

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ГАБІТУС

*Науковий журнал*

**Випуск 18**

Том 2



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2020

**Редакційна колегія:**

*Шапошникова Ірина Василівна* – доктор соціологічних наук, професор

*Алісаускієне Мілда* – доктор соціальних наук, професор

*Бендаравечіне Ріта* – доктор соціальних наук та порівняльної політики, асоційований професор

*Ендріулайтієне Ауксе* – доктор психологічних наук, професор

*Тавровецька Наталія Іванівна* – кандидат психологічних наук, доцент

*Терешкінас Артурас* – доктор соціальних наук, професор

*Хижняк Лариса Михайлівна* – доктор соціологічних наук, професор

*Шебанова Віталія Ігорівна* – доктор психологічних наук, професор

*Волошенко Марина Олександрівна* – кандидат педагогічних наук

**Науковий журнал «Габітус» включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з психологічних та соціологічних наук (спеціальності: 053. Психологія, 054. Соціологія) відповідно до Наказу МОН України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1)**

***Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)***

**Електронна сторінка видання – [www.habitus.od.ua](http://www.habitus.od.ua)**

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій (протокол № 10 від 26.10.2020 року)**

Науковий журнал «Габітус» зареєстровано  
Міністерством юстиції України  
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія KB № 22415-12315P від 22.11.2016 року)

**ISSN (Print): 2663-5208**  
**ISSN (Online): 2663-5216**

© ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2020

## ЗМІСТ

**СЕКЦІЯ 1****ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ****Адамова О.С.**ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ  
НА ВІДНОСИНИ В БІЗНЕСІ.....7**Бацилєва О.В., Пузь І.В., Єрмішев О.В.**ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КРЕАТИВНОСТІ  
В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....12**Бойченко А.О., Шукалова О.С., Джаббарова Л.В.**ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІОЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ.....18**Василенко І.А.**ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ РІЗНОГО РІВНЯ ОПТИМІСТИЧНОСТІ.....23**Василенко Л.П., Василенко І.Я.**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ  
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....28**Галушко С.М.**ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА  
ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ.....33**Головська І.Г., Почепцова Д.О.**

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ НА САМООЦІНКУ ОСОБИСТОСТІ.....39

**Гриценко О.С.**МАЛЮНКОВИЙ ТЕСТ ВАРТЕГГА В ДОСЛІДЖЕННІ  
ТАЛАНОВИТОЇ ТА ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....44**Денисенко А.А., Затока В.А.**ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЫХ ПАР,  
СОСТОЯЩИХ В ОФИЦИАЛЬНОМ И ГРАЖДАНСКОМ БРАКАХ.....49**Завязкіна Н.В., Карась С.О.**ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ  
У РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....55**Зінченко О.В., Журавель А.В.**АНАЛІЗ МОТИВІВ КОРИСТУВАННЯ ІНТЕРНЕТОМ  
СТУДЕНТІВ І–ІІ КУРСІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО.....60**Коломієць Л.І., Шульга Г.Б.**ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ  
ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....66**Курдибаха О.М.**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА СПОРТСМЕНІВ  
У СПОРТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....72

<b>Лашко О.В.</b> ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО ВИКЛАДАЧА У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	77
<b>Логвінова Д.В., Логвінов О.В.</b> ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ.....	83
<b>Міщенко М.С.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	89
<b>Проскурня А.С., Хоменко В.І.</b> АФІРМАТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС.....	94
<b>Савельєва І.В.</b> ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПИТАННЯ СПЕЦИФІЧНОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСІЇ ТА ІМПУЛЬСИВНОСТІ.....	99
<b>Сидоренко Ж.В., Побережна М.В., Даценко Т.С.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ В КРИЗОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	105
<b>Хавула Р.М.</b> ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА.....	110
<b>Харченко Н.А., Нижник Н.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ ЄДНОСТІ КОГНІТИВНОЇ ТА ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ.....	115
<b>Харченко Н.А., Петрик В.Ф.</b> СТАТЕВО-РОЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТІ.....	120
<b>Целікова Ю.О.</b> ВПЛИВ НЕГАТИВНОГО ДИТЯЧОГО ДОСВІДУ НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ.....	125
<b>Чобанян А.В., Колишкіна А.П.</b> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	130
<b>Чуйко О.М.</b> ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СИТУАЦІЇ БЕЗРОБІТТЯ.....	136
<b>Шевченко С.В., Фалько Н.М.</b> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	143
<b>Шпортун О.М.</b> РЕГУЛЯТОРНО-РІВНЕВА МОДЕЛЬ ГУМОРУ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ НОРМИ ТА ПСИХІЧНОЇ ПАТОЛОГІЇ.....	149

## CONTENTS

**SECTION 1****PERSONALITY PSYCHOLOGY****Adamova O.S.**INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS  
OF PERSONALITY ON RELATIONS IN BUSINESS ..... 7**Batsylieva O.V., Puz I.V., Yermishev O.V.**RESEARCH OF PERSONAL CREATIVITY AMONG STUDENTS  
OF HIGHER EDUCATION OF DIFFERENT SPECIALTIES..... 12**Boichenko A.O., Shukalova O.S., Dzhabbarova L.V.**RESEARCH OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE  
AND ITS IMPORTANCE IN STUDENTS' PERSONALITY DEVELOPMENT..... 18**Vasylenko I.A.**INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITIES  
WITH DIFFERENT LEVELS OF OPTIMISM..... 23**Vasylenko L.P., Vasylenko I.Ya.**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS  
OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
OF THE FUTURE TEACHER IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE..... 28**Halushko S.M.**AGE FEATURES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENT  
AS A KEY TO SUCCESSFUL SCHOOL ADAPTATION ..... 33**Holovska I.H., Pocheptsova D.O.**THE INFLUENCE OF THE EMOTIONAL SPHERE  
ON THE SELF-ESTEEM OF THE INDIVIDUAL..... 39**Hrytsenko O.S.**THE WARTEGG DRAWING TEST IN RESEARCH  
OF A TALANTED AND GIFTED PERSONALITY ..... 44**Denysenko A.A., Zatoka V.A.**FEATURES OF THE ROLE BEHAVIOUR OF YOUNG COUPLES  
IN OFFICIAL AND CIVIL MARRAGES ..... 49**Zaviazkina N.V., Karas S.O.**FEATURES OF MODERN SOCIAL STRATEGIES IN THE REHABILITATION  
OF ADOLESCENTS WITH AUTISTIC SPECTRIC DISORDERS ..... 55**Zinchenko O.V., Zhuravel A.V.**ANALYSIS THE MOTIVES OF USING THE INTERNET  
BY THE FIRST YEAR AND THE SECOND YEAR STUDENTS  
OF PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION..... 60**Kolomiets L.I., Shulha H.B.**PECULIARITIES OF STRATEGIES OF EMOTIONAL  
SELF-REGULATION OF YOUNG PEOPLE..... 66**Kurdybakha O.M.**

PSYCHOLOGICAL TRAINING OF ATHLETES IN SPORTS ..... 72

<b>Lashko O.V.</b> A PROGRAM TO DEVELOP STUDENT'S TRUST TO A TEACHER AT A TECHNICAL UNIVERSITY.....	77
<b>Lohvinova D.V., Lohvinov O.V.</b> GENDER APPROACH TO THE PROBLEM OF MORAL DEVELOPMENT OF FUTURE-TO BE TEACHERS.....	83
<b>Mishchenko M.S.</b> THEORETICAL FUNDAMENTALS OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE LEARNING.....	89
<b>Proskurnia A.S., Khomenko V.I.</b> AFFIRMATIVE PSYCHOTHERAPY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DISCOURSE.....	94
<b>Savelieva I.V.</b> THE PROBLEM OF STUDYING THE SPECIFY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN AGGRESSION AND IMPULSIVITY .....	99
<b>Sydorenko Zh.V., Poberezhna M.V., Datsenko T.S.</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENT'S YOUNG ATTITUDE TO LIFE'S EXPERIENCE IN CRISIS SOCIETY .....	105
<b>Khavula R.M.</b> PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PATERNITY .....	110
<b>Kharchenko N.A., Nyzhnyk N.V.</b> PECULIARITIES OF REFLECTING THE UNITY OF COGNITIVE AND VALUE SPHERE OF PERSONALITY .....	115
<b>Kharchenko N.A., Petryk V.F.</b> SEXUAL-ROLE FEATURES OF ADOLESCENT BEHAVIOR IN CONFLICT .....	120
<b>Tselikova Yu.O.</b> THE IMPACT OF NEGATIVE CHILDHOOD EXPERIENCE FOR THE COMMUNICATIVE TOLERANCE.....	125
<b>Chobanian A.V., Kolyshkina A.P.</b> THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE MODEL OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS.....	130
<b>Chuiiko O.M.</b> PERSONAL DETERMINANTS OF PERSONAL SELF-FULFILLMENT WHEN FACED WITH UNEMPLOYMENT.....	136
<b>Shevchenko S.V., Falko N.M.</b> DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS .....	143
<b>Shportun O.M.</b> REGULATORY-LEVEL MODEL OF HUMOR IN THE STRUCTURE OF PERSONAL REGULATION IN THE CONDITIONS OF NORM AND MENTAL PATHOLOGY.....	149

## СЕКЦІЯ 1 ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

### ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ НА ВІДНОСИНИ В БІЗНЕСІ

### INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY ON RELATIONS IN BUSINESS

*У статті приділено увагу такому важливому поняттю, як психологічні відносини в бізнесі, що в умовах сьогодення набуває все більшої актуальності. Дослідження мало на меті проведення аналізу розуміння впливу психологічних характеристик особистості як суб'єкта спільної соціальної життєдіяльності на відносини в бізнесі, а також визначення класифікації таких відносин, аналіз кожного виду.*

*Проаналізовано низку загальноживаних при психологічному аналізі класифікацій відносин, які можуть будуватися на основі трьох сутнісних компонентів відносин: когнітивному, емоційному й мотиваційно-поведінковому.*

*Зроблено висновок, що психологічні відносини розглядаються як соціально-психологічні характеристики суб'єктів різних видів життєдіяльності, що являють собою емоційно забарвлені уявлення й оцінки, об'єктами яких є зовнішні умови життєдіяльності й активності суб'єкта, характеристики самої активності та її суб'єктів, представники різних соціальних груп, із якими вони (суб'єкти відносин) пов'язані різними видами взаємодії. Психологічні відносини являють собою динамічні характеристики індивідуальної та групової свідомості суб'єктів, у яких представлений часовий континуум зміни умов і характеру активності та які самі характеризуються поєднанням стійкості й мінливості в часі у зв'язку із соціальними змінами, що відбуваються. Простір психологічних відносин особистості включає психологічне ставлення до різних об'єктів і явищ навколишнього світу, до інших людей, із якими особистість пов'язана тими чи іншими видами взаємодії, ставлення до самого себе. Концепція психологічних відносин індивідуальних і групових суб'єктів спільної життєдіяльності дає змогу розглядати й досліджувати психологічні відносини людини, що є онтологічно єдиним носієм (суб'єктом) цих відносин, на різних рівнях. На внутрішньоособистіному рівні вони розглядаються як психологічні відносини конкретної особистості, індивідуального суб'єкта відносин. На міжособистісному рівні вони розглядаються як відносини між особистостями, що характеризуються схожістю або відмінностями їхніх психологічних відносин. На міжгруповому рівні вони розглядаються як відносини між особистостями як представниками різних соціальних груп, які відрізняються, у тому числі й психологічне ставлення до значних сторін спільної життєдіяльності.*

**Ключові слова:** особистість, бізнесмен, психологічні відносини, поведінка, когні-

*тивний компонент, емоційний компонент, вольовий компонент.*

*The article focuses on such an important concept as psychological relations in business, in today's conditions is becoming increasingly important. The study aimed to analyze the understanding of the impact of psychological characteristics of the individual as a subject of joint social life on business relationships, as well as to determine the classification of such relationships, the analysis of each species.*

*A number of classifications of relations commonly used in psychological analysis are analyzed, which can be built on the basis of three essential components of the relationship: cognitive, emotional and motivational-behavioral.*

*It is concluded that psychological relations are considered as socio-psychological characteristics of subjects of different types of life, representing emotionally colored ideas and assessments, the objects of which are the external conditions of life and activity of the subject, the characteristics of the activity and its subjects, representatives of different social groups with which they (subjects of relations) are connected by different types of interaction. Psychological relations are dynamic characteristics of individual and group consciousness of subjects, which presents a time continuum of changes in the conditions and nature of activity and which themselves are characterized by a combination of stability and variability over time due to social changes. The space of psychological relations of the individual includes psychological relations to various objects and phenomena of the surrounding world, to other people with whom the personality is connected by certain types of interaction, attitude to himself. The concept of psychological relations of individual and group subjects of joint life allows to consider and investigate psychological relations of the person who is ontologically the only carrier (subject) of these relations, at various levels. At the intrapersonal level, they are considered as psychological relations of a particular individual, an individual subject of relations. At the interpersonal level, they are seen as relationships between individuals characterized by similarities or differences in their psychological relationships. At the intergroup level, they are seen as relationships between individuals as representatives of different social groups, which differ, including their psychological relationship to significant aspects of joint life.*

**Key words:** personality, businessman, psychological relations, behavior, cognitive component, emotional component, volitional component.

УДК 159.923.5  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.1>

**Адамова О.С.**

к.юрид.н.,  
доцент кафедри соціології та психології  
Національний університет  
«Одеська юридична академія»

**Постановка проблеми.** Психологічні відносини – це феномени або характеристики свідомості особистості або, якщо говорити більш точно, усвідомлювані психічні явища. Разом із тим поряд із усвідомленим, відрефлексованим у свідомості суб'єкта змістом зв'язків з об'єктами навколишнього світу психологічні відносини включають більшою чи меншою мірою слабо або неадекватно усвідомлювані прояви. Психологічні відносини – це особливі стани свідомості, які передують реальній поведінці особистості й висловлюють готовність до цієї поведінки (у чому виражається поведінкова сторона відносин). Вони включають поряд із готовністю до певної поведінки когнітивний аспект, що виражається в знанні про об'єкти відносин, й емоційний аспект, що виражається в емоційних переживаннях і в емоційно забарвленій оцінці об'єктів відносин.

Відносини особистості мають виборчий характер, який проявляється в її виборчій спрямованості (інтенції) на об'єкти відносин і поведінці особистості щодо них. Відносини (ставлення) особистості до навколишньої дійсності організовуються в складну стійку структуру, змістовні особливості якої є найважливішими характеристиками психологічного складу особистості – її спрямованості. Важливою особливістю психологічних відносин є їхня обумовленість попереднім життєвим досвідом особистості й тими об'єктивними зв'язками, які складаються в неї з об'єктами відносин і суб'єктивним відображенням яких є психологічні відносини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Цією темою займалися такі автори, як Ю. Альошина, А. Баканова, М. Білецька, А. Бодальов, В. Бодров, М. Боуен, Г. Вайзер, А. Варга, Ф. Василюк, Л. Верстелле, А. Волкова, Л. Гозман, Л. Гордон, А. Леонтьев, Б. Ломов, В. Лосенко, А. Лоуен, А. Маслоу, А. Махнач, С. Смирнов, Е. Солдатова, Є. Суботський та ін.

**Постановка завдання.** Отже, метою дослідження є визначення основних характеристик психологічних відносин особистості та їх класифікація.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Обумовленість життєдіяльності особистості та її суб'єктивних психологічних відносин включеністю в ті чи інші групи підкреслюють провідні психологи. При соціально-психологічному дослідженні особистості, зазначає Є.В. Шорохова, група й особистість видаються єдиними, нерозривними. Вони, по суті, виступають як різні рівні соціально-психологічного дослідження. «У кінцевому підсумку немає ніякої соціальної психології, яка б не була психологією особистостей, які перебувають у певних відносинах: людина завжди виступає як член тієї чи іншої групи,

бере участь у її житті й роботі, проявляється в суспільстві як член такої групи» [1, с. 67]. Б.Ф. Ломов зазначає, що особистість у розвитку включається в багато як великих, так і малих спільностей людей. Участь у житті цих спільнот формує в неї певні суб'єктивні відносини як до тієї спільності, у яку вона включена, так і до інших спільнот [2, с. 328].

При такому розумінні психологічні відносини особистості як суб'єкта спільної соціальної життєдіяльності, зберігаючи свій статус явищ індивідуальної свідомості, онтологічно цілісним суб'єктом якого є особистість як соціальний індивід, водночас розкриваються як носії соціальних явищ: цінностей, норм, оцінок, соціальних зв'язків, які формуються, відтворюються й змінюються не інакше як у процесі спільної життєдіяльності особистостей як соціальних суб'єктів психологічних відносин. Тим самим знімається традиційна дихотомія розгляду психологічних і суспільних відносин, при якій суб'єктивні психологічні відносини особистості протиставляються об'єктивним соціальним відносинам, які мають об'єктивний характер і суб'єктами яких є не особистості, а соціальні групи.

У рамках цієї концепції психологічні відносини розглядаються як соціально-психологічні характеристики суб'єктів різних видів життєдіяльності, що являють собою емоційно забарвлені уявлення й оцінки, об'єктами яких є зовнішні умови життєдіяльності та активності суб'єкта, характеристики самої активності та її суб'єктів, представники різних соціальних груп, із якими вони (суб'єкти відносин) пов'язані різними видами взаємодії. Психологічні відносини являють собою динамічні характеристики індивідуальної та групової свідомості суб'єктів, у яких представлений часовий континуум зміни умов і характеру активності та які самі характеризуються поєднанням стійкості й мінливості в часі у зв'язку із соціальними змінами. Простір психологічних відносин особистості включає психологічне ставлення до різних об'єктів і явищ навколишнього світу, до інших людей, з якими особистість пов'язана тими чи іншими видами взаємодії, ставлення до самого себе. У структурі психологічних відносин індивідуальних і групових суб'єктів спільної життєдіяльності представлені пізнавальний, емоційний, ціннісний (оціночний) і поведінковий компоненти [3, с. 172].

Поведінка людей у міжособистісних відносинах задається не тільки емоційним ставленням один до одного, а і їхніми соціальними уявленнями про відносини (про дружбу, кохання тощо), які набуваються в процесі пізнання навколишнього світу й виступають як один із регуляторів соціальної поведінки людини. Соціальні уявлення про ті чи інші відносини містять інформацію про те, як повинні розвива-



тися ці відносини, яким повинен бути партнер (його якості, стиль поведінки). Каналами трансляції інформації соціальних уявлень є засоби масової інформації, малі групи, традиції тощо, тому часто вона виражена в стереотипах [4]. Звичайно, не можна говорити про те, що поведінка людей визначається їхніми соціальними уявленнями тільки минулого досвіду, але, як зазначав В.Н. М'ясищев, «стереотипи можна розглядати як функціональний момент людських взаємин» [5, с. 117].

Основними функціями, які виконують відносини в життєдіяльності індивідуальних і групових суб'єктів, є такі. Психологічні відносини суб'єктів є суб'єктивним психічним відображенням зовнішніх умов життєдіяльності й тих об'єктивних соціальних зв'язків, які складаються в суб'єктів з різними сторонами навколишнього світу. Психологічні відносини є не просто результатом, наслідком зміни зовнішніх умов життєдіяльності суб'єкта, а й виконують функцію самовизначення суб'єкта в цих умовах, яка виражається в усвідомлюваній, виборчій, активній позиції суб'єкта в умовах його життєдіяльності, що змінюються. Психологічні відносини виконують функцію внутрішньої регуляції соціальної поведінки суб'єкта й інших видів його активності, що виражаються передусім у різних вчинках, які є результатом свідомого вибору, що робить суб'єкт. Соціально-інтеграційна функція психологічних відносин проявляється в психологічній спільності соціальних груп, що формується на основі подібності психологічних відносин їхніх представників. Наявність такої психологічної спільності представників тих чи інших соціальних груп та усвідомлення ними своєї належності до цих груп, внутрішньогрупової спільності, подібності й водночас їх відмінності від інших груп дає змогу розглядати ці соціальні групи як групові суб'єкти психологічних відносин. Відносини всередині соціальних груп при цьому можуть розглядатися як міжособистісні внутрішньогрупові відносини, а відносини, що складаються між представниками різних груп, – як міжгрупові соціально-психологічні відносини.

Концепція психологічних відносин індивідуальних і групових суб'єктів спільної життєдіяльності дає змогу розглядати й досліджувати психологічні відносини людини, що є онтологічно єдиним носієм (суб'єктом) цих відносин, на різних рівнях. На внутрішньоособистісному рівні вони розглядаються як психологічні відносини конкретної особистості, індивідуального суб'єкта відносин. На міжособистісному рівні вони розглядаються як відносини між особистостями, що характеризуються схожістю або відмінностями їхніх психологічних відносин. На міжгруповому рівні вони розглядаються як відносини між особистостями як представниками різних соціальних груп, які

відрізняються в тому числі їхніми психологічними відносинами до значних сторін спільної життєдіяльності [3, с. 173].

Особливостями міжособистісних відносин є обов'язково персоніфікований контакт, тривалість і стійкість контактів, які засновані на почуттях як стійкому емоційному ставленні однієї людини до іншої. Ядром відносин є свідомі зусилля партнерів, спрямовані на порозуміння, а почуття, що виражаються в діях і вчинках, задають зміст відносин. Основними структурними компонентами міжособистісних відносин є такі: дієва, емоційна, оцінна; поведінкова, афективна й когнітивна, поведінкова, афективна, гностична. Поведінковий або дієвий компонент передбачає дії та вчинки, виявляється в стилі взаємодії, особливостях комунікації. Емоційний компонент виражається в емоційних переживаннях, міжособистісній привабливості. Оціночний (або когнітивний) бере участь у процесі соціального сприйняття й виражається в соціальних стереотипах, уявленнях. До параметрів, що задають зміст відносин, зараховують таке: ступінь психологічної близькості, валентність відносин, позицію партнерів, ступінь знайомства [6, с. 132].

Існує низка загальнозживаних при психологічному аналізі класифікацій відносин. Такі класифікації можуть будуватися на основі трьох сутнісних компонентів відносини: когнітивному, емоційному й мотиваційно-поведінковому. Хоча всі ці компоненти утворюють нерозривну єдність і взаємопов'язані, з метою аналізу можна навести класифікацію, засновану на кожному з компонентів.

І. Класифікація відносин – когнітивний компонент.

Відносини особистості є відносинами до всієї майбутньої й пізваної дійсності. При аналізі змісту відносин їх можна диференціювати рівно настільки, наскільки аналіз диференціює дійсність, навколишню до особистості, на окремі її елементи. Кожне відношення, що виділяється при психологічному аналізі цілісної особистості, спрямоване на певний елемент дійсності. Саме в цьому сенсі можна говорити про відносини, пов'язані з окремими людьми, об'єктами, подіями, а також, у свою чергу, з їхніми окремими якостями, властивостями, сторонами. Наскільки при конкретному психологічному аналізі доцільно розчленовувати майбутню особистості дійсність, настільки доцільно розчленовувати ці відносини. Відповідно класифіковані відносини розрізняються ступенем узагальненості. Поряд із відносинами до одиничних об'єктів можуть бути зараховані відносини до більш-менш загального класу об'єктів (наприклад, відношення (ставлення) до конкретних індивідів – ставлення до чоловіків, жінок, дітей тощо – ставлення до людей загалом). Поряд із відносинами до

цілого можна виділяти відносини до частини цього цілого (ставлення до сім'ї – ставлення до матері, батька, дружини, чоловіка, дітей тощо). В.Н. М'ясищев писав: «Особистість характеризується передусім як система відносин людини до навколишньої дійсності. В аналізі цю систему відносин можна дробити на нескінченну кількість відносин особистості до різних предметів дійсності, але, як би в цьому сенсі ці відносини часткові були, кожні з них завжди залишається особистісним» [7, с. 34].

Не можна дати вичерпну класифікацію відносин до дійсності, також як неможливо досить повно класифікувати саму дійсність. Однак психологічний аналіз показує, що можуть бути виділені найбільш істотні класи відносин:

1) відношення (ставлення) до суб'єкта:

- ставлення до себе. У системі відносин людини особливе місце посідає її ставлення до самої себе. Ставлення до себе, у свою чергу, є системним. При психологічному аналізі в ставленні до себе можуть бути виділені такі відносини, як ставлення до свого фізичного та психічного стану (самопочуття, настрої, працездатність, рівень уваги тощо), до своїх здібностей, до характеру, до виконуваних соціальних ролей, до особистісного й соціального статусу тощо. Ставлення до себе може диференціюватися настільки, наскільки людина в процесі рефлексії в стані диференціювати свою особистість та оцінювати своє місце серед інших людей, у просторі цінностей, прийнятих у суспільстві, у її референтній групі й поділюваних нею особисто. Однією з інтегральних характеристик ставлення до себе є самооцінка. Людина оцінює своє становище в системі прийнятих нею особистісних цінностей, відповідно до ступеня відповідності своїм ідеалам, до яких вона прагне, з одного боку, і того, що людина відкидає – з іншого. Така самооцінка формується на основі прийнятих людиною етичних, естетичних правових та інших громадських критеріїв вчинків, поведінки й життєдіяльності людей. Шляхом зіставлення із цими критеріями людина визначає ступінь нормативності різних проявів своєї особистості;

- ставлення до інших (конкретних) людей: до сім'ї й найближчих родичів (мати, батько, брати, сестри, чоловік, дружина, діти); до найближчого оточення поза сім'єю (друзі, знайомі, сусіди та ін.); до оточуючих на роботі (співробітники, начальство, підлеглі, адміністрація та ін.); до оточення при інших формах соціального функціонування (шкільні вчителі дітей, лікарі, продавці та ін.). Щодо кожного з конкретних людей справедливим є те, що було вже сказано щодо самого себе. Так, у ставленні до іншої людини при психологічному аналізі можна виділити ставлення до різних сторін і проявів цієї людини. При цьому найістотніше значення має те, що ставлення

однієї людини до іншої є суб'єктно-суб'єктивним і являє собою взаємини. Тому моє ставлення до іншої людини багато в чому детермінується її ставленням до мене;

- ставлення до соціальних груп, колективів, спільнот: професійних; соціальних; політичних; вікових; територіальних; етнічних тощо. Ці відносини є узагальненими відносинами;

- ставлення до живого світу. Сюди можна зарахувати як ставлення до окремих представників живої природи, так і ставлення до окремих порід, видів і живої природи загалом;

2) ставлення (ставлення) до об'єктів:

- ставлення до оточуючих людину конкретних та узагальнених, природних і штучно споруджених конструкцій, наприклад, до їжі, до предметів домашнього ужитку, до одягу, до оселі, до транспорту, до району проживання тощо. Важливо нагадати, що ставлення до будь-якого предмета є ставленням до його суті, його змісту;

- ставлення до подій. Сюди можна зарахувати передусім ставлення до подій у власному житті й житті інших конкретних людей. Ставлення до подій включають ставлення до подій у живій природі (квітіння рослин, переліт птахів, вимирання видів тварин тощо) і подій у неживій природі (технічні катастрофи, землетруси, зміни клімату тощо);

- ставлення до окремих конкретних подій у власному житті: закінчення школи, народження дитини, смерть близької людини, переїзд в інший будинок або місто, вихід на пенсію, конфлікт тощо;

- ставлення до узагальнених подій у власному житті й житті інших людей. Важливим принципом узагальнення подій при аналізі системи відносин є характер функціонування людей. На підставі цього принципу виділяються ставлення до видів фізіологічного функціонування (відносини, пов'язані з харчуванням, сном, сексуальною сферою тощо) і до видів соціального функціонування (праця, навчання, спілкування, виконання домашніх обов'язків, самоосвіта, відправлення релігійних обрядів, суспільно-політична діяльність тощо). При цьому варто мати на увазі, що будь-яке функціонування особистості здійснюється людиною в процесі психічної діяльності, у цьому сенсі відносини можуть підрозділятися, зокрема, за видами та характеристиками цієї діяльності, умовами, у яких вона здійснюється. Звідси впливає виділення відносин особистості до умов функціонування: умови трудової діяльності; умови навчання; житлово-побутові умови; матеріальні умови тощо. Іншим часто використовуваним принципом узагальнення подій є тимчасовий принцип. На його основі виділяється ставлення до минулого, сьогодення, майбутнього. Цей принцип може бути деталізований стосовно конкретних періодів часу (дитинство, навчання в школі, період хвороби, пенсійний період тощо).

Можуть бути й інші критерії узагальнення подій і поєднання цих критеріїв. Усі перераховані принципи можуть бути поширені й на ставлення до подій у житті не конкретних людей, а соціальних груп, колективів, спільнот (конкретна історична подія в житті держави, безробіття, напрями в мистецтві тощо).

Класифікації відносин на основі когнітивного компонента до різних елементів дійсності, виконані при психологічному аналізі відносин, є найбільш поширеними. Водночас вони, звичайно, не вичерпують усього різноманіття можливих класифікацій того ж роду. Кожна така класифікація повинна бути виправдана метою й умовами психологічного дослідження [8, с. 25–30].

II. Класифікація відносин – емоційний компонент.

Емоційний компонент може бути охарактеризований і класифікований так, як можуть бути охарактеризовані й класифіковані емоції, почуття. При цьому використовуються ті чи інші сучасні їх класифікації, обрані залежно від цілей, що стоять перед дослідженням. До найбільш істотних таких класифікацій належить розподіл відносин за загальною спрямованістю їхнього емоційного компонента – на позитивні, нейтральні, негативні й позитивно-негативні (суперечливі). Емоційна сторона відносин може бути охарактеризована за допомогою всіх наявних понять, які використовуються для опису всієї повноти емоційної й чуттєвої життя людини [8, с. 30–31].

III. Класифікація відносин – мотиваційно-поведінковий (вольовий) компонент.

Розкриваючи психологічний сенс цього компонента відносин, В.Н. М'ясищев визначав його як джерело суб'єктивної активності й залучав для його смислового розкриття такі психологічні категорії, як мотив, увага, воля. Відповідно до цього, відношення можуть бути класифіковані на основі характеристик цих психологічних понять. До такого роду класифікацій може належати поділ відносин на ініціативні – неініціативні, уважні – неуважні, вольові – невольові, активні – пасивні, нав'язні – ненав'язні, залежні – незалежні, конформні – неконформні тощо [8, с. 31]. Загалом можна відзначити, що класифікації відносин, що ґрунтуються на мотиваційно-поведінковому компоненті, ще недостатньо розроблені.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Психологічні відносини розглядаються як соціально-психологічні характеристики суб'єктів різних видів життєдіяльності, що являють собою емоційно забарвлені уявлення й оцінки, об'єктами яких є зовнішні умови життєдіяльності та активності суб'єкта, характеристики самої активності та її суб'єктів, представники різних соціальних груп, з якими вони (суб'єкти відносин) пов'язані різними видами взаємодії. Психологічні відносини являють собою дина-

мічні характеристики індивідуальної та групової свідомості суб'єктів, у яких представлений часовий континуум зміни умов і характеру активності та які самі характеризуються поєднанням стійкості й мінливості в часі у зв'язку із соціальними змінами, що відбуваються. Простір психологічних відносин особистості включає психологічне ставлення до різних об'єктів і явищ навколишнього світу, до інших людей, із якими особистість пов'язана тими чи іншими видами взаємодії, ставлення до самого себе. Концепція психологічних відносин індивідуальних і групових суб'єктів спільної життєдіяльності дає змогу розглядати й досліджувати психологічні відносини людини, яка є онтологічно єдиним носієм (суб'єктом) цих відносин, на різних рівнях. На внутрішньоособистіному рівні вони розглядаються як психологічні відносини конкретної особистості, індивідуального суб'єкта відносин. На міжособистіному рівні вони розглядаються як відносини між особистостями, що характеризуються схожістю або відмінностями їхніх психологічних відносин. На міжгруповому рівні вони розглядаються як відносини між особистостями як представниками різних соціальних груп, які відрізняються в тому числі їхніми психологічними ставленнями до значних сторін спільної життєдіяльності. Існує низка загальноживаних при психологічному аналізі класифікацій відносин. Такі класифікації можуть будуватися на основі трьох сутнісних компонентів відносин: когнітивному, емоційному й мотиваційно-поведінковому.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Шорохова Е.В. Социально-психологическое понимание личности. *Методологические проблемы социальной психологии* / отв. ред. Е.В. Шорохова. Москва : Наука, 1975. С. 63–72.
2. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва : Наука, 1984. 444 с.
3. Позняков В.П. Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности. *Знание. Понимание. Умение*. 2013. № 1. С. 167–174.
4. Нудель Е.Л. Психологический аспект интимно-личностных отношений молодежи. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : сб. ст. по матер. XXI Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2012. Часть II. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxi/29783>.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж, 1995. 356 с.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. *Межличностное общение* : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
7. Мясищев В.Н. Понятие личности и его значение для медицины. *Методологические проблемы психоневрологии*. Ленинград, 1966. С. 25–55.
8. Иовлев Б.В., Карпова Э.Б. Психология отношений. Концепция В.Н. Мясищева и медицинская психология. Санкт-Петербург : Сенсор, 1999. 76 с.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КРЕАТИВНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### RESEARCH OF PERSONAL CREATIVITY AMONG STUDENTS OF HIGHER EDUCATION OF DIFFERENT SPECIALTIES

*У статті представлено результати емпіричного дослідження особистісної креативності в здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. Здійснено теоретичний аналіз проблеми креативності, розкрито значення прояву креативності в процесі професійного становлення фахівців. Відзначено, що розвиток креативності вважається одним із першочергових завдань навчально-виховного процесу, у тому числі й у закладах вищої освіти. Проаналізовано особливості взаємозв'язку креативності з особливостями темпераменту, рисами характеру, ціннісно-смысловую сферу особистості. Зауважено, що різні спеціальності потребують від фахівців різних проявів креативності й різного рівня її розвитку, а майбутні фахівці мають різні індивідуально-психологічні характеристики, які стають підґрунтям для розвитку та реалізації креативності.*

*Відповідно до мети роботи, здійснено емпіричне дослідження серед здобувачів вищої освіти різних спеціальностей, зокрема гуманітарного, природничого та фізико-математичного профілю, яких поділено на три групи відповідно до типу спеціальності. За допомогою методики діагностики особистісної креативності (Є. Тунік) зроблено оцінювання провідних рис творчої особистості, таких як допитливість; увага; складність і схильність до ризику. Здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів, який показав, що характерною для більшості досліджуваних усіх спеціальностей є наявність низьких і середніх показників за досліджуваними параметрами особистісної креативності, що свідчить про недостатній рівень прояву особистісної креативності, що може бути зумовлено різного роду чинниками. Відзначено необхідність запровадження в процес професійної підготовки на етапі навчання спеціальних соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості майбутніх фахівців, що, безумовно, матиме позитивне значення для їхнього подальшого особистісного та професійного становлення.*

**Ключові слова:** креативність, особистісна креативність, творчий потенціал, індиві-

*дуально-психологічні риси, здобувачі вищої освіти, професійне становлення.*

*The article presents the results of an empirical study of the personal creativity of students of different students of various specialties. The theoretical analysis of the problem of creativity is carried out, the significance of the manifestation of creative abilities in the process of training specialists is revealed. It is noted that the development of creative abilities is one of the main tasks of education, including higher education. The features of the relationship of creative abilities with the characteristics of temperament, character, value-semantic sphere of personality are analyzed. It is shown that different specialties require from specialists different manifestations of creative abilities and the level of their development, and future specialists have different individual psychological characteristics, which become the basis for the development and implementation of creative abilities.*

*In accordance with this goal, an empirical study was carried out among students of different specialties – humanitarian, natural sciences, physical and mathematical, which were divided into three groups in accordance with the type of specialty. Using the method of diagnosing personal creativity (E.E. Tunic), the main characteristics of a creative personality were studied: curiosity, imagination, complexity, inclination to take risks. A comparative analysis of the results was carried out, which showed that the presence of low and average indicators for the studied parameters of personal creativity is characteristic of most students of all specialties, which indicates an insufficient level of manifestation of personal creativity and may be associated with various factors. It is concluded that it is necessary to introduce special socio-psychological trainings into the process of professional training, aimed at developing the creative potential of future specialists, which, of course, will have a positive value for their further personal and professional development.*

**Key words:** creativity, personal creativity, creativity potential, individual psychological features, students, professional development.

УДК 159.928: 159.922.8  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.2>

#### **Бацилева О.В.**

д.психол.н., професор,  
професор кафедри психології  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса

#### **Пузь І.В.**

к.психол.н., доцент,  
доцент кафедри психології  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса

#### **Єрмішев О.В.**

к.біол.н., доцент,  
доцент кафедри біофізики і фізіології  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса

**Постановка проблеми.** Однією з актуальних проблем, до якої останнє десятиріччя прикута увага фахівців різних галузей, передусім психологів, є пошук шляхів підвищення ефективності функціонування особистості в мінливих умовах сьогодення. Будучи складним багаторівневим утворенням, особистість має потенціал, який дає змогу пристосуватися на відповідному рівні до швидкоплинних змін у всіх сферах життєдіяльності, у тому числі й у професійній галузі. Особливу цін-

ність для такого пристосування становить здатність діяти в нестандартних ситуаціях і швидко адаптуватися до нових умов, що виражається у творчому підході до діяльності, пошуку оригінальних шляхів вирішення поставлених завдань.

Зважаючи на те що професійна діяльність посідає значне, а іноді й визначальне місце в життєдіяльності особистості, особливості розвитку та реалізації творчого потенціалу сучасного фахівця будь-якої галузі є вельми

актуальним і практично значущим завданням. Виходячи з того, що саме навчальна діяльність у закладах вищої освіти є, з одного боку, першим етапом входження майбутнього фахівця в професію, а з іншого – сама по собі потребує розвинутої креативності, цілком закономірно постає питання про дослідження особливостей прояву креативності, чинників, що її детермінують, а також пошук шляхів для створення особливих педагогічних умов, які сприятимуть її розвитку. Педагогічні умови формування креативності студентів являють собою сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин освітнього процесу, від реалізації яких залежить процес розвитку творчих здібностей [12]. У цьому напрямі один із дієвих підходів полягає в тому, що розвиток креативності майбутнього фахівця має посідати своє вагоме місце в процесі його професійної підготовки шляхом трансформації системи відповідних мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, спрямованості на професійну та особистісну самореалізацію [2, с. 10].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема креативності є досить широко представленою як у вітчизняній, так і зарубіжній психологічній науці, а серед дослідників, які вивчали різні аспекти креативності, можна відмітити Дж. Гілфорда, О. Духновича, В. Дружиніна, Т. Лубенець, О. Лука, А. Маслоу, О. Матюшкіна, В. Моляко, С. Русова, О. Савченко, К. Тошина, Е. Торранса та ін. Значна кількість досліджень створює часто невизначеність терміна та включає до нього багато часто суперечливих компонентів. Так, креативність найчастіше визначають так: 1) здатність до творчості, оригінального мислення, рівень розвитку творчих здібностей; 2) високий рівень творчих здібностей особистості, що виражається в продукуванні принципово нових ідей; 3) рівень творчої обдарованості; 4) стійку властивість особистості, яка зумовлює здатність до творчої активності. Також розходяться думки щодо того, включати креативність у загальну структуру інтелекту чи розглядати її як абсолютно автономне або частково автономне явище [5; 8; 13].

Одним із актуальних напрямів у дослідженні креативності є визначення чинників, які впливають на її розвиток і подальший прояв у діяльності. Це питання є вкрай важливим, оскільки розвиток креативності вважається одним із першочергових завдань навчально-виховного процесу, у тому числі й у закладах вищої освіти. Проте щодо цього питання існує дуже багато підходів, які потребують певної систематизації. У роботі, продовжуючи численні дослідження в межах цього напрямі, ми зупинилися на взаємозв'язку наявних особистісних рис із характером і рівнем прояву креативності.

**Постановка завдання.** З огляду на те що для успішної діяльності представники різних професій потребують наявності різних особистісних якостей, опанування різних професійних навичок і компетенцій, метою роботи стало емпіричне дослідження особистісної креативності, зокрема індивідуально-психологічних рис особистості, які лежать в основі прояву креативності, у здобувачів вищої освіти різних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ще в дослідженнях Г. Айзенка відмічається, що креативні особистості мають вищий рівень психотизму й відсоток психічних розладів у них вищий за середньостатистичний. Окремим напрямом є вивчення взаємозв'язків характерологічних рис і креативності, характерологічних і мотиваційних сторін творчої особистості. Дослідження останніх років свідчать, що високі досягнення зумовлені співвідношенням високого інтелекту й креативності водночас; наявність лише одного з них не має такої результативності [9; 11].

Уважається, що креативність є неможливою без бажання продукувати нові ідеї, а вирішення певних проблем може бути мотивацією креативності. Мотивацією також може бути віра в те, що креативне рішення допоможе з більшою легкістю, швидше чи дешевше виконувати повсякденну роботу [1].

У дослідженні, присвяченому виявленню індивідуально-типологічних особливостей креативності, доведено, що тип емоційності визначає індивідуальну специфіку креативності особистості, забезпечує якісно-кількісне сполучення її основних показників [3].

Дослідження взаємозв'язку темпераменту і творчих здібностей показало, що легкість сприйняття залежить від характеристик темпераментної активності (пластичність і темп) та емоційної чутливості в навколишньому середовищі, а гнучкість – від соціальної емоційної чутливості й індексу загальної активності [6]. Вивчення мотиваційно-ціннісного складника креативності показали, що в мотиваційній сфері домінують мотиви досягнення результату, потреби в ризику й нових враженнях, потреба в спілкуванні; при цьому креативність частіше обумовлюється внутрішньою мотивацією, а креативні особистості частіше за інших прагнуть до самореалізації та самоактуалізації. Тобто креативність є обов'язковою умовою самоактуалізації [7].

Основна ідея дослідження полягала в тому, що різні спеціальності потребують від фахівців різних проявів креативності і різного рівня її розвитку, а майбутні фахівці мають різні індивідуально-психологічні характеристики, які стають підґрунтям для розвитку й реалізації креативності. При цьому, на нашу думку, говорити про відмінності в рівні креативності

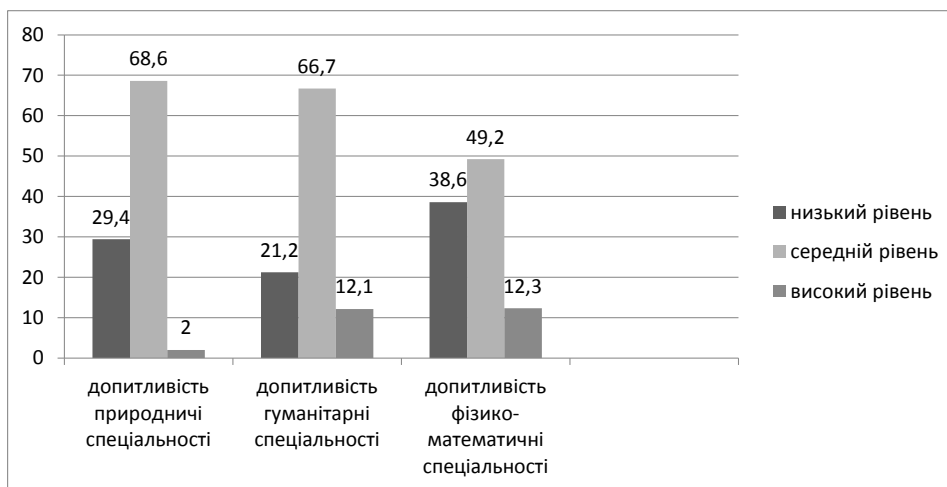
не зовсім коректно, оскільки нестандартний підхід до справи та дивергентне мислення є цінними в будь-якій професії, але різна специфіка матеріалу, професійних завдань викликає необхідність робити акценти на різних складниках креативності, тому й розвинені вони можуть бути по-різному.

Для проведення дослідження залучені здобувачі вищої освіти Донецького національного університету імені Василя Стуса віком від 18 до 22 років, які навчаються за різними напрямками підготовки. Загальна кількість вибірки становила 174 особи, з них – 61 хлопець і 113 дівчат. Диспропорція в статевому розподілі виявилася через те, що майже на всіх спеціальностях кількість дівчат більша за кількість хлопців. Щодо спеціальностей, то обрані три класичні напрями підготовки: група природничих спеціальностей (факультету хімії, біології й біотехнологій) у кількості 51 особа; група гуманітарних спеціальностей (філологічний факультет) у кількості 66 осіб; група точних наук (факультету інформаційних і прикладних технологій) у кількості 57 осіб.

Як свідчать дослідження Дж. Гілфорда, С. Медніка, В. Дружиніна та інших, важливим компонентом креативності є супутні риси особистості, які дають їй змогу проявлятися в діяльності людини [4]. Із цією метою в дослідженні ми використовували методіку діагностики особистісної креативності Є. Тунік для визначення окремих показників креативності, або (за визначенням автора) рис творчої особистості: допитливість; уяву; складність і схильність до ризику. Варто наголосити, що ця методіка спочатку була призначена для дослідження осіб юнацького віку, (що якраз і відповідає завданням дослідження), тільки потім була доведена її валідність для людей старших вікових категорій [11].

За результатами проведеного опитування виявлено та проаналізовано рівень вираженості означених показників у трьох досліджуваних групах. Так, перший показник – *допитливість*, проявляється в прагненні суб'єкта виявляти сутність предметів і явищ, шукати нові способи мислення, продукувати ідеї, які б пояснювали проблемні аспекти ситуацій і завдань. Такий суб'єкт постійно перебуває в пошуку нових рішень, по суті, це синонім пізнавального інтересу. Як свідчать отримані результати, цей показник представлений у більшості досліджуваних усіх трьох груп на середньому рівні. Графічне зображення результатів представлено на рисунку 1.

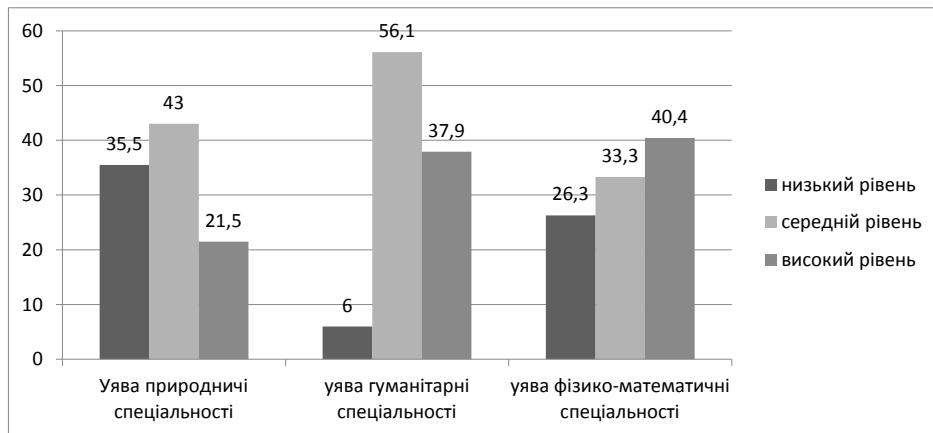
Особливості наступного показника – *уяви*, виявляються в тому, що суб'єкт схильний вигадувати оповідання про місця, які він ніколи не бачив; уявляти, як інші будуть вирішувати проблему, яку він вирішує сам; мріяти про різні міста й речі; любить міркувати про явища, з якими не стикався; бачити те, що намальовано на картинах і малюнках не так, як інші, незвичайно; відчувати здивування з приводу різних ідей і подій. Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що в студентів фізико-математичних спеціальностей спостерігається висока варіативність цього показника, тобто серед них є як особи з надто низьким, так і дуже високим рівнем уяви. Можна припустити, що навчання на фізико-математичних спеціальностях передбачає вирішення 2 типів принципово відмінних завдань – рутинних, які не потребують креативного підходу, де будуть успішними люди, що діють за шаблоном для вирішення стандартних завдань, і, навпаки, творчих, успішно вирішують які надзвичайно креативні особистості, які мають розвинену уяву й виражену оригінальність мислення. Дещо подібна ситуація й серед досліджува-



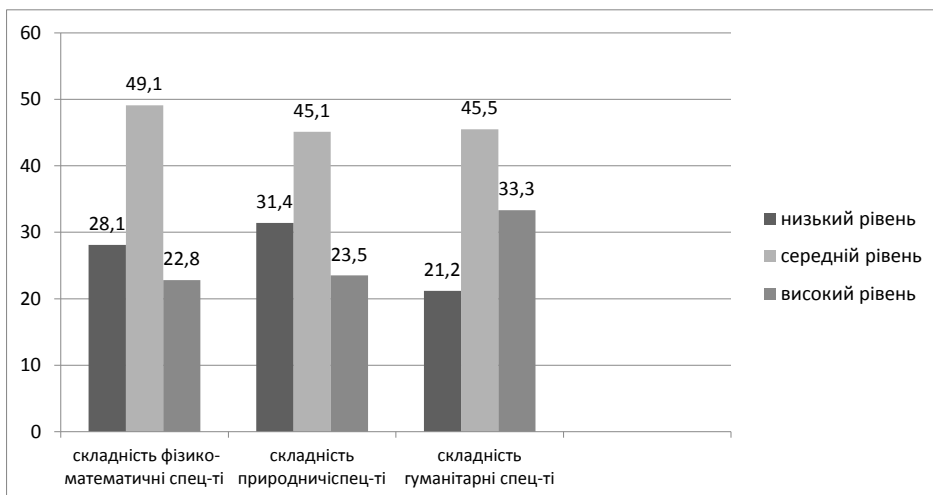
**Рис. 1. Відсотковий розподіл показників допитливості за методикою Є. Тунік у студентів різних спеціальностей**

них природничих спеціальностей, але серед них представників із високим рівнем показника уяви значно менше. Варто зазначити, що в більшості досліджуваних гуманітарних спе-

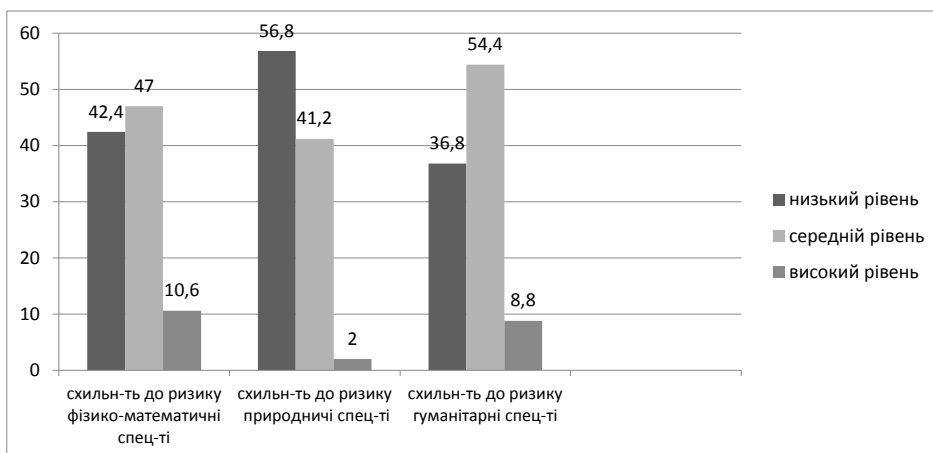
ціальностей показник уяви діагностовано на високому та середньому рівнях. Результати розподілу рівнів вираженості уяви графічно представлені на рисунку 2.



**Рис. 2. Відсотковий розподіл показників уяви за методикою Є. Туник у студентів різних спеціальностей**



**Рис. 3. Відсотковий розподіл показників складності за методикою Є. Туник у студентів різних спеціальностей**



**Рис. 4. Відсотковий розподіл показників схильності до ризику за методикою Є. Туник у студентів різних спеціальностей**

**Показники емпіричних і критичних значень Н-критерію Крускала-Уолеса за методикою Є. Тунік**

Показники креативності за тестом Є. Тунік			
Допитливість	Уява	Схильність до ризику	Складність
17,1	8,37	0,68	5,11
Критичні значення критерію $NP \geq 0,05=5,99$ $P \geq 0,01=9,21$			

Показник *складності* виявляється в тому, що суб'єкт, орієнтований на пізнання складних явищ, демонструє цікавість до складних речей та ідей; любить ставити перед собою складні завдання; любить вивчати щось без сторонньої допомоги; проявляє наполегливість, щоб досягти своєї мети; пропонує надто складні шляхи вирішення проблеми, ніж це здається необхідним; йому подобаються складні завдання. Отримані результати також свідчать про те, що більшість досліджуваних усіх трьох підгруп має середні та низькі показники, що вказує на те, що здобувачі не завжди прагнуть до вирішення складних завдань, відмовляються від цілей, якщо на шляху їх досягнення виникають будь-які труднощі.

Такий показник, як *схильність до ризику*, зазвичай виявляється в тому, що суб'єкт буде відстоювати свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі й буде намагатися їх здійснити; допускає для себе можливість помилок і провалів. Подібні вміння стають у нагоді для активних дослідників, які не бояться йти проти думки більшості, що є однією з важливих рис винахідника. Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що в студентів усіх без винятку спеціальностей домінує стратегія уникнення ризику. У більшості досліджуваних усіх трьох груп цей показник виявлено переважно в низьких і середніх значеннях. Можна припустити, що така картина є досить нормальною, тому що винахідників, які відрізняються вираженою сміливістю суджень і незалежністю від авторитетів, украй мало, це непересічне явище, тому малий відсоток таких осіб серед студентів очікуваний.

Графічне зображення результатів представлено на рисунку 4.

Статистична достовірність отриманих результатів оцінювалася за допомогою обчислення Н-критерію Крускала-Уолеса, результати якого представлені в таблиці 1.

Статистичний аналіз відмінностей між групами студентів різних спеціальностей за показником допитливості показав, що існують достовірні відмінності на рівні значущості  $p \geq 0,01$  у рівні вираженості показників особистісної креативності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Креативність є досить популярним феноменом, який вивчається багатьма дослідниками, що, з одного боку, дає гарний фактичний

матеріал, а з іншого – продукує багато різних, іноді суперечливих трактувань цього поняття та підходів до вивчення, що створює методологічні труднощі в діагностиці. Особливо важливим у діагностиці креативності є виділення критеріїв її оцінювання.

Дослідження показників особистісної креативності в здобувачів вищої освіти різних спеціальностей показало, що в більшості досліджуваних усіх трьох груп відмічаються середні або низькі результати за показниками допитливості, уяви, складності та схильності до ризику. Отримані результати свідчать про недостатній розвиток особистісної креативності, що, на нашу думку, пов'язано з дією цілої низки чинників, основними серед яких можна відмітити, по-перше, невідповідність між змістовою та процесуальною сторонами в навчальному матеріалі; по-друге, часто одноманітність форм і методів навчання; по-третє, слабку методичну й дидактичну забезпеченість реалізації креативного підходу до організації навчального процесу та використання його виховного потенціалу; по-четверте, недостатню підготовленість викладачів до роботи в межах креативного освітнього середовища. Виходячи з вищевикладеного, стає зрозумілим, що в організації сучасної вищої освіти особливого значення набуває запровадження спеціальних соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості майбутніх фахівців, що, безумовно, матиме позитивне значення для подальшого професійного та особистісного становлення.

Перспектива подальших досліджень полягає в усебічному дослідженні чинників, які зумовлюють розвиток креативності здобувачів вищої освіти, а також у розробленні й запровадженні спецкурсів, метою яких є розвиток різних аспектів прояву креативності студентської молоді.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Артемова О.І. Розкриття креативного потенціалу студентів вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць РГГУ. Серія «Психологія: реальність і перспективи»*. 2013. Вип. 1. С. 29–32.
2. Бацилева О.В., Гресько І.М. Психологічні аспекти розвитку творчого потенціалу особистості студента в умовах сучасної вищої школи. *Наука, освіта, суспільство: реалії, виклики, перспек-*



тиви : збірник матеріалів конференції. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. Т. 1. С. 202–204.

3. Білоус О. Організація креативної діяльності студентів у процесі навчання у педагогічному університеті. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1 (50). С. 249–257.

4. Дружинин В.Н. Психология творчества. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 5. С. 101–109.

5. Ємчик О.Г. Проблема творчого потенціалу особистості в науково-педагогічній спадщині. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5(49). С. 116–125.

6. Макаренко Н.М. Вивчення можливостей розвитку креативного мислення у майбутніх психологів. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка*. 2007. Том. IX. Ч. 3. С. 228–234.

7. Михайлова И.Г. Креативная личность и художественное творчество в переходные эпохи. *Мир психологии*. 2005. № 1 (41). С. 60–70.

8. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості монографія / наук. кер. В.О. Моляко. Київ : Педагогічна думка, 2008. 208 с.

9. Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості: колективна монографія / за ред. В.Ф. Мор-

гуна, Л.В. Герасименко, Р.М. Білоус. Кременчук : КрНУ імені Михайла Остроградського, 2016. 416 с.

10. Пузь І.В. Психологічні передумови креативного середовища закладу вищої освіти. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2017–2018 рр. (16–17 травня 2019 р.): у 2 т.* Вінниця : Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2019. Том 1. С. 187–188.

11. Тунік Є.Є. Психодіагностика творчого мислення. Креативні тести. Харків, 2007. 225 с.

12. Шило О.С. Проблема ціннісних орієнтацій в контексті творчої діяльності особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2008. Т. 10. Вип. 7. С. 580–591.

13. Яланська С.П. Розвиток творчості студента в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. Том 11 : Соціальна психологія. Вип. 6. Книга II. С. 516–524.

## ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІОЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

### RESEARCH OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE AND ITS IMPORTANCE IN STUDENTS' PERSONALITY DEVELOPMENT

У статті здійснено теоретико-аналітичний огляд наукових розвідок учених на предмет пошуку конгруентного психо-соціального конструкту молодій людині, що відповідає сучасним мінливим викликам суспільства.

Розглянуто поняття «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект», встановлено зв'язок між ними, заснований на схожості структур, що дає змогу інтегрувати їх у поняття «соціоемоційний інтелект». Відсутність у структурі соціоемоційного інтелекту регуляційного, поведінкового компонента зумовило подальші пошуки. Проаналізовано поняття «соціальна компетентність» та «емоційна компетентність», знайдено їх специфічні точки перетину. Єдиними категоріями для означених конструктів є поняття «спілкування», «пізнання», «розуміння» й «діяльність», які дають змогу об'єднати їх у єдине поняття «соціоемоційна компетентність». Проведено дослідження сутності соціально-емоційної компетентності, її визначень, структурних компонентів, найбільш стабільними з яких виявилися такі: розуміння емоцій чужих і власних, саморегуляція та емпатія. Установлено, що соціально-емоційна компетентність є саме тим особистісним конструктом, формування й розвиток якого сприяє порозумінню особистості не тільки із соціальним середовищем, а й із власним «Я»; визначено її провідну роль саме для студентської молоді як специфічної вікової категорії, що потребує додаткових внутрішніх резервів.

Узагальнені сфери життєдіяльності студентства, для яких високий рівень розвитку соціоемоційної компетентності є особливо актуальним, а саме особистісну, міжособистісну та навчально-професійну сфери. Висунуто припущення, що високий рівень означеної компетентності може позитивно позначатися на саморегуляції, життєстійкості, емоційній стабільності студентів, оптимізувати їхню стрес-долаючу поведінку, розвивати оптимізм, орієнтувати локус контролю на інтернальний, підвищувати самооцінку й упевненість у собі. Установлено, що соціоемоційна компетентність може бути дієвим предиктором численних психологічних ускладнень, характерних для студентського періоду життя.

**Ключові слова:** соціальний інтелект, емоційний інтелект, соціоемоційний інтелект,

соціальна компетентність, емоційна компетентність, соціоемоційна компетентність, саморегуляція, студентський вік.

The article provides a theoretical and analytical review of scientific research to find a congruent psycho-social construct of young people that meets the current changing challenges in society. The concepts of "social intelligence" and "emotional intelligence" are considered, the connection between them is established, based on the similarity of structures, which allows to integrate them into the concept of "socio-emotional intelligence". The absence of a regulatory, behavioral component in the structure of socio-emotional intelligence led to further research. The concepts of "social competence" and "emotional competence" are analyzed, their specific points of intersection are found. The unifying categories for these constructs are the concepts of "communication", "cognition", "understanding" and "activity", which allow us to combine them into a single concept of "socio-emotional competence".

A study of the essence of socio-emotional competence, its definitions, structural components, the most stable of which were the following: understanding the emotions of others and their own, self-regulation and empathy. It is established that socio-emotional competence is precisely the personal construct, the formation and development of which contributes to the understanding of the individual not only with the social environment, but also his own "I"; its leading role for student youth as a specific age category that needs additional internal reserves has been identified.

Generalized spheres of student life, for which a high level of development of socio-emotional competence is especially relevant, namely personal, interpersonal and educational-professional spheres. It is assumed that a high level of this competence can have a positive effect on self-regulation, vitality, emotional stability of students, optimize their stress-relieving behavior, develop optimism, focus the locus of control on the internal, increase self-esteem and self-confidence. It is established that socio-emotional competence can be an effective predictor of numerous psychological complications characteristic of the student period of life.

**Key words:** social intelligence, emotional intelligence, socio-emotional intelligence, competence, social competence, emotional competence, socio-emotional competence, student age.

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.3>

#### Бойченко А.О.

аспірантка

Українська інженерно-педагогічна академія,  
молодший науковий співробітник  
ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей  
та підлітків Національної академії  
медичних наук України»

#### Шукалова О.С.

к.психол.н., доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього  
менеджменту  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія» Харківської обласної ради

#### Джаббарова Л.В.

викладач психології кафедри  
педагогіки, психології, початкової освіти  
та освітнього менеджменту  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія» Харківської обласної ради

**Постановка проблеми.** В умовах поступального розвитку людської цивілізації, інтернаціоналізації, глобалізації та орієнтації на демократизацію соціальних відносин підвищуються вимоги до образу сучасної молоді людини, яка повинна вміти орієнтуватися в мінливому

соціокультурному просторі, вести соціальний діалог і вибудовувати конструктивні взаємини.

Необхідність формувати й розвивати в молоді людини спеціальні внутрішні резерви, відповідні суспільним запитам, підкреслює актуальність дослідження. Означений ресурс, на

нашу думку, має охоплювати такі компоненти: здатність до взаєморозуміння, взаємопізнання й рефлексії; спроможність до саморегуляції, емоційної виразності й емпатії; високі рівні соціальної активності, соціальної автономності та соціальної адаптивності. За умови опанування комплексом перелічених здатностей особистість зможе перебувати в гармонії із соціальним оточенням і власним «Я».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження вищезначених здатностей є темою наукових праць багатьох учених (К. Веар, Д. Големан, Дж. Дансмор, С. Денхем, Е. Ізотова, Дж. Майер, Е. Нікіфорова, Ф. Понс, М. Росней, К. Саарні, П. Саловей, К. Тарасова, Т. Усиніна, А. Халберштадт, П. Харріс та інші).

**Постановка завдання.** Метою статті є теоретико-аналітичне обґрунтування соціоемоційної компетентності та її значення в розвитку особистості студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проведемо теоретичний огляд наукових розвідок на предмет пошуку психосоціального конструкту, що відповідатиме нагальним соціальним викликам. Вивчаючи вказану проблематику, варто розглянути соціальний та емоційний інтелект як базові системи психосоціальної сфери.

Поняття соціального інтелекту (далі – CI) увів у психологічну науку в 1920 р. Е. Торндайк. Трохи згодом Ф. Вернон запропонував своє визначення соціального інтелекту, розуміючи його як здатність людини вживатися з іншими, соціальну природність у суспільстві, знання соціальних значень, сприйнятливість до стимулів від інших членів групи, а також розуміння тимчасових настроїв або основних рис індивідуальності незнайомих [13].

Розробляючи методику для вимірювання CI, Дж. Гілфорд виокремлює його складники, засновані на пізнанні елементів поведінки; класів поведінки; відносин поведінки; систем поведінки; перетворень поведінки; результатів поведінки [6].

Перейдемо до дослідження емоційного інтелекту (далі – EI), який першими сформулювали й увели в науковий обіг П. Саловей і Дж. Майер у 1990 р. Дослідники дають таке тлумачення цього терміна: «... здатність сприйняти емоцію, викликати емоцію для полегшення пізнання, розуміти емоції, а також керувати емоціями, щоб сприяти особистісному розвитку». Модель EI вчених включає такі компоненти, як емоційна перцепція; емоційна інтеграція; розуміння емоцій; управління емоціями [11].

З розвитку CI та далі EI як наукових категорій у численних наукових розвідках установлено точки перетину двох систем. Так, у контексті CI перераховуються компоненти EI: здатність розуміти емоції, почуття, настрої оточення; можливості пізнання своїх емоцій-

них станів і саморегуляція; емпатія, прийняття точки зору іншого; можливості пізнання своїх емоційних станів і саморегуляція. Окремо відзначають значення емоційного інтелекту для ситуацій соціальної взаємодії.

Підсумовуючи отримані дані, В. Семенов робить висновок про нерозривний зв'язок між компонентами CI й EI, які містять єдині аспекти розуміння, контролю емоцій і почуттів у себе й оточення. На думку автора, якщо роботи по CI спрямовані на пізнання поведінки, управління нею, а роботи по EI присвячені пізнанню й управління емоціями, то безсумнівним є те, що пізнання емоцій неможливо поза пізнання поведінки, адже будь-які емоційні прояви неминуче проявляються в поведінці й відбиваються на ній.

Базуючись на схожості структур EI та CI, науковець вважає, що ці конструкти утворюють єдину здатність – соціоемоційний інтелект (далі – CEI) [7, с. 32].

За В. Семеновим, CEI – здатність індивіда розуміти когнітивні, емоційні, мотиваційні, інтенціональні аспекти своєї поведінки й поведінки інших індивідів у процесі актуальної взаємодії з ними, використовувати суб'єктивні знання про ці аспекти для вибору ефективних стратегій розв'язання соціальних проблем.

Автором запропонована власна структурна модель CEI, що включає такі змінні: прогнозування поведінки, розуміння міміки й жестів, розуміння вербальних проявів поведінки, розуміння інтенцій і потреб учасників комунікації, розпізнавання причинно-наслідкових зв'язків у міжособистісних ситуаціях, соціальні знання, розуміння емоційних станів оточення, управління чужими емоційними станами, розуміння своїх емоційних станів, управління своїми емоційними станами, контроль своїх невербальних проявів, соціальне усвідомлення (чутливість), соціальні навички [7, с. 78–79].

Можна стверджувати, що CEI охоплює більшість компонентів, які необхідні особистості для забезпечення гармонійного внутрішнього стану та продуктивної міжособистісної комунікації. Однак, аналізуючи складники структури означеного конструкту, можемо констатувати, що безсумнівним є брак регулятивного, поведінкового компонента. Уважаємо необхідним продовжити теоретичне дослідження в напрямі пошуку більш конгруентного конструкту.

Зважаючи на системний, інтегративний характер необхідного ресурсу, вважаємо за доцільне характеризувати його як компетенцію.

Компетенція розуміється як ознака або якість особистості, потенційна здатність вирішувати різноманітні завдання; як сукупність взаємопов'язаних знань, умінь, навичок і способів діяльності, необхідних для якісного та продуктивного функціонування, заданих

стосовно означеного кола предметів і процесів. Поряд із цим компетентність є характеристикою особистісних якостей людини, що володіє відповідною компетенцією [2, с. 25].

Виокремлюють навчальні, загальні, професійні, спеціальні, інформаційні, комунікативні, соціальні та інші компетенції. Зупинимось на соціальній компетентності, як близької до поняття «соціальний інтелект».

В. Куніцина вважає, що соціальну компетентність (далі – СК) необхідно розглядати як систему знань про себе й соціальну дійсність, системусоціальних умінь і навичок взаємодії, що дають змогу швидко адаптуватися, приймати рішення. На думку автора, соціальна компетентність об'єднує комунікативну, вербальну соціально-психологічну компетентності, его-компетентність і власне соціальну активність [4].

Закордонні дослідники вважають, що СК – це «здатність вибирати й досягати бажаних цілей шляхом набуття контролю над емоціями та поведінкою через установку контактів, вплив на оточення». Учені виділяють ключові поняття, що мають безпосередньо стосуються СК, а саме: контроль (здатності приймати рішення, здійснювати цілепокладання), співробітництво (побудова взаємин) і соціальна активність (здатність адаптувати власні реакції до вимог ситуації) [10].

З огляду на те що однозначного визначення СК немає, виділяють завдання, які вирішуються з використанням цього конструкту, серед них такі: здатність продуктивно вирішувати проблемні ситуації; ефективність у повсякденній взаємодії з оточенням; уміння досягати поставлених соціальних цілей; здатність брати участь у складних міжособистісних взаємодіях [9, с. 17].

За логікою дослідження, перейдемо до розгляду емоційної компетентності, яка пов'язана з EI й заснована на ньому. Наявність EI є необхідною умовою для формування конкретних компетенцій, пов'язаних з емоціями.

Емоційна компетентність (далі – ЕК) виражається в здатності вибудовувати й підтримувати взаємини з іншими людьми, контролювати свою поведінку й емоційні реакції, адекватно сприймати й розуміти партнера по взаємодії, бути більш успішним у соціальних контактах [3].

Поряд із цим ЕК розглядають як здатність особистості до здійснення координації між емоціями та поведінкою, конструкт, що поєднує емоції, інтелект і волю, розвиненість яких зумовлює успішність адаптації до соціального оточення й життєвих ситуацій [5].

Попри відмінності у визначеннях ЕК, закордонні автори сходяться на тому, що це «здатність до сприйняття, усвідомлення та корекції свого емоційного стану й емоційних станів інших». У структурі ЕК виділяють розуміння

своїх і чужих емоцій, правильну їх оцінку, контроль своїх емоцій і конструктивне їх вираження [9, с. 21].

При вивченні СК, яка визначає успішність соціальної взаємодії та соціальну адаптацію, та ЕК, що вказує на рівень успішності діяльності й емоційну зрілість, постає питання про їх перетин.

Так, дослідники в структурі ЕК виділяють низку здібностей соціальної спрямованості: усвідомлення соціальних взаємодій, соціальні навички, здатність до розпізнавання емоцій у міжособистісному контексті. Водночас у структурі соціальної компетентності виділяють низку здібностей емоційної спрямованості: емпатію, здатність до саморегуляції, емоційну виразність. Неспростовним є те, що ефективна міжособистісна взаємодія залежить від сукупності здібностей, пов'язаних з умінням орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розпізнавати свої й чужі емоції та керувати ними, вибирати адекватні способи спілкування [9, с. 22].

І. Андреева емпірично довела наявність позитивного зв'язку між структурними компонентами соціальної компетентності, представленими комунікативними здібностями, навичками міжособистісної взаємодії й основними складниками емоційної компетентності, такими як емпатія, самоконтроль, уміння вербалізувати, розпізнавати власні емоції й емоції інших людей [1].

Можна стверджувати, що поділ емоційної компетентності та соціальної компетентності є непродуктивним, адже основні функції цих компетентностей зводяться до забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії, реалізуються в спілкуванні. Єднальними категоріями СК та ЕК є поняття «спілкування», «пізнання», «розуміння» й «діяльність» [9, с. 23].

Логічною, на нашу думку, є інтеграція конструктів «соціальна компетентність» та «емоційна компетентність» у єдиний психосоціальний конструкт «соціоемоційна компетентність» (далі – СЕК).

За визначенням К. Веар, «соціоемоційна компетентність – це цінності, знання, уміння сприймати, оцінювати й виражати емоції; генерувати і звертатися до почуттів; розуміти емоції; здатність регулювати емоції для забезпечення емоційного та інтелектуального зростання» [14].

Дослідниця К. Саарні визначає СЕК як уміння виражати емоції відповідно до цілей і соціальної ситуації, розрізняти й розпізнавати емоції інших людей, включаючи складні та змішані емоції. Відповідно до її точки зору, у розвитку СЕК важливу роль відіграє обробка інформації: декодування соціальних сигналів, генерація стратегій розв'язання проблеми й оцінювання їх ефективності [12].

На противагу зарубіжним науковцям, учена Т. Усиніна дійшла розуміння СЕК як інтегральної здатності, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію. На думку дослідниці, структура СЕК охоплює сукупність когнітивного (взаєморозуміння, взаємопізнання, рефлексія), емоційного (саморегуляція, емоційна виразність, емпатія) і поведінкового (соціальна активність, соціальна адаптивність і соціальна автономність) компонентів [9, с. 32].

Ми вважаємо недоцільним послуговуватися структурою СЕК одного автора. З метою більш повного розуміння конструкту варто вивчити моделі інших науковців.

Так, К. Тарасова провела структурний аналіз компонентів СЕК різних учених. Дані її дослідження можна представити таким чином:

1. А. Халберштадт, С. Денхам і Дж. Дансмор: відправлення емоційного повідомлення, отримання емоційного повідомлення, «відчуття» емоцій.

2. Д. Големан: саморегуляція, розуміння себе, комунікативна мотивація та цілепокладання, емпатія, соціальні навички.

3. К. Саарні: розуміння емоцій, здатність до емпатії, розуміння можливої неконгруентності зовнішнього вигляду та внутрішнього стану, саморегуляція, мотивація спілкування.

4. Дж. Майер, П. Саловей: демонстрація власних емоцій, розрізнення й аналіз емоцій інших, регуляція емоцій, підвищення ефективності мислення за допомогою емоцій.

5. О. Ізотова, О. Нікіфорова: уявлення про емоції, сприйняття емоційного стану та ідентифікація емоцій, відтворення й кодування емоцій, емоційна регуляція.

6. К. Веар: розуміння себе, розуміння й опанування емоціями, розуміння соціальної ситуації та побудова взаємовідносин.

7. Ф. Понс, П. Харріс, М. Росней: розпізнання, зовнішні причини, бажання, віра, нагадування, регуляція, приховування, змішанні почуття, моральність [8, с. 23–27].

Узагальнюючи основні положення описаних концепцій, відзначимо, що поряд із приватними та специфічними для окремих авторів визначеннями простежуються найбільш стабільні компоненти СЕК, що виділяються більшістю дослідників. До них належать розуміння емоцій чужих і власних як здатність розпізнати емоційні стани й визначити причини їх виникнення; саморегуляція як здатність проявляти свої емоції соціально прийнятними способами; емпатія як здатність до співпереживання й бажання позитивно вплинути на емоційний стан партнера по спілкуванню.

Ми вважаємо, що СЕК є саме тим конструктом, формування та розвиток якого сприяє порозумінню особистості із соціальним середовищем і власним «Я». Особливого значення СЕК набуває серед студентської молоді,

яка проходить суперечливий і мінливий етап дорослішання, що потребує додаткових внутрішніх сил.

Студентський вік створює необхідні передумови для успішного розвитку СЕК, що зумовлені появою характерних новоутворень, а саме: становлення нового рівня розвитку свідомості й самосвідомості; визначення життєвих планів; поява свідомого сенсу життя; зародження самопізнання (уявлення про власну індивідуальність, становлення самооцінки, самоповаги); виникнення рефлексії; побудова «Я-концепції», завершення формування ідентичності.

Варто зазначити, що розвиток СЕК є актуальним для студентства ще і як чинник, що здатен позитивно позначитися на рівні їх саморегуляції. Розуміючи саморегуляцію як динамічну систему, функціонування якої спрямоване на досягнення самостійності, ініціативності й відповідальності за свої вчинки, ми не можемо ігнорувати надзвичайно вагоме значення цих характеристик для студентського періоду життя.

Уважаємо, що розвинена СЕК позитивно впливає на різні сфери життєдіяльності студентської молоді. З метою унаочнення виділимо кожну сферу та відповідні їй здатності окремо:

1. Особистісна: приймати зважені рішення; адекватно і критично оцінювати численні фактори ризику в ситуаціях, специфічних для віку; ефективно адаптуватися до мінливого соціокультурного простору; розуміти свій емоційний стан, його детермінанти, усвідомлювати хід своїх думок.

2. Міжособистісна: успішно взаємодіяти зі своїм соціальним оточенням; вибудовувати контакти з партнерами по взаємодії на емпатійному рівні; правильно розуміти інших, інтерпретувати чужі емоції, розуміти мотиви поведінки соціального оточення; запобігати конфліктним ситуаціям та ефективно вирішувати конфліктні ситуації.

3. Навчально-професійна: продуктивно навчатися в умовах ЗВО; розвивати професійно важливі якості; налагоджувати професійне спілкування в різноманітних навчальних і професійних ситуаціях; успішно здійснювати подальшу професійну діяльність.

Окремо варто зазначити, що високий рівень СЕК може позитивно позначатися на саморегуляції, життєстійкості, емоційній стабільності студентів, оптимізувати їх стрес-долаючу поведінку, розвивати оптимізм, орієнтувати локус контролю на інтернальний, підвищувати самооцінку та впевненість у собі. Усе це є предиктором цілої низки ускладнень психологічного характеру, що актуалізуються серед студентів. До таких психологічних проблем зараховуємо підвищений рівень тривожності, синдром емо-

ційного вигорання, агресивність, ворожість, нервозність, пасивність, негативізм тощо.

**Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, встановлено, що найбільш конгруентною до сучасних запитів суспільства відносно молоді людини є СЕК. СЕК розглядається як інтегральна здатність, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію та охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти.

Ми вважаємо, що високий рівень розвитку СЕК може стати запорукою успішної життєдіяльності студентської молоді. Означена компетентність позитивно позначається на особистісній, міжособистісній і навчально-професійній сферах життя студентства, а також дає поштовх до розвитку низки конструктивних особистісних якостей, які здатні ефективно протидіяти можливим психологічним ускладненням, характерним для цього вікового періоду.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в емпіричній перевірці висунутих у статті теоретичних положень, а саме у визначенні рівня розвитку СЕК студентів.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Вопросы психологии*. 2007. № 5. С. 57–65.
2. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
3. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика : учебное пособие. Москва : Академия, 2004. 288 с.
4. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимо-

отношение. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*. 1995. Вып. 1. № 1. С. 48–59.

5. Либина Е.В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? Стиль человека: психологический анализ. *Смысл*. 1998. С. 190–204.

6. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та, 2007. 266 с.

7. Семенов В.Ю. Возрастно-половые особенности социоэмоционального интеллекта младших школьников и подростков : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Санкт-Петербург, 2016. 219 с.

8. Тарасова К.С. Типы конкурентного поведения младших школьников с разным уровнем развития социо-эмоциональной компетентности в условиях соревновательных игр : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2016. 230 с.

9. Усынина Т.П. Психолого-педагогические условия формирования социоэмоциональной компетентности старших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Самара, 2013. 218 с.

10. Ewart C.K., Jorgensen R.S., Suchday S., Chen E. Measuring Stress Resilience Coping in Vulnerable Youth. *The Social Competence Interview. Psychological Assessment*. 2002. Vol. 14. P. 339–352.

11. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York, 1997. P. 3–31.

12. Saarni C. The development of emotional competence. Odessa : Guilford Press, 1999. 381 pp.

13. Vernon P.E. Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*. 1933. Vol. 4. P. 42–57.

14. Weare K. Developing the emotionally literate school. London : Paul Chapman, 2004. 222 p.

## ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ РІЗНОГО РІВНЯ ОПТИМІСТИЧНОСТІ

### INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITIES WITH DIFFERENT LEVELS OF OPTIMISM

Оптимістичне світосприйняття як психологічна категорія – поняття досить багатозначне. Оптимізм і песимізм вважаються важливими психологічними конструктами особистості, що виражають оцінне ставлення до сприймання дійсності. У структурі індивідуальної свідомості вони посідають певне місце і є складовими компонентами особистісного сенсу, тому дослідження оптимізму є актуальними для сучасної психології.

З огляду на динамічну функціональну структуру особистості К. Платонова, оптимізм як стійка особистісна характеристика тісно пов'язаний із її спрямованістю й установками. З позиції гуманістичної психології оптимізм розглядається як віра в людську природу, у безумовно позитивну, добру й конструктивну сутність людини, закладену в вигляді потенціалу, який розкривається при відповідних умовах. Оптимізм також можна розглядати як систему поглядів і відносин особистості до свого життя, до наступного, до оточуючих людей і самого себе, це особистісні диспозиції, що відображають позитивні або негативні очікування майбутнього загалом. Мета дослідження – теоретичне обґрунтування й емпіричне дослідження індивідуально-психологічних особливостей особистості різного рівня оптимістичності. У дослідженні використано певні методи: теоретичні – аналіз емпіричних результатів, що містяться в науковій літературі; емпіричні – спостереження, тестування, статистичні методи; психодіагностичні – до психодіагностичного блоку ввійшли такі методики: «Шкала оптимізму й активності» (Н. Водоп'янова, М. Штейн); Опитувальник оптимістичності Гордєєвої, В. Шевяхової; Особистісний багатofакторний опитувальник (16-PF) Р. Кеттелла. Обробка отриманих даних здійснювалась за допомогою кількісного (кореляційного; SPSS v.21.0 для Windows) і якісного (методи «асів», «профілів») аналізу. Усього в дослідженні взяли участь 71 особа – студенти (у віці від 18 до 21 року).

Здійснено якісний аналіз зв'язків між показниками індивідуально-психологічних особливостей особистості й оптимістичністю. Виявлено, що оптимістичній особистості характерні такі властивості особистості, як прагматичність, орієнтованість на об'єктивну реальність, сильна воля, сміливість, відкритість, цілеспрямованість, рішучість, імпульсивність. Оптимісти добре підтримують соціальні контакти. Песимістам властиві м'якість, поступливість, тактовність, лагідність, люб'язність, залежність, покірність, послужливість, увічливість, сором'язливість, готовність брати провину

на себе, скромність, експресивність, схильність легко виходити з рівноваги.

**Ключові слова:** особистість, властивості особистості, різні рівні оптимістичності, оптимістичність, песимістичність.

*Optimistic worldview as a psychological category is a very ambiguous concept. Optimism and pessimism are considered important psychological constructs of personality that express an evaluative attitude to the perception of reality. They occupy a certain place and are components of personal meaning in the structure of individual consciousness, so the study of optimism is relevant to modern psychology. Based on the dynamic functional structure of the individual by K.K. Platonov, optimism as a stable personal characteristic is closely related to its focus and attitudes. From the standpoint of humanistic psychology, optimism is seen as a belief in human nature, in the unconditionally positive, good and constructive essence of man, laid down in the form of potential, which is revealed under appropriate conditions. Optimism can also be seen as a system of views and attitudes of the individual to his life, to the next, to others and to himself, these are personal dispositions that reflect the positive or negative expectations of the future as a whole.*

*The purpose of the study – is a theoretical substantiation and empirical study of individual psychological characteristics of persons with different levels of optimism. The study uses certain methods: theoretical – analysis of empirical results, contained in the scientific literature; empirical – observations, testing, statistical methods; psychodiagnostic – the psychodiagnostic block includes the following methods: "Scale of optimism and activity" (N.V. Vodopyanova, M. Stein); Optimism Questionnaire – Gordeeva, V. Yu. Shevyakhova; "Personal Multifactor Questionnaire (16-PF)" by R. Cattell. The obtained data were processed using quantitative (correlation; SPSS v.21.0) and qualitative (methods of "aces", "profiles"). A total of 71 students (aged 18 to 21) took part in the study.*

*A qualitative analysis of the relationships between indicators of individual psychological characteristics of the individual and optimism. It is revealed that an optimistic personality is characterized by such personality traits as pragmatism, focus on objective reality, strong will, courage, openness, purposefulness, determination, impulsiveness. Optimists maintain good social contacts. Pessimists are characterized by: softness, flexibility, tact, gentleness, kindness, dependence, obedience, helpfulness, politeness, shyness, willingness to take the blame, modesty, expressiveness, a tendency to easily get out of balance.*

**Key words:** personality, personality traits, different levels of optimism, optimism, pessimism.

УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.4>

**Василенко І.А.**

к.психол.н.,

доцент кафедри загальної

та диференціальної психології

Південноукраїнський національний

педагогічний університет

імені К.Д. Ушинського

**Постановка проблеми.** Оптимізм як властивість особистості відображає пропорційний розвиток усіх психічних процесів, забезпечує людині життєрадісне світогляд, віру в людей, їхні сили й можливості, впевненість у прогресі суспільства, віру в свої сили й можливості як суб'єкта діяльності. Песимізм – спомурніле світовідчуття, при якому людина не вірить у майбутнє, у всьому схильна бачити сумне, погане, неприємне (К. Муздибаєв, 2003). Оптимізм – це стійка особистісна позиція людини щодо труднощів, заснована на вірі в успіх і силу людської природи. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять наукові погляди на оптимізм (К. Левін, Ю. Орлов, Дж. Селлі, А. Шопенгауер); теорія оптимізму К. Петерсона; теорія особистісних конструктів Дж. Келлі; принципи диспозиційного оптимізму Ч. Карвера, К. Муздибаєва, М. Шеєра; підхід до оптимізму як атрибутивного стилю К. Петерсона, М. Селігмана; соціологічні погляди на вивчення оптимізму та песимізму Ш. Баташева, Р. Шахназарова; погляди на дослідження оптимістичного мислення як частини особистісного потенціалу Т. Гордєєва, О. Леонтьєва, В. Мечникова.

Вагомий внесок у висвітлення проблеми оптимізму й песимізму зробили М.Е. Зелінгман, Л. Абрамсон, К. Петерсон, Ч. Карвер та М. Шейер, С. Мадді, К. Абульханова, Т. Березіна, О. Сичов, Л. Кесельман, К. Муздибаєв, П. Юсупов, Н. Капустіна й ін. На думку Л. Тайгера, оптимізм – це придбана в ході еволюції та необхідна для успішної адаптації людська характеристика.

Аналіз досліджень різних авторів дав змогу розглядати підходи до дослідження оптимізму: структурний – вивчається специфічність оптимізму, його компоненти і структурна організація, місце й роль у структурі особистості та взаємозв'язку з іншими екзистенційними феноменами; функціональний – вивчаються фізіологічні, психологічні, соціальні функції оптимізму; мотиваційно-смісловий – вивчаються смислові аспекти оптимізму, його мотиваційний потенціал. З іншого – психологічний зміст низки компонентів має ділянки перетину, наприклад, активність, впевненість у собі, психологічне здоров'я, в обох випадках виникають труднощі диференціації оптимізму, визначення його специфіки та місця в цілісній структурі особистості. Оптимізм – віра в позитивну й конструктивну сутність явищ, яка розкривається при відповідних умовах (О. Жильцова).

На основі аналізу літературних джерел підкреслено, що існує два основні підходи до розуміння оптимізму: диспозиційний та оптимізм як атрибутивний стиль. Ці підходи є взаємодоповнюючими. Основна ідея диспозиційного підходу полягає в тому, що поведінка людини будується навколо певної мети й спрямована на її досягнення. Водночас є деякі очі-

кування щодо мети, що мають позитивний або негативний характер. Якщо очікування, що стосуються досягнення мети, мають негативну спрямованість, то особистість, швидше за все, не буде докладати зусиль для реалізації поставлених завдань. Коли ж люди впевнені в успіху, вони продовжують діяти, незважаючи на те що з'являються труднощі.

В основі другого підходу лежить постулат, що люди, інтерпретуючи події, що відбуваються, і поведінку, прагнуть до з'ясування причин тих чи інших дій. Стиль атрибуції, утворений певним поєднанням факторів, лежить в основі схильності людини до позитивних або негативних очікувань. Крім того, оптимізм є основним показником позитивного мислення, а песимізм – негативного. Факторами або параметрами стилю атрибуції, виділеними ними, є сталість або стабільність, широта або глобальність і персоналізація. (М. Селігман (2006)).

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

На основі теоретичного аналізу літератури, зазначено, що як базисна категорія дефініція оптимізму в психології визначалася за допомогою таких психологічних понять: диспозиції (Д. Гоулман, К. Муздибаєв, В. Ядов), диспозиційної атрибуції (Д. Майерс, Ф. Хайдер), атрибутивного стилю пояснення поведінки (Д. Вейлант, Т. Гордєєва, Л. Рудіна, М. Селігман); як компонент саморозвитку особистості (І. Бех); особлива соціальна установка (О. Хурчак, М. Чижиченко); ознака психічного здоров'я особистості (І. Коцан, Г. Ложкін, Т. Хомуленко); атрибутивний стиль (С. Петерсон, М. Селігман); диспозиція особистості (К. Муздибаєв, Є. Ільїн); позитивне ставлення до світу (Е. Еріксон); конструктивна характеристика мислення суб'єкта (А. Еліс); позитивна самоустановка (А. Аргайл, М. Джеймс, С. Любомирські); компонент позитивного мислення (В. Калошин), елемент психологічного благополуччя (Н. Коврига); як властивість особистості забезпечує людині життєрадісний світогляд, віру в людей, їхні сили й можливості (С. Головін (2003)).

**Постановка завдання.** Метою дослідження є аналіз індивідуально-психологічних особливостей особистості різного рівня оптимістичності. Об'єктом дослідження став феномен оптимістичності як психологічного явища. Вибірка дослідження. Усього в дослідженні взяли участь 71 особа – студенти (у віці від 18 до 21 року). У дослідженні використовувалися такі методики: «Шкала оптимізму й активності» (Н. Водоп'янова, М. Штейн); Опитувальник оптимістичності Гордєєвої, В. Шевяхової; Особистісний багатофакторний опитувальник (16-PF) Р. Кеттелла. Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою кількісного (кореляційного; SPSS v.21.0 для Windows) та якісного (методи «асів», «профілів») аналізу.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Емпіричне дослідження індивідуально-психологічних особливостей оптимістичності особистості включало три етапи: підготовчий, діагностичний, аналітичний, послідовна реалізація яких дала змогу вирішити поставлені завдання. Згідно з метою та завданнями дослідження, відібрані методики. У дослідженні проведено як кількісний (кореляційний), так і якісний (метод «профілів») аналіз.

Розглянемо результати кореляційного аналізу між показниками оптимістичності й факторами рис особистості за Р. Кеттеллом. Результати значущих коефіцієнтів кореляції між досліджуваними показниками представлені в таблиці 1.

Таблиця 1  
**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками оптимістичності та факторами рис особистості за Р. Кеттеллом**

Показники	Показники оптимістичності				
	Оп	Опп	Пп	П	
Фактори особистості (за Р. Кеттеллом)	A	210*			
	C	398**	166*		
	E	418**		-195*	224*
	F	423**	230*		
	G	501**			
	H	493**		-264**	
	I				445**
	L	159*		217*	315**
	M				
	N	207*	178*		
	O		165*	-303**	
	Q1				
	Q2	415**			
	Q3	310**			-175*
	Q4				
	QI	241*			
QII	322*	180*	-186*	-256**	
Q III					
Q IV	-202**			-318**	

Примітка: 1) позначення \*\* – значущість зв'язку на рівні  $p \leq 0,01$ ; \* –  $p \leq 0,05$ .

У результаті аналізу даних виявлено значущі зв'язки між показниками оптимістичності, песимістичності й факторами особистості (за Р. Кеттеллом). Так, на 1% рівні оптимістичність додатно пов'язана з афектотимією (A+), сила «Я» (C+), домінантність (E+), безпечність, активність, (F+), сила «Над-Я» (G+), соціальна сміливість (H+), на 5% рівні – з показниками довірливість, терпимість (L-), мрійливість, невірноваженість (M+), наївність (N-), самовпевненість, сміливість, енергійність (O-), радикалізм, відчуття захищеності (Q1+), само-

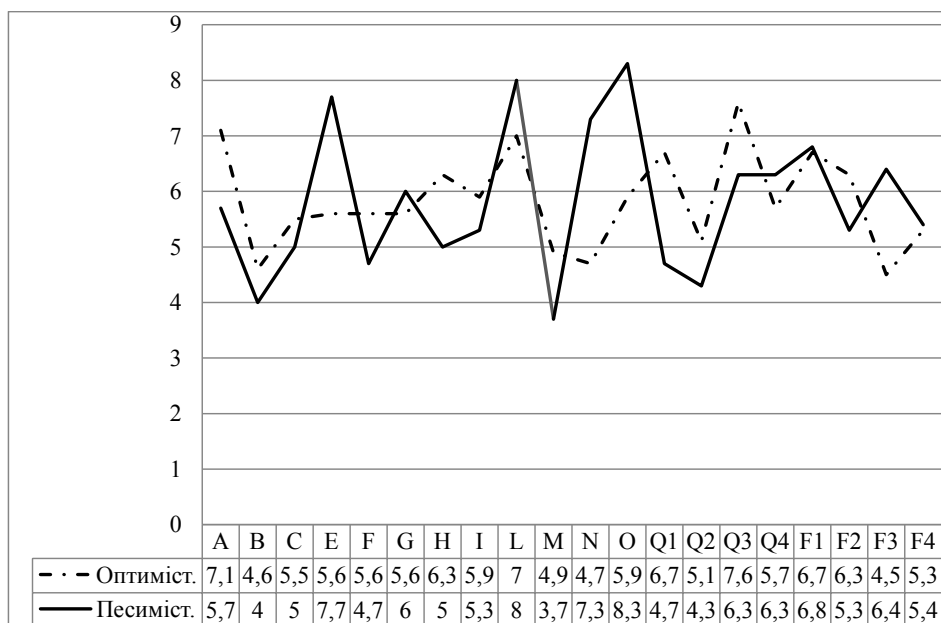
достатність (Q2+), високий самоконтроль поведінки (Q3+), виявлено додатні зв'язки з емоційною стабільністю (QI-), екстраверсією (QII+) і незалежністю (QIV +). Так, показник песимістичності виявляє додатні зв'язки на 5% рівні з покірністю (E-), довірливістю, терпимістю (L-), чутливістю (I+), на 1% рівні – зі слабкістю «Я» (G-), залежністю від групи (Q2-), від'ємні зв'язки на 5% рівні – з високим самоконтролем поведінки (Q3+), екстраверсією (Q II+), незалежністю (QIV +).

У теоретичній літературі з'ясовано, що оптимістичність пов'язана з певними властивостями особистості, а саме із соціальною сміливістю, самодостатністю, самостійністю, самовпевненістю, довірливістю тощо. Означені риси особистості представлені у факторній моделі особистості Р. Кеттелла, саме тому для їх дослідження ми відібрали 16-факторний опитувальник. Дослідження оптимістичності в контексті широкого спектру рис особистості, які надані у факторній моделі особистості Р. Кеттелла, дасть змогу виявити закономірні зв'язки між означеними факторами й показниками оптимістичності, описати психологічні характеристики оптимістичних і песимістичних осіб.

Із цією метою ми скористалися методом якісного аналізу отриманих емпіричних даних, який надано на рис. 1, де зображені профілі факторів особистості в оптимістичних і песимістичних осіб. На осі абсцис розташовані фактори, на осі ординат – ступінь їх вираженості в процентіях. Середня лінія ряду проходить через 50-й процентіль. Значення, що лежать у площині вище середньої лінії ряду, характеризують високі показники досліджуваних якостей. Про яскраву виразність відповідного показника свідчать значення вище 75 процентилів. Значення показників нижче середньої лінії ряду свідчать про слабку вираженість або про невираженість (нижче 25 процентилів) відповідних показників. Значення кожної крапки на графіку являє собою середню арифметичну відповідних показників.

Установлено, що особам із високим рівнем оптимістичності властиві: життєрадісність, відкритість, захопленість, урівноваженість, безпечність, розсудливість, імпульсивність, експресивність, схильність до завзятості, товариськість, динамічність спілкування.

Вони відносно незалежні у вчинках, демонструють прагнення керуватися в житті власними цілями, переконаннями. Здатні цінувати свої позитивні властивості характеру, поважати себе за них, сприймають себе таким, як є, незалежно від оцінки своїх недоліків, адекватно оцінюють власні потреби й почуття. Оптимістичні особи демонструють здатність установлювати міжособистісні контакти та емоційну яскравість у відносинах, активність, схильні до екстраверсії, уміння витри-



**Рис. 1. Профілі показників особистісних факторів (за методикою Р. Кеттелла) оптимістичних і песимістичних осіб**

мувати емоційні навантаження, здатність приймати самостійні, неординарні рішення, що часто робить їх лідерами.

Для осіб із високим рівнем песимістичності характерні відчуженість, недовірливість, замкнутість, критичність, покірність, поступливість, люб'язність, готовність брати провину на себе, тактовність, залежність, делікатність, сором'язливість, скромність, емоційна стриманість, боязкість, соціальна пасивність, обережність, вишуканість, проникливість, емоційна витриманість, хитрість, естетична витонченість.

У них розвинене почуття відповідальності, дотримання моральних правил і норм, консервативність, демонструють труднощі в установленні міжособистісних, безпосередніх контактів. Для песимістичних осіб важливо схвалення суспільства, тому що вони залежні від вимог і думки групи, вони легко втрачають упевненість у собі, прагнуть приймати рішення разом з іншими людьми, мають низьку самостійність, орієнтацію на соціальне схвалення.

**Висновки з проведеного дослідження.**

Визнано зв'язок оптимістичності й песимістичності з факторами особистості (за Р. Кеттеллом), встановлено значущі додатні зв'язки на 1% рівні між показником оптимістичності й факторами особистості: афектотимія, домінантність, безпечність, активність, соціальна сміливість, на 5% рівні з показниками: довірливість, терпимість, мрійливість, наївність, невірноваженість, сміливість, самовпевненість, енергійність, радикалізм, самодостатність, високий самоконтроль поведінки, виявлено додатні зв'язки з екстраверсією, емоційною стабільністю, незалежністю.

Показник песимістичності розкриває додатні зв'язки на 5% рівні з покірністю, чутливістю, терпимістю, на 1% рівні – зі слабкістю, залежністю від групи, від'ємні зв'язки – на 5% рівні з екстраверсією, високим самоконтролем поведінки, незалежністю. У результаті аналізу встановлено відмінності між оптимістичними та песимістичними особистостями за певними властивостями особистості. Отже, результати проведеного кореляційного аналізу засвідчують наявність статистично значимих додатних і від'ємних взаємозв'язків між досліджуваними показниками оптимістичності й факторами Р. Кеттелла.

На основі якісного аналізу емпіричних даних виявлено, що оптимістичній особистості характерні такі властивості особистості, як прагматичність, орієнтованість на об'єктивну реальність, сильна воля, сміливість, відкритість, цілеспрямованість, рішучість, імпульсивність. Оптимісти добре підтримують соціальні контакти. В оптимістів більш розвинена самостійність, незалежність, наполегливість, упертість, іноді конфліктність, агресивність, схильність до авторитарної поведінки, спрага до захоплення.

Установлено, що оптимісти самовпевнені, раціональні, артистичні, схильні до співчуття, співпереживання та розуміння інших людей. Песимістам властиві: м'якість, поступливість, тактовність, лагідність, люб'язність, залежність, покірність, послужливість, увічливість, сором'язливість, готовність брати провину на себе, скромність, експресивність, схильність легко виходити з рівноваги. Отримані факти демонструють, що всі фактори характерних рис особистості пов'язані з різним рівнем опти-

містичності та пояснюють статистичні закономірності й психологічну сутність прояву оптимістичності особистості, що її зумовлюють.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Киев, 1997. 216 с.
2. Вітебська П. Педагогічний оптимізм вихователя як гуманістична цінність у світлі сучасного навчально-виховного процесу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2009. С. 27–33.
3. Виндекер О.С. Взаимосвязь мотивации достижения с показателями оптимизма – пессимизма. *Проблеми сучасної психології*. 2009. С. 119–125.
4. Колісник О. Саморозвиток особистості як ієрархія смислів у духовному потоці психіки. *Психологічні перспективи*. 2003. С. 40–51
5. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности. *Социологические исследования*. 2003. С. 87–96.
6. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. Івано-Франківськ, 2001. 203 с.
7. Селигман М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Софія, 2006. 368 с.
8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

*У статті розкрито зміст, закономірності, механізми, умови й детермінанти ефективного особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів у сучасному освітньому просторі. Сформульовано концептуальні основи та модель супроводу особистісно-професійного розвитку студентів-педагогів при викладанні дисциплін психолого-педагогічного циклу й фахових методик. Модель супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога включає мотиваційний, організаційно-діяльнісний і рефлексивний етапи й, відповідно, три ключові підходи до їх реалізації – особистісно-зорієнтований, особистісно-діяльнісний та особистісно-творчий. Обґрунтовано умови, що сприятимуть активізації механізмів особистісного й професійного розвитку та саморозвитку. Розкрито завдання психолого-педагогічного супроводу при викладанні психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик: розкриття потенційних можливостей студента; забезпечення сприятливого освітнього середовища для особистісного й професійного зростання; розвиток професійної ідентичності через професійну ідентифікацію та самоідентифікацію; формування здорового стилю педагогічної діяльності й ефективного збагачення особистісного й професійного досвіду. Запропоновано основні критерії та показники ефективності технології особистісно-професійного розвитку при викладанні психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик: здатність до самоаналізу, внутрішня визначеність, побудова особистості та професійної ідентичності, відповідальність, уміння правильно ставити професійні й життєві цілі, створення оптимістичного життєвого задуму, професійна самоідентифікація, здатність до взаємодії з неповністю передбачуваним, домінуюча гуманістична спрямованість; здатність до самопроекування власного розвитку; здорова особистість майбутнього педагога; здоровий стиль педагогічної діяльності.*

*The article reveals the content, patterns, mechanisms, conditions and determinants of effective personal and professional development of future teachers in the modern educational space. The conceptual bases and the model of support of personal and professional development of students-teachers at teaching psychological and pedagogical disciplines and professional methods are formulated. The model of support of personal and professional development of the future teacher includes motivational, organizational and reflexive stages and, accordingly, three key approaches to their implementation – personality-oriented, personality-activity and personality-creative. The conditions that will promote the activation of the mechanisms of personal and professional development and self-development are substantiated. The tasks of psychological and pedagogical support in the teaching psychological and pedagogical disciplines and methods are revealed: maximum disclosure of potential opportunities of a student; creating conditions for full development and self-development, effective mastery of fundamental personal abilities and professional competencies; the development of professional identity through professional identification and self-identification; the formation of a healthy style of pedagogical activity and effective enrichment of personal and professional experience. The main criteria and indicators of efficiency of technology of personal and professional development in teaching psychological and pedagogical disciplines and professional methods are offered: reflexivity, meaningfulness of life, responsibility, positive self – attitude, positive internal educational and professional motivation, professional self – identification, self – actualization, dominant humanistic professional orientation; the high level of mastery of psychological knowledge and professional skills; acquisition of psychological competencies; developed personal and professionally significant qualities; ability to self-design of one's own development; healthy personality of a future teacher; healthy style of activity.*

**Key words:** personal and professional development, self-organization, self-study, self-development, subjectivity, developmental environment, educational space.

УДК 159.9: 37.011.3  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.5>

#### Василенко Л.П.

к.психол.н.,  
доцент кафедри психології  
Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка

#### Василенко І.Я.

к.пед.н.,  
доцент кафедри початкової  
та дошкільної освіти  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка

**Ключові слова:** особистісно-професійний розвиток, самоорганізація, самонавчання, саморозвиток, суб'єктність, розвивальне середовище, освітній простір.

**Постановка проблеми.** Зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, ставлять нові завдання перед системою вищої освіти. Важливим сьогодні є перехід від тенденції формування в студентів професійних знань і вмій до забезпечення комфортних умов для їхнього гармонійного професійного й особистісного розвитку, активізація їхнього мотиваційного

ресурсу, розвиток здатності до саморегуляції, самоорганізації, самонавчання та саморозвитку. Передусім це стосується майбутніх педагогів, ефективність професійної діяльності яких залежить від цілісної готовності до неї, від розвитку педагогічного мислення, професійної рефлексії, здорової особистості. Важливою умовою, що визначає розв'я-

зання цих завдань, є створення в педагогічному університеті своєрідного розвивального середовища, в основі якого лежить діалогічна взаємодія, співробітництво, співпраця студента й викладача, які дотримуються відкритої освітньої та особистісної позиції, а їхні стосунки спрямовані на активізацію внутрішнього потенціалу майбутніх педагогів, становлення в них професійної свідомості та самосвідомості, планування ними власного професійного шляху, становлення здорового стилю педагогічної діяльності. Реалізуючи свої здібності, особистісний потенціал, майбутній педагог здійснює безупинний рух до самоактуалізації – нерозривного зв'язку професійного й особистісного зростання [4]. Тому головним завданням вищого педагогічного освітнього закладу має стати створення умов, що сприяють розкриттю реального «Я» студента, його природного потенціалу, актуалізації прагнення до зростання та розвитку протягом усього життя.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Розвиток вищої освіти в Україні йде в напрямі від передачі знань до формування компетенцій і спрямований на організацію розвивального середовища освітнього простору, який би позитивно впливав на професійне становлення активної особистості, орієнтованої на особистісний і професійний саморозвиток (А.І. Астахова, Г.О. Балл, Д. Бех, С.Д. Максименко, М.В. Савчин, В.А. Семиченко й інші). Значна частина науковців дотримується позиції особливої значущості психологічного супроводу особистісного та професійного розвитку протягом фахового навчання [6; 7]. Це пов'язано з утвердженням в освіті, зокрема в педагогічній, новій парадигми особистісно-орієнтованого навчання, у якому головним є не формування особистості з наперед визначеними якостями, а створення умов для повноцінного розвитку потенційних можливостей, самоактивності, особистісного та професійного зростання, здорової життєвої позиції, здійснення успішної професійної траєкторії. При цьому важливим чинником особистісно орієнтованої освіти є особистісний розвиток майбутнього фахівця під час організації взаємодії всіх учасників освітнього процесу з урахуванням їхнього життєвого досвіду, індивідуальних особливостей, нахилів, потреб, конкретного освітнього середовища. На думку Е.Ф. Зеєра, найважливішим принципом психологічного супроводу є визнання права суб'єкта освіти самому приймати рішення про шляхи свого професійного становлення й нести відповідальність за наслідки. Супровід зводиться до створення умов для повноцінного професійного становлення особистості, надання своєчасної допомоги та підтримки, а за необхідності до здійснення корекції професійного розвитку [4].

**Постановка завдання.** Мета статті – наукове обґрунтування технології супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Натепер неповною мірою визначено можливості дисциплін психолого-педагогічного циклу та фахових методик для особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів. У процесі їх викладання важливо забезпечити умови, що сприятимуть активізації механізмів розвитку й саморозвитку. Цілісне уявлення про сутність особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога може бути сформоване на основі розробки та реалізації психолого-педагогічної технології, яка включає в себе теоретико-методологічне й емпіричне обґрунтування наукової проблеми; створення моделі супроводу, яка містить характеристики його основних компонентів (цілей, завдань, функцій, суб'єктів, етапів, аспектів, форм, шляхів, методів і засобів здійснення супроводу); методичне забезпечення супроводу при вивченні психолого-педагогічних дисциплін; оцінку ефективності, умов і шляхів оптимізації супроводу суб'єктів освітнього процесу. Визначаючи студента не об'єктом, а суб'єктом навчально-професійної діяльності, варто пам'ятати, що ніщо не може бути змінено в його внутрішньому світі без його власної волі, власного бажання. Ми не маємо права впливати на студентів своїми специфічними способами та прийомами, а повинні взаємодіяти з ним, пропонуючи різноманітні шляхи розв'язання тих чи інших завдань. Як зазначає М.Р. Бітянова, перехід від парадигми «допомоги» до парадигми «сприяння» в освіті найпродуктивніше реалізується завдяки психолого-педагогічному супроводу [1].

Предметом дослідження є супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога при викладанні психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик. У контексті дослідження визначаємо його як систему заходів, спрямованих на створення умов для успішного особистісно-професійного становлення та розвитку суб'єктності майбутніх педагогів [2; 3]. Важливим положенням цього процесу є активізація студента до роботи над собою, до усвідомлення й розвитку свого життєвого та професійного досвіду, адекватного сприймання нових неочікуваних ситуацій у житті й професійній діяльності та їх продуктивного вирішення, що є необхідною умовою його професіоналізації. Метою супроводу є здатність високопрофесійно вирішувати освітні проблеми, оволодіння здоровим індивідуальним стилем діяльності, розвиток суб'єктності. Важливою умовою розвитку активної життєвої та професійної позиції

є активізація процесів самосвідомості в майбутніх педагогів: пізнання себе як особистості та професіонала, рефлексія, усвідомлення себе як суб'єкта діяльності й поведінки. Психолого-педагогічний супровід повинен сприяти послідовному розгортанню в майбутнього фахівця відповідних сторін суб'єктності: здатність ставити адекватні цілі, будувати власне життя та професійну діяльність, уміння мобілізувати свої можливості, концентрувати свої природні й психологічні сили, уміння приймати відповідальні рішення.

Основними завданнями супроводу при викладанні психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик є розкриття потенційних можливостей студента; забезпечення сприятливого освітнього середовища для особистісного й професійного зростання; ефективне опанування фундаментальними особистісними здатностями та професійними компетенціями; розвиток професійної ідентичності через професійну ідентифікацію й самоідентифікацію; формування здорового стилю педагогічної діяльності та ефективного збагачення особистісного й професійного досвіду; створення умов для повноцінного прояву позитивних сторін індивідуальності, розвитку та саморозвитку, професійно-педагогічної спрямованості, а також важливих для педагогічної діяльності якостей, зокрема таких як рефлексивність. Окремими завданнями супроводу при вивченні психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик можуть бути такі: активізація мотиваційного, змістово-операційного та рефлексивного складників готовності студентів до педагогічної діяльності; підтримка майбутнього педагога у визначенні й проектуванні життєво-професійної стратегії на подальші етапи життєдіяльності; формування настанов на постійний саморозвиток і самоосвіту та розроблення рекомендацій, пов'язаних із організацією самостійної освітньої діяльності й особистісно-професійного розвитку; розвиток педагогічної творчості, реалізація творчого потенціалу в майбутній педагогічній діяльності; навчання прийомів саморегуляції, самоконтролю, конструктивних способів подолання стереотипів, бар'єрів, професійних та особистісних проблем, допомога у виборі форм і видів саморозвитку тощо. Виходячи зі специфіки проблеми психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, ми виділили функції, які є важливими в реалізації його головної мети й завдань. Одними з найважливіших вважаємо акселераторну функцію, яка передбачає високий рівень професійної й суспільної компетенцій, а також розвивальну, яка реалізується в створенні умов для професійного й загальнокультур-

ного розвитку особистості, її творчого потенціалу, задоволенні інтелектуальних і творчих потреб. Ці головні функції супроводу відображуються в низці інших: спонукальній, яка спрямована на актуалізацію потреби майбутнього педагога в особистісно-професійному саморозвитку та подальшій самореалізації; стимулювальній, яка виявляється у своєчасному впливові на мотиваційно-вольову сферу майбутнього педагога, з метою заохочення щодо реалізації власного шляху особистісно-професійного саморозвитку; стабілізаційно-закріплювальній, яка виявляється у своєчасній підтримці впевненості студента в можливості досягнення цілей і завдань особистісного та професійного саморозвитку й адекватній оцінці позитивних змін у цьому напрямі; конструктивно-формульовальній, що виявляється в наданні орієнтирів щодо проектування, моделювання оптимальних умов для руху й саморуху майбутнього вчителя за обраними напрямками особистісно-професійного розвитку та саморозвитку; організаційній, консультативній, просвітницькій, зворотного зв'язку тощо [8]. Вибір і конкретизація функцій визначається конкретними цілями й завданнями, які ставить викладач психології на певному етапі викладання дисципліни.

Основними критеріями й показниками ефективності технології особистісно-професійного розвитку при викладанні психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик є здатність до самоаналізу, внутрішня визначеність, побудова особистої та професійної ідентичності, відповідальність, уміння правильно ставити професійні й життєві цілі, створення оптимістичного життєвого задуму, професійна самоідентифікація, здатність до взаємодії з неповністю передбачуваним, домінуюча гуманістична спрямованість; високий рівень володіння психологічними знаннями та професійними вміннями, набуття психологічних компетенцій; розвинені особистісні та професійно значущі якості; здатність до самопроектування власного розвитку; здорова особистість майбутнього педагога; здоровий стиль педагогічної діяльності.

Теоретичне узагальнення проблеми дало нам змогу розробити модель супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога в практиці викладання психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик і виділити в ній структурні компоненти, які тісно взаємозв'язані між собою. Її метою є орієнтація процесу, визначення його конкретних цілей і шляхів їх досягнення. Розробляючи модель супроводу особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів, ми виходили з того, що рушійною силою особистісно-професійного розвитку є внутрішня активність особистості щодо самоперетворення й самозмін.

Становлення суб'єкта розвитку можливе тільки за наявності високого рівня розвитку самосвідомості. Здатність майбутнього педагога до самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, особистісна та професійна самоідентифікація є умовою його особистісного зростання та самореалізації, а усвідомлення проблем власної особистості й завдань професійної діяльності сприяє посиленню мотивації. Тому важливим складником моделі супроводу особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів є актуалізація процесів самосвідомості й розвиток рефлексивності засобами дисциплін психолого-педагогічного циклу. Важливим положенням моделі супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога є створення на заняттях і за їх межами умов для набуття ним суб'єктного досвіду. В основу роботи має бути покладений такий спосіб засвоєння студентом психолого-педагогічної інформації, при якому відбувається своєрідне зняття її об'єктивного значення й виявлення в ній суб'єктивного змісту. Суб'єктний досвід не може задаватися традиційними програмно-методичними засобами, а лише у формі міжсуб'єктної взаємодії. Склад і структура цього досвіду не продиктовані повністю вивченим навчальним матеріалом, а обумовлені внутрішніми колізіями особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Оволодіння цим досвідом проявляється у світогляді, цінностях, настановах, життєвих сенсах. Таке поєднання процесу вивчення психолого-педагогічних дисциплін із рефлексивними внутрішніми пошуками майбутнього педагога викликає й належне прийняття студентом змісту психолого-педагогічного знання й тих вимог, які об'єктивно впливають із сутності навчальної діяльності. Суб'єктний досвід студента визначається рівнем розвитку в нього вміння самостійно регулювати, контролювати й коригувати результати та процес навчально-професійної діяльності на основі рефлексії причин власних успіхів, помилок, сумнівів; при цьому регуляція та рефлексія повинні бути спрямовані й на раціонально-логічні, операційні, на особистісно-сміслові аспекти цієї діяльності. Показниками суб'єктного досвіду майбутнього педагога є осмисленість ним життя, позитивне самоставлення, позитивна внутрішня навчально-професійна мотивація, професійна самоідентифікація, самореалізація.

Модель супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога включає мотиваційний, організаційно-діяльнісний і рефлексивний етапи й, відповідно, три ключові підходи до їх реалізації – особистісно-зорієнтований, особистісно-діяльнісний та особистісно-творчий. У ході їх реалізації вирішуються всі цілі й завдання, визначаються та розв'язуються провідні

функції. Мотиваційний етап передбачає формування потреби в особистісно-професійному розвитку, створення умов для успішного оволодіння освітнім і професійним середовищем, формування настанови на підвищення психологічної та професійної компетентності. Тобто йдеться про створення мотиваційної основи саморозвитку, потреби особистості в самовдосконаленні. Організаційно-діяльнісний – спрямований на стимуляцію особистісно-професійного розвитку й передбачає самопізнання, самодіагностику, самоконтроль, саморегуляцію, створення умов для ефективного засвоєння психологічних знань, становлення професійно-особистісної ідентичності, розвитку професійних компетенцій та особистісних здатностей, потреби в саморозвитку й самовдосконаленні. Рефлексивний етап об'єднує в собі рефлексивне самоусвідомлення, виражене через складання власної програми особистісно-професійного розвитку; систематичний самоаналіз, самооцінку, самоконтроль власної діяльності й самокорекцію. Модель супроводу особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів у ході викладання психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик є цілісною системою навчально-виховної роботи зі студентами – майбутніми педагогами, яка має особистісно зорієнтовану спрямованість і включає розгортання процесів самосвідомості (адекватний самоаналіз і самооцінка власної діяльності, самопізнання), реалізацію суб'єктного потенціалу (самостійна регуляція, контроль і коригування результату й процесу навчально-професійної діяльності на основі рефлексії причин власних успіхів, помилок, сумнівів), професійну самоідентифікацію (усвідомлення себе як професіонала, формування та розвиток професійних якостей, психологічна готовність до професійної діяльності). Аналіз усіх компонентів теоретичної моделі супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога при викладанні психолого-педагогічних дисциплін свідчить про те, що діяльність викладача має бути спрямованою на формування позитивних настанов, потреб, пов'язаних з особистісно-професійним розвитком; психологічної компетентності учасників освітнього процесу; готовності до саморозвитку й самовдосконалення; актуалізацію розвивального потенціалу психологічної освіти, проблематизацію її змісту; використання інноваційних методів навчання; моделювання освітніх проблемних ситуацій і розв'язання завдань, спрямованих на розвиток професійних компетентностей та особистісних здатностей, активізацію самостійності студентів; складання й реалізацію індивідуальних програм особистісно-професійного розвитку.

**Висновки з проведеного дослідження.**

Основну особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога повинні становити певні психолого-педагогічні умови, які ініціюють становлення професійно-особистісної ідентичності, формування професійно важливих компетенцій та особистісних здатностей, здорову педагогічну діяльність. Викладачі мають не тільки професійно вирішувати завдання психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освітнього процесу, сприяти формуванню основних професійно-зумовлених підструктур особистості майбутніх педагогів, а й постійно аналізувати й ураховувати в діяльності тенденції розвитку сучасної освіти та освітньої практики, вимоги до фахівця в галузі освіти.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в образовании. Москва : Совершенство, 2004. 297 с.
2. Василенко Л.П. Концептуальні основи готовності майбутнього вчителя до розвивальної діяльності. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1. Т. 1. С. 145–149.
3. Василенко Л., Василенко І. Впровадження технології особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога в практику викладання психологічних дисциплін. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Випуск 6. Том 2. С. 12–17.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие. Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2003. 478 с.
5. Старинська Н.В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ : Інтерсервіс, 2015. 178 с.
6. Концепция полифункционального сопровождения студентов педвуза / под ред. Л.Н. Бережновой, В.И. Богословского. Санкт-Петербург, 2001. 267 с.
7. Корень Т.О. Психолого-педагогічний супровід особистості в освітньому просторі. *Теорія та практика педагогіки життєтворчості* : матеріали Міжрегіон. наук.-практ. конф. / за заг. ред. кол. К.Л. Крутій, А.І. Павленко. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2007. С. 102–107
8. Плугина М.И. Акмеологическое сопровождение профессионального становления преподавателей высшей школы. Москва : Изд-во ООО ПКЦ АЛЬ-ТЕКС, 2008. 418 с.



## ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ

### AGE FEATURES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENT AS A KEY TO SUCCESSFUL SCHOOL ADAPTATION

*У статті розглянуто вікові особливості молодшого школяра в контексті адаптації першокласника до школи. Від благополуччя адаптаційного періоду під час вступу до школи значною мірою залежить успішність подальшої соціальної діяльності дитини. Якщо дитина не готова до нової соціальної ролі – школяра, то їй буде важко адаптуватися навіть за умови сформованого необхідного запасу знань, умінь і навичок, достатнього рівня розвитку. Також необхідно враховувати, що при вступі до школи відбувається зміна в стосунках із батьками, сімейна прив'язаність переноситься на побудову подальших взаємин з учителем. Розвиваються новоутворення особистості, яких не було в дошкільному віці (довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія).*

*Включаючись у нову для себе навчальну діяльність, діти поступово адаптуються до її вимог. Процес адаптації протікає на біологічному, психологічному, соціальному рівнях. І залежить від внутрішніх факторів (вік, стан здоров'я, індивідуально-типологічні якості, фізичний розвиток, функціональні перебудови в організмі) і від зовнішніх факторів (умови життя в сім'ї, сформованість прив'язаності в сімейно-родинних стосунках, організація режиму дня, харчування, навчальних занять у школі й удома тощо).*

*Визначено рівні адаптації та основні чинники, що впливають на процес адаптації першокласників. Так, критеріями загального успішного адаптаційного процесу в школі є продуктивність навчальної діяльності та психологічний стан школяра (емоційне самопочуття, відсутність внутрішнього напруження й дискомфорту). Більшість учнів адаптується до умов навчання школи досить швидко, приймаючи вимоги навчально-виховного процесу. Спираючись на ці критерії, виділяють такі адаптаційні рівні: високий, середній, низький, шкільна дезадаптація. Проведено теоретичний аналіз причин і наслідків шкільної дезадаптації молодших школярів, адже першокласники, які мають ознаки дезадаптації або відсутності адаптації, становлять групу ризику, так як у них виникає низка утруднень у взаємодії з оточенням, погіршення навчальних успіхів, можливий розвиток нервово-психічних і соматичних захворювань.*

**Ключові слова:** адаптація, дезадаптація, вікові особливості, навчальна діяльність,

соціальна позиція, молодший школяр, прив'язаність.

*The article considers age features of elementary school student in the context of first-grader's adaptation to school. The success of the child's further social activities largely depends on the realization of the adaptation period during school entry. If a child is not ready for a new social role, to be a student, it will be difficult for them to adapt, even if they have the necessary knowledge, skills and abilities, and a sufficient level of development. It is also necessary to take into account that there is a change in the relationship with parents when entering school, and family attachment is transferred to building further relationships with the teacher. New formations of the person begin to develop that have not been present in preschool age (arbitrariness of mental processes, internal action plan, ability to organize educational activity, reflection).*

*Being engaged in educational activity, the children are gradually adapting to its requirements. The process of adaptation takes place at the biological, psychological and social levels. It depends on both internal factors (age, health status, individual-typological qualities, physical development, functional changes in the body) and external factors (family living conditions, the formation of attachment in family relationships, the organization of the daily routine, nutrition, classes at school and at home, etc.).*

*The levels of adaptation and the main factors influencing the process of adaptation of first-graders are determined. Thus, the criteria for the overall successful adaptation process in school are the productivity of educational activities and the psychological state of the student (emotional well-being, lack of internal tension and discomfort). The majority of students adapt to the school environment quickly enough, accepting the requirements of the educational process. Basing on these criteria, the following adaptation levels are distinguished: high, medium, low, school desadaptation.*

*The causes and consequences of first-graders' school desadaptation have been theoretically analyzed. After all, first-graders that show signs of desadaptation or the absence of adaptation make the risk group, because they have difficulties in interacting with their environment and lower school performance, they can develop neuropsychiatric and somatic diseases.*

**Key words:** adaptation, desadaptation, age features, educational activity, social attitude, elementary school student, attachment.

УДК 159.922.736.3  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.6>

**Галушко С.М.**

аспірант кафедри психології  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди

**Постановка проблеми.** Початок навчання у школі – один із найбільш складних періодів у житті дитини не тільки в соціальному, психологічному, а й у фізіологічному плані. Школа з перших днів ставить перед дитиною низку завдань, безпосередньо не пов'язаних із

попереднім досвідом, вимагає максимальної мобілізації інтелектуальних, емоційних, фізичних резервів, адже перехід від дошкільника до школяра – один із переломних моментів у психічному розвитку дитини. Молодший шкільний вік характеризується зміною соціальної ролі

та провідної діяльності. У школі учні набувають не тільки нові знання та вміння, а й певний соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності дитини, спосіб життя.

Ситуація новизни певною мірою викликає тривожність. Дитина переживає емоційний дискомфорт передусім через невизначеність уявлень щодо вимог вчителів, особливостей та умов навчання, норм поведінки в класному колективі тощо.

Від благополуччя адаптаційного періоду під час вступу до школи значною мірою залежить успішність подальшої соціальної діяльності дитини. Якщо дитина не готова до нової соціальної ролі – школяра, то їй буде важко адаптуватися навіть за умови сформованого необхідного запасу знань, умінь і навичок, достатнього рівня розвитку. Також необхідно враховувати, що при вступі до школи відбувається зміна в стосунках із батьками, сімейна прив'язаність переноситься на побудову подальших взаємин з учителем.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Адаптація першокласників до школи є однією з актуальних проблем у психологічній і педагогічній науках, адже ранній початок навчання, збільшення обсягу інформації, підвищення вимог до освіти, розвиток розумових здібностей дітей, їхня творча активність у загальноосвітній практиці не завжди поєднуються з можливостями збереження та зміцнення здоров'я, налагодження взаємин з однолітками й учителем.

Загальні аспекти проблеми адаптації в молодшому шкільному віці розглядалися вітчизняними та закордонними психологами. Проблематика вступу до школи та шкільної адаптації викладена в наукових дослідженнях Л.В. Алексєєвої, М.М. Безруких, С.П. Єфімової, Л.П. Пономаренко, Ю.Д. Гакаме, М.Е. Тавадьян, К.Г. Теплякової та інших авторів [6; 12; 13].

У психолого-педагогічних дослідженнях С.Д. Максименко й К.С. Максименко, Т.Г. Куликової, Д.Ю. Соловйової, Н.В. Литвиненко адаптація розглядається в нерозривній єдності з процесами психічного розвитку та особистісного становлення школярів, з процесами навчання, виховання й соціалізації в різні вікові періоди. Ця теорія перетинається з поглядами Л.І. Божович, А.В. Запорожця, Д.Б. Ельконіна, які вважали, що шкільна адаптація визначається готовністю дитини до зміни свого соціального стану і що процес адаптації підпорядковується особливим психічним закономірностям. Кожна дитина сама змінює соціально-психологічну ситуацію, створює своє особистісне мікросередовище, тобто адаптація являє собою процес активного пристосування, результатом якого є адаптованість [1; 3; 5; 7; 8].

У концепції А.В. Петровського адаптація розглядається як момент становлення осо-

бистості індивіда, у ході якої відбуваються засвоєння чинних норм (моральних, навчальних тощо) та опанування засобами діяльності. Проходження цієї фази значною мірою визначає характер подальшого особистісного розвитку індивіда.

Комплексна оцінка психофізіологічних чинників дезадаптації наводиться в монографіях С.А. Бадмаєва, Л.І. Гриценко, А.Г. Гройсмана, А.Є. Лічко, Т.Д. Молодцовой. Якщо в роботах С.А. Бадмаєва й А.Г. Гройсмана переважає аналіз ендогенних, внутрішніх чинників дезадаптації, то в дослідженнях А.Є. Лічко й Т.Д. Молодцовой вважають екзогенні, соціальні фактори. Запущені форми дезадаптації розглядаються Р.В. Овчаровою, В.А. Поварніціною та іншими. Адаптація має позитивний характер, захищаючи особистість від неврозів, що пішло ще від теорії З. Фрейда [4; 6; 11; 12; 14].

Проблемі адаптації дітей до школи в сучасних психологічних дослідженнях приділяється велика увага. Незважаючи на це, за даними дослідників, число дезадаптованих учнів продовжує залишатися досить високим. Тому ця проблема не втрачає актуальності.

**Постановка завдання.** Метою статті є здійснення теоретичного аналізу вікових особливостей молодшого школяра в контексті психологічних аспектів адаптації першокласників до навчання в школі.

**Вклад основного матеріалу дослідження.** Початок шкільного навчання знаменує зміну способу життя дитини. Становлення й розвиток особистості в молодшому шкільному віці охоплюють такі фази, як адаптація (пристосування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей та особливостей) та інтеграція (включення в групу однолітків).

*Адаптація до школи* – процес пристосування школярів до нових умов життєдіяльності, нового виду діяльності, нових навантажень, пов'язаних із систематичним навчанням. Цей процес тривалий і має фізіологічні, психологічні й соціальні аспекти.

У *біологічній (фізіологічній) адаптації* першокласника виділяють декілька етапів: гостра адаптація (перші 2–3 тижні) організм дитини реагує значним напруженням, як результат, багато першокласників на початку навчального року хворіє; нестійке пристосування – організм дитини знаходить адекватні, близькі до оптимальних варіантів реакцій на нові умови; період відносно стійкого пристосування – організм реагує на навантаження з меншим напруженням [1; 5].

За цим критерієм виділяють групи дітей з легкою адаптацією, середньої тяжкості й важкою. При легкій адаптації стан напруженості функціональних систем організму дитини ком-

пенсується протягом 1–2 місяців. При адаптації середньої тяжкості порушення самопочуття й здоров'я більш виражені, можуть спостерігатися протягом першого півріччя. Важка адаптація супроводжується значними порушеннями в стані здоров'я, які нарастають від початку до кінця навчального року.

Також на успішність і швидкість перебігу адаптаційного періоду впливає вік початку систематичного навчання. У шестирічних дітей він більш тривалий, ніж у семирічних, і спостерігається більш висока напруженість усіх систем організму, більш низька й нестійка працездатність [12].

*Психологічні аспекти адаптації* першокласника пов'язані з прийняттям нової життєвої позиції та переходом до нового виду діяльності – навчальної, у ході якої виникають основні психологічні новоутворення молодшого школяра. Формується довільність (планування, виконання програм дій і здійснення контролю). Л.С. Виготський відзначав інтенсивний розвиток інтелекту в молодшому шкільному віці. Розвиток мислення призводить до якісної перебудови сприйняття й пам'яті, перетворенню їх у регульовані, довільні процеси. Відбувається вдосконалення пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уваги), формування вищих психічних функцій (мовлення, письмо, читання, рахунок), що дає змогу дитині молодшого шкільного віку робити вже більш складні порівняно з дошкільням розумові операції. За сприятливих умов навчання й достатнього рівня розумового розвитку на цій основі виникають передумови до розвитку теоретичного мислення і свідомості. Відбувається зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової. Дитина починає усвідомлювати, що навчання вимагає вольових зусиль, уваги, інтелектуальної активності, самообмежень. Відбувається регулювання своєї поведінки, підпорядкування довільної діяльності свідомо поставленим цілям. Тільки після виникнення інтересу до результатів своєї навчальної праці формується інтерес до змісту навчальної діяльності, до набуття знань і пов'язано з переживанням учнем відчуття задоволення від досягнень [4; 9].

Показниками психологічної адаптації дитини до школи є формування адекватної поведінки, установлення контактів з учнями й учителем, опанування практичними навичками навчальної діяльності. Дитина має враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих зв'язків. Процес взаємодії особистості школяра та середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних потреб, до яких належать потреба в безпеці, фізіологічні потреби

(у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнятті та любові, у визнанні й повазі, у самовираженні, самоствердженні та в розвитку. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації й соціалізації дитини в подальшому житті [11].

*Соціальна адаптація* визначається як процес, за допомогою якого дитина досягає стану соціальної рівноваги при відсутності переживання конфлікту з оточенням. Соціальну адаптацію розглядають як завершальний, підсумковий етап адаптації, що забезпечує фізіологічний, психологічний і соціальний добробут особистості. Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття й усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством. Дитина потрапляє в нове для себе середовище – класний колектив, де з'являються нові правила поведінки, новий розпорядок, нова соціальна роль. У цьому віці переплетені стосунки вікової приязні до однокласника, з одного боку, і стосунки суперництва – з іншого [9; 10; 11].

Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих (соціуму) до успішності, дисциплінованості, старанності дитини. Усе це сприймається дитиною як певний переломний момент у житті, який супроводжується перебудовою системи взаємин із дорослими, адже молодший шкільний вік є одним із важливих періодів сепарації дитини від сім'ї, найавторитетнішою фігурою в цьому віці стає вчитель. Дитина молодшого шкільного віку меншою мірою схильна ділитися своїми думками й переживаннями з матір'ю (або особою, яка її заміщує), але ще виявляє високу потребу у взаємодії з нею як джерелом допомоги та підтримки. Надійна прив'язаність до матері (або особи, яка її заміщує) виступає як необхідна умова (сприятлива «база») для розвитку активної пізнавальної діяльності дитини, створює передумови для сприятливого розвитку самостійності, допитливості й готовності до співпраці з іншими соціальними групами, які характерні для школи (учнівська група, вчителі, інші класи тощо), і, відповідно, підвищує ефективність адаптації.

Соціальна адаптація проходить чотири основних стадії:

- врівноваження – установлення рівноваги між групою та особистістю, які проявляють взаємну терпимість до системи вподобань і стереотипів поведінки один одного;
- псевдоадаптація – поєднання зовнішньої пристосованості до соціальної групи з негативним ставленням до її норм і вимог;
- пристосування – визнання і прийняття систем вподобань нової соціальної спільноти, взаємні поступки;

– уподібнення – психологічна переорієнтація особистості, трансформація колишніх поглядів, орієнтацій, установок відповідно до нової ситуації [4].

Основні проблеми соціальної адаптації молодшого школяра в перші місяці відвідування школи можна позначити як труднощі адаптації дитини до вимог навчання в школі. До них належать такі типи труднощів:

– зміна режиму життєдіяльності. Дорослий має чітко, зрозуміло розкривати вимоги й доброзичливо контролювати їх виконання, використовуючи переважно схвалення дій дитини;

– специфіка взаємин з учителем. Учитель займає іншу позицію, ніж вихователь дошкільного закладу. Він оцінює насамперед результати діяльності учня, а не його особистість;

– нові вимоги в сім'ї, члени якої починають серйозніше ставитися до дитини, до її діяльності в школі. У центрі взаємин із батьками – результат і процес навчання;

– згасання інтересу до школи при появі перших труднощів у навчанні, коли потрібно докласти зусиль, проявити наполегливість, працелюбність [2; 4].

Критеріями загального успішного адаптаційного процесу в школі є продуктивність навчальної діяльності та психологічний стан школяра (емоційне самопочуття, відсутність внутрішнього напруження й дискомфорту). Більшість учнів адаптується до умов навчання школи досить швидко, приймаючи вимоги навчально-виховного процесу. Спираючись на ці критерії, виділяють такі *адаптаційні рівні*:

**Високий** – першокласник позитивно ставиться до школи, її правил і вимог. Навчальний матеріал засвоює легко; розв'язує ускладнені завдання; чемний; уважно вислуховує вказівки, пояснення вчителя; доручення виконує охоче й сумлінно. Виявляє високу зацікавленість до самостійної роботи, готується до всіх уроків. Має в класі позитивний статус.

**Середній** – першокласник позитивно ставиться до школи, відвідування уроків не спричиняє негативних переживань. Розуміє навчальний матеріал, коли вчитель пояснює його досить детально й наочно. Засвоює основний зміст програми з усіх предметів, самостійно виконує типові завдання. Зосереджений та уважний під час виконання доручень, указівок учителя, разом із тим потребує контролю з боку дорослого. Зосередженим буває тільки тоді, коли робить щось цікаве для себе. Майже завжди готується до уроків і виконує домашні завдання. Доручення виконує сумлінно. Дружить із багатьма однокласниками.

**Низький** – першокласник негативно або байдуже ставиться до школи. Спостерігаються порушення дисципліни. Самостійна робота з підручником викликає труднощі, під

час виконання самостійних завдань не виявляє до них інтересу. До уроків готується нерегулярно, потребує постійного контролю, систематичних нагадувань як із боку учителя, так і з боку батьків. Для розуміння нового матеріалу потребує значної допомоги вчителя і батьків. Доручення виконує під контролем і без особливого бажання [1; 4; 5].

Коли дитина не може адаптуватися до навчання в школі, у неї виникає *шкільна дезадаптація*. Вона визначається як багатофакторний процес зниження й порушення здатності дитини до навчання внаслідок невідповідності умов і вимог навчального процесу, найближчого соціального середовища її психофізіологічних можливостей і потреб. Провідними причинами, з одного боку, є особливості дитини (її неможливість у силу особистісних причин реалізувати свої здібності й потреби), а з іншого боку, особливості мікросоціального оточення та неадекватні умови шкільного навчання [8; 12].

Також шкільну дезадаптацію розглядають як і загалом адаптацію як комплексне соціопсихопедагогічне явище, у формуванні якого визначальне значення належить сукупним педагогічним і шкільним чинникам [2]. Це складне соціально-психологічне явище, сутність якого становить неможливість для дитини знайти своє місце в шкільному просторі, на якому вона може бути прийнятою, зберігаючи й розвиваючи свою ідентичність, потенціал і можливості для самореалізації та самоактуалізації.

Дезадаптованих дітей можна визначити за низкою ознак (І.А. Аршавський, М.М. Безруких, М.Р. Битянова, А.О. Дробінська, Н.Н. Заваденко):

– *когнітивний компонент шкільної дезадаптації*: неуспішність у навчанні, недостатність навчальних навичок (І.А. Васильєв, Т.А. Власова, Н.В. Вострокнутов);

– *емоційно-оцінний компонент шкільної дезадаптації*: постійні порушення емоційно-особистісного ставлення до окремих предметів і навчання загалом, до вчителя, ставлення до навчання пасивно-негативне, демонстративно-зневажливе тощо (Л.М. Аболін, М.Р. Битянова, Г.М. Бреслав, Н.В. Вострокнутов, З.В. Денисова, А.І. Захаров);

– *комунікативний компонент шкільної дезадаптації*: систематично повторювані порушення поведінки в шкільному навчанні та шкільному середовищі, неконтактність і пасивно-відмовні реакції, включаючи повну відмову від відвідування школи; активне протиставлення себе однокласникам, учителям; демонстративне нехтування правилами шкільного життя (П.П. Блонський, М.В. Вострокнутов, Н.М. Іовчук, В.Є. Каган, І.А. Невський) [1; 4; 5; 8; 11; 12; 14].

Однак варто зазначити, що ці ознаки знаходяться в складному взаємозв'язку. Так, відомо, що важливим складником у питанні шкільної адаптації є забезпечення емоційного благополуччя молодших школярів. Це благополуччя багато в чому залежить від розвиненості в молодшого школяра системи афективної регуляції [6]. Дослідження Т.Г. Куликової виявили, що система афективної регуляції різниться в адаптованих і дезадапованих молодших школярів. При цьому вона має особливості залежно від форми шкільної дезадаптації – наявності навчального, поведінкового або обох компонентів. Характер відмінностей самооцінки дезадапованих молодших школярів від самооцінки адаптованих учнів визначається формою їхньої шкільної дезадаптації. Наявність в учнів обох компонентів шкільної дезадаптації (навчального й поведінкового) призводить до зниження загальної самооцінки, що свідчить про особистісне неблагополуччя цих учнів. Формування різних компонентів самооцінки дезадапованих молодших школярів відбувається взаємопов'язано з розвитком окремих рівнів системи афективної регуляції, причому тих із них, які відповідають за активні форми взаємодії зі світом [7; 8].

Р.В. Овчарова зазначає, що проблема шкільної дезадаптації може проявлятися в різних формах, мати різні причини, наслідки й локус скарг [3].

*Перша форма.* Несформованість елементів і навичок навчальної діяльності. Причинами є індивідуальні особливості інтелектуального розвитку, педагогічна занедбаність. Наслідком – низька успішність. Локус скарг: низька успішність з усіх предметів, низький рівень читання, відставання з математики, погана пам'ять, неухважність, учень мовчить на уроках, боїться відповідати, хоча знає; невпевненість у собі; тривалість підготовки уроків, тривожність, занижена самооцінка. Пасивність, песимізм; розчарування школою, пропуск уроків, утечі зі школи.

*Друга форма.* Несформованість мотивації до навчання, спрямованість на позашкільні види діяльності. Причина: інфантилізм виховання, гіперопіка, несприятливі фактори, що зруйнували позитивну мотивацію (шкільні взаємостосунки, неадекватне оцінювання навчальної діяльності). Наслідок: низька успішність і поведінка на фоні достатньо високого рівня пізнавальних здібностей. Локус скарг: тривога з приводу індивідуально-особистісних якостей – повільності, інертності, некоммунікбельності, егоїстичності, упертості, неорганізованості, стомлюваності, агресивності, страхів.

*Третя форма.* Нездатність до довільної регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності. Причина: особливості сімейного виховання (гіперпротекція або панівна гіпопротекція),

той самий тип виховання в дитячому садочку й початковій школі. Наслідок: неорганізованість, неухважність, залежність від дорослих, порушення спілкування, слабка успішність. Локус скарг: тривога з приводу особливостей поведінки, навчальної діяльності і спілкування дитини з ровесниками й дорослими, нетовариськість. Замкненість, відсутність друзів; невміння дружити з ровесниками; негативні стосунки з учителем [3].

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, адаптація до шкільного навчання – це процес пристосування школярів до нових умов життєдіяльності, нового виду діяльності, нових навантажень, пов'язаних із систематичним навчанням. Процес адаптації протікає на біологічному, психологічному, соціальному рівнях, залежить від внутрішніх факторів (вік, стан здоров'я, індивідуально-типологічні якості, фізичний розвиток, функціональні перебудови в організмі) і від зовнішніх факторів (умови життя в сім'ї, сформованість прив'язаності в сімейно-родинних стосунках, організація режиму дня, харчування, навчальних занять у школі та вдома тощо).

Включаючись у нову для себе навчальну діяльність, діти поступово адаптуються до її вимог. Розвиваються новоутворення особистості, яких не було в дошкільному віці (довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організувати навчальну діяльність, рефлексія). Новоутворення виникають і розвиваються в молодших школярів відповідно до формування навчальної діяльності.

Першокласники, які мають ознаки дезадаптації або відсутності адаптації, становлять групу ризику, адже в них виникає низка утруднень у взаємодії з оточенням (учителі, однолітки, батьки), що спричиняє погіршення навчальних успіхів, можливий розвиток нервово-психічних і соматичних захворювань.

Період адаптації залежить від індивідуальних особливостей дитини і триває від 1–2 місяців до півроку. Проходження періоду адаптації до школи формує характер подальшого особистісного розвитку дитини та призводить до становлення особистості школяра.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червона. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
2. Дуткевич Т.В. Дошкільна освіта. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. Москва : ТЦ Сфера, 2001. 240 с.
4. Березовська Л.І., Смоляк М.А. Психологічні особливості адаптації школярів до навчання. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2014. № 4 (41) С. 162–167.
5. Литвиненко Н.В. Адаптація школярів в критичні періоди розвитку до освітньому середовищі : автореф. дис. ... докт. психол. наук. Самара, 2009. 24 с.

6. Безруких М.М. Труднощі навчання в початковій школі: Причини, діагностика, комплексна допомога. Москва : Ексмо, 2009. С. 260.
7. Куликова Т.Г., Климин С.В. До проблеми діагностики особистісних факторів адаптації до шкільного середовища учнів початкових класів. *Світ психології*. 2005. № 4. С. 246–250.
8. Соловйова Д.Ю. Фактори адаптації першокласників до школи. *Питання психології*. 2012. № 4. С. 23–31.
9. Вовнянко Т.С. Теоретичні засади адаптації шестирічних учнів до школи. *Збірник матеріалів Міжвузівського науково-практичного семінару*. Чернігів : ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. 128 с.
10. Крупник Г.А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2 (46). С. 251–257.
11. Валиулина И.Ф. Особенности адаптации первоклассников к школе. *Молодой ученый*. 2017. № 5. С. 474–477. URL: <https://moluch.ru/archive/139/39293/>.
12. Гакаме Ю.Д., Тавадьян М.Е. Труднощі адаптації дітей до шкільного навчання. *Концепт : науково-методичний електронний журнал*. 2017. Т. 34. С. 181–185. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771170.htm>.
13. Дубровінська І.В., Фарбер Д.Л., Безруких М.М. Психофізіологія дитини: психофізіологічні основи дитячої валеології : навчальний посібник. Москва : ВЛАДОС, 2000. С. 106.
14. Аносов І.П., Аносова Д.І. Психолого-педагогічні чинники попередження та подолання шкільної дезадаптації молодших школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2016. № 48. С. 110–116.
15. Марінушкіна О.Є., Замазій Ю.О. Адаптація учнів до шкільного навчання 1–10 класи / за редакцією Л.Д. Покроєвої. Харків : Ранок, 2011. 192 с.

## ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ НА САМООЦІНКУ ОСОБИСТОСТІ

### THE INFLUENCE OF THE EMOTIONAL SPHERE ON THE SELF-ESTEEM OF THE INDIVIDUAL

У статті розглядається вплив емоційної сфери на самооцінку особистості. Основна увага приділяється поглибленню знань та уявлень про фундамент емоційної сфери, а також розкриттю сутності самооцінки в юнацькому віці. Метою роботи було дослідити вплив емоційної сфери на самооцінку особистості. Предметом дослідження стали особливості впливу емоційної сфери на самооцінку особистості. Основні завдання дослідження – провести аналіз поняття «емоція» та факторів, які впливають на емоційні реакції, розглянути поняття самооцінки й фактори її формування, провести експериментальне дослідження впливу емоцій на прояв самооцінки. Методами дослідження обрано аналіз і синтез; порівняння, класифікацію, конкретизацію, узагальнення, у статті використано такі методики: тест-опитувальник «Визначення рівня самооцінки» С.В. Ковальова; методику самооцінки та рівня домагань Дембо-Рубінштейна; самооціночний тест «Характеристики емоційності» (Е.П. Ільїна), математико-статистична обробка даних проведена за допомогою програми Microsoft Excel. Для емпіричного дослідження запрошено юнаків віком від 17 до 21 року. Такий віковий діапазон респондентів вибрано через те, що саме в період юнацтва триває розвиток від зовнішнього управління до самоврядування. У цьому віці самооцінка може стати важливим регулятором поведінки індивіда. Змінюється значення різних рис особистості. Тож дослідження показало, що емоції впливають як на низьку, так і на високу самооцінку, але респонденти, які мають низьку самооцінку й піддаються емоціям, мають більш негативний вплив, тому що такий прояв впливає на їхню діяльність і вміння взаємодіяти з людьми. На підставі трьох методик нами виявлено, що загалом самооцінка в групі знаходиться на середньому (60%) та вище середнього (24%) рівнях, а емоційність, у свою чергу, – на середньому (72%) рівні. Гіпотезою дослідження є те, що емоції являють собою фактор, який впливає на прояв самооцінки, що негативно впливає на ефективність діяльності та спілкування.

**Ключові слова:** самооцінка, емоційна сфера, самоствердження, класифікація емоцій, фундаментальні емоції, юнацький вік.

The article considers the influence of the emotional sphere on the self-esteem of the individual. The main attention is paid to the deepening of knowledge and ideas about the foundation of the emotional sphere, as well as the disclosure of the essence of self-esteem in adolescence. The aim of the work was to investigate the influence of the emotional sphere on the self-esteem of the individual. The subject of the study were the features of the influence of the emotional sphere on the self-esteem of the individual. The main objectives of the study were to analyze the concept of "emotion" and the factors that affect emotional reactions, to consider the concept of self-esteem and factors of its formation, to conduct an experimental study of the influence of emotions on self-esteem. Analysis and synthesis are chosen by research methods; comparison, classification, specification, generalization, the following methods are used in the article: Test-questionnaire "Determination of self-esteem" S.V. Kovalev; Methods of self-assessment and the level of claims Dembo-Rubinstein; Self-assessment test "Characteristics of emotionality" (E.P. Ilyin), mathematical and statistical data processing was carried out by using Microsoft Excel. Young people aged 17 to 21 were invited for the empirical study. This age range of respondents was chosen because it is during adolescence that development from external governance to self-governance continues. At this age, self-esteem can become an important regulator of individual behavior. The value of different personality traits changes. Therefore, research has shown that emotions affect both low and high self-esteem, but respondents who have low self-esteem and are exposed to emotions have a more negative impact because such manifestations affect their performance and ability to interact with people. Based on three methods, we found that in general, self-esteem in the group is on average (60%) and above average (24%), and emotionality in turn is on average (72%). The hypothesis of the study is that emotions are a factor that affects the manifestation of self-esteem, which entails a negative impact on the effectiveness of activities and communication.

**Key words:** self-esteem, emotional sphere, self-affirmation, classification of emotions, fundamental emotions, adolescence.

УДК 159.922  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.7>

**Головська І.Г.**  
к.психол.н., доцент,  
доцент кафедри теорії та методики  
практичної психології  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського

**Почепцова Д.О.**  
студентка  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського

**Постановка проблеми.** Тема дослідження пов'язана з тим, що на тлі великої кількості досліджень самооцінки питання про вплив емоційної сфери на самооцінку особистості мало привертало увагу дослідників. Хоча самооцінка визначає життєві позиції людини, впливає на формування поведінки, її сферу інтересів і майбутні перспективи. В умовах сучасного стану суспільства зміна політичних, соціально-економічних відносин, ускладнення вироб-

ничої діяльності, зміна характеру праці і способу життя великих мас населення, а також виникнення постійних стресових ситуацій не лише ставлять високі вимоги до інтелектуального й емоційно-вольового потенціалу особистості, а й позначають настанови розвитку самооцінки особистості.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Самооцінка є надзвичайно важливою для повноцінного функціонування особистості

в соціальному середовищі та досягнення різних життєвих цілей – успіху, самореалізації, сімейного щастя, духовного й матеріального благополуччя. Вона тісно пов'язана з деякими найважливішими емоціями, тобто з тривожністю, відчуттям щастя, печалі тощо. На думку К. Хорні, самооцінка – це складна особистісна формація, що стосується базових властивостей особистості. Вона відображає те, що людина з'ясує про себе від інших, і власну діяльність, спрямовану на розуміння своїх дій та особистих якостей. Ставлення людини до себе – це останній розвиток у системі її світогляду. Однак самооцінка відіграє особливо головну роль у структурі особистості [10].

Самооцінка пов'язана з однією з основних потреб особистості – необхідністю в самоствердженні, що визначається співвідношенням її фактичних досягнень до рівня прохання. На практиці людина зазвичай прагне досягти таких результатів, які відповідають її самооцінці, сприяють її покращенню, стандартизації. Отже, функції самооцінки особистості полягають у тому, що вони виступають як внутрішні умови регуляції людської поведінки та діяльності. За словами Л.Д. Столяренко, людина, включаючи самооцінку в структуру мотивації діяльності, постійно співвідносить свої здібності, розумові ресурси із цілями та засобами діяльності [9].

**Постановка завдання.** Мета статті – дослідити вплив емоційної сфери на самооцінку особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під впливом оцінки інших індивід поступово розвиває власне ставлення до себе та самооцінку своєї особистості, а також певні форми їх діяльності: спілкування, поведінку, активність, досвід. Маючи оптимальну, адекватну самооцінку, суб'єкт правильно співвідносить свої можливості та здібності, критично ставиться до себе, хоче реально подивитися на свої невдачі й успіхи, намагається ставити цілі, яких можна досягти на практиці. Він не тільки оцінює те, чого досяг за власними мірками, а й намагається передбачити, як реагуватимуть на це інші люди: однокласники та родичі.

До оптимальних зараховують самооцінку «високого рівня» та «вище середнього» (людина заслуговує на оцінку, поважає себе, задоволена собою), а також «середній рівень» (людина поважає себе, але знає свої слабкі сторони й прагне до вдосконалення, саморозвитку). Але самооцінка може бути неоптимальною – занадто високою або занадто низькою. Якщо людина недооцінює себе порівняно з тим, якою вона є насправді, то її самооцінка знижується. Коли вона завищує свої здібності, результати діяльності, особисті якості, зовнішність, то характеризується

високою самооцінкою. Неадекватна самооцінка ускладнює життя не тільки тих, хто її має, а й оточуючих, тих людей, які взаємодіють із ними в різних ситуаціях. Конфліктні ситуації, у яких людина опиняється, часто є наслідком неправильної самооцінки.

У практичній психології існує два різновиди низької самооцінки: низька самооцінка в поєднанні з низьким рівнем домагань і поєднання низької самооцінки з високим рівнем домагань. У першому випадку люди схильні перебільшувати свої недоліки, відповідно, розглядають свої досягнення як нагороду інших людей або приписують унаслідок простої удачі. Іншому випадок, який має назву «афект неадекватності», може свідчити про процес розвитку комплексу неповноцінності, внутрішньої тривожності особистості. Подібні люди хочуть бути першими в усьому, тому будь-яка ситуація дослідження їхньої компетентності вважається емоційно дуже складною та може передбачати загрозу. Т.І. Гусева вважає: «Надвисока самооцінка призводить до того, що людина завищує себе та свої можливості. Як результат, у неї є необґрунтовані претензії, часто не підтримувані іншими» [2]. Психологічні дослідження, описані В. Квіном у праці «Прикладна психологія», переконливо доводять, що характеристики самооцінки впливають і на емоційні взаємини, і на ступінь задоволеності своєю роботою, навчанням, життям і стосунками з іншими. Однак самооцінка також залежить від описаних вище факторів [6].

«Емоція – це поширена активна форма переживання організмом своєї життєвої діяльності», – пише Г.С. Костюк [7]. Емоції бувають як простими, так і складними. Маленькі дрібниці, що викликають у нас задоволення, утоми, енергія, сум, біль – це прості емоції. Такі емоції характерні як людям, так і тваринам. У результаті життєдіяльності прості емоції людини стали складними емоціями та почуттями. Характерним для складних емоцій є те, що вони виникають у результаті усвідомлення предмета, який їх пробудив, розуміння їх життєвого значення. Прикладом таких емоцій є відчуття задоволення від сприйняття музики, картин і пейзажу. Емоції характеризуються полярністю. Вони проявляються в тому, що кожна емоція, кожне почуття за різних причин можуть проявлятися протилежним чином: «радість – горе», «любов – ненависть», «співчуття – антипатія», «задоволення – незадоволення». Такі переживання мають яскраво виражений позитивний чи негативний відтінок.

Існує багато класифікацій емоцій. Найчастіше емоції поділяються на такі критерії групи:

1. Нижчі та вищі емоції;
2. Позитивні та негативні;
3. Стенічні та астенічні;
4. Емоційні реакції та умови.



Нижчі та вищі емоції. В. Джеймс вважає, що задоволення функціональних потреб належить нижчим органам почуттів [11]. Вищі почуття зазвичай виникають при задоволенні духовних потреб. Ці емоції мають яскраво виражений соціальний характер і свідчать про ставлення людини до різних сторін і явищ суспільного життя – моральних, інтелектуальних, естетичних.

Позитивні та негативні емоції. Уважається, що позитивні емоції – це корисні емоції для людини, а негативні – для неї шкідливі. На думку К. Ізарда, позитивні емоції полегшують взаємодію людей, їх розуміння ситуацій і взаємовідносин між предметами, а негативні є шкідливими та не сприяють взаємодії [4]. Деякі психологи вважають це міркування неправильним. Набагато ближче до істини твердження, що позитивні емоції просто асоціюються із задоволенням, а негативні емоції пов'язані з неприємністю їх безпосереднього переживання.

Стенічними (від грецького «stenos» – сила) називають емоції, що підвищують життєву активність організму, астеничними – емоції, які викликають відчуття пригнічення, знижують енергію життєдіяльності суб'єкта. Попри те що астеничні емоції користуються поганою репутацією, неправильно було б сказати, що астеничні емоції є абсолютно шкідливими. Біологічно вони необхідні, принаймні для того щоб надавати спокій перевантаженому організму, щоб захистити його від перенапруження. За силою і тривалістю проявів розрізняють кілька видів емоцій: афект, пристрасть, емоції, настрої, почуття і стрес.

Афект – це найпотужніша емоційна реакція, що повністю захоплює психіку людини. Зазвичай це відбувається в умовах, коли людина не може впоратися з ситуацією. Відмінними рисами афекту є ситуативність, узагальнення, коротка тривалість і висока інтенсивність. Відбувається мобілізація всього організму, рухи імпульсивні. Афект майже неконтрольований і не підкоряється контролю волі.

Пристрасть – це сильне, наполегливе, довготривале почуття, яке захоплює й володіє людиною. По силі вона наближається до грації, а по тривалості – до почуттів. Емоції у вузькому розумінні мають ситуативний характер, виражають оцінку утворюваних чи можливих ситуацій. Насправді емоції можуть погано проявлятися в зовнішній поведінці, якщо людина здатна вміло приховувати власні емоції, то зазвичай важко здогадатися, що вона переживає.

Почуття – це найсильніші емоційні стани. Вони мають предметний характер. Це завжди почуття до чогось, до когось. Їх іноді називають «вищими» емоціями, оскільки вони виникають, коли задовольняються потреби найвищого порядку.

Настрій – це стан, який малює наші емоції, загальний емоційний стан протягом певного часу. На відміну від емоцій і почуттів, настрої не об'єктивні, а особисті; це не ситуативно, але розтягується в часі. С.Д. Максименко вважає, що настрої – це загальний емоційний стан, який своєрідно забарвлює діяльність людини протягом певного часу, характеризує її життєву силу [8]. Виділяють позитивні настрої, що проявляються в бадьорості, і негативні, які пригнічують, демобілізують, викликають пасивність. Ступінь відповідності індивідуальна. Особи, які характеризуються самоконтролем, не піддаються настрою, не втрачають серця навіть у тих випадках, коли для цього є якісь причини, а, навпаки, борються з труднощами. Малодушні швидко піддаються настроям. Їм потрібна підтримка команди.

Емоції відіграють дуже вагомую роль у житті людей. Емоційна сфера людини – це широке коло її переживань і почуттів. Вона виконує низку функцій, таких як стимулювання, регулювання, усунення дефіциту інформації, головною з яких є оцінка. Виникнення та прояв емоцій пов'язані зі складною роботою кори головного мозку та підкіркової тканини, а також вегетативної нервової системи. Провідна роль належить корі, але важлива також підкірка, оскільки вона містить центри, що контролюють вегетативну нервову систему й регулюють функцію внутрішніх органів. Це визначає тісний взаємозв'язок емоцій і почуттів з різними змінами функцій організму: з діяльністю серця, судин, органів дихання, зі змінами в діяльності скелетних м'язів, зокрема у вигляді виразних рухів цілого тіла (пантоміма) та міміки обличчя (вираз обличчя). Людина, що відчуває певний емоційний стан – радість, смуток, гнів, зазнає певних змін не тільки у внутрішніх органах, а й у зовнішньому вигляді. Змінюється вираз на обличчі та очах, з'являються жести певного характеру, виникають конкретні відтінки інтонації. Із цих змін можна судити, яку емоцію переживає людина в цей момент.

Завдяки емоціям люди усвідомлюють свої потреби та предмети, на які вони спрямовані. Ще одна спільна особливість емоцій, на які потрібно звернути увагу, – це їх допомога в задоволенні потреб і досягненні певних цілей. Оскільки будь-яка емоція є позитивною чи негативною, людина може судити про досягнення мети. Так, позитивні емоції завжди пов'язані з отриманням бажаного результату, а негативні, навпаки, – з невдачею поставленої мети. Отже, можна зробити висновок, що емоції найбільш безпосередньо пов'язані з регуляцією діяльності людини.

Емоція – це те, що переживається як почуття, яке мотивує, організовує та спрямовує сприйняття, мислення й дії. У роботах Дарвіна, сучасних учених емоції класифіку-

ються як основні, зазначається, що вони однаково проявляються в представників різних культур. Фундаментальні емоції забезпечуються вродженими нейронними програмами. (Вроджений механізм прояву гніву передбачає усмішку як демонстрацію готовності кинутися на ворога й кусати його; багато людей у гніві, навпаки, стискають зуби та губи, ніби намагаючись пом'якшити або замаскувати маску прояви гніву.)

К. Ізард виділив такі основні, «фундаментальні емоції»:

1. Інтерес (як емоція) – це позитивний емоційний стан, який сприяє розвитку навичок і знань, спонукає до навчання.

2. Радість – це позитивний емоційний стан, пов'язаний зі здатністю повністю задовольнити фактичну потребу, імовірність якої до цього моменту була невеликою або в будь-якому випадку невизначеною.

3. Сюрприз – емоційна реакція на раптові обставини, яка не має чітко визначеного позитивного чи негативного ознаки. Сюрприз гальмує всі попередні емоції, спрямовуючи увагу на об'єкт, який його викликав, і може обернутися інтересом.

4. Страждання – це негативний емоційний стан, пов'язаний із достовірною або, здавалося б, отриманою інформацією про неможливість задоволення найважливіших життєвих потреб, який до цього моменту здавався більш-менш вірогідним, найчастіше виникає у вигляді емоційного стресу.

5. Гнів – це емоційний стан, який має негативний характер, зазвичай протікає у формі афекту й викликаний раптовим виникненням серйозної перешкоди для задоволення надзвичайно важливої потреби суб'єкта.

6. Відраза – це негативний емоційний стан, спричинений предметами (предметами, людьми, обставинами тощо), контакт із якими (фізіологічна взаємодія, спілкування в спілкуванні тощо) вступає в різкий конфлікт з ідеологічними, моральними чи естетичними принципами й установками предмет. Огида, якщо поєднується з гнівом, може мотивувати агресивну поведінку в міжособистісних стосунках, де напад мотивується гнівом, а огида мотивована бажанням позбутися когось або чогось.

7. Презирство – це негативний емоційний стан, який виникає в міжособистісних стосунках і породжується невідповідністю життєвих позицій, поглядів і поведінки суб'єкта життєвим позиціям, поглядам і поведінці об'єкта почуття. Останні представлені предмету як база, що не відповідає прийнятим моральним нормам та естетичним критеріям.

8. Страх – це негативний емоційний стан, який проявляється, коли суб'єкт отримує інформацію про можливу загрозу для свого життя, про реальну чи уявну небезпеку. На

відміну від емоцій страждання, викликаних безпосереднім блокуванням найважливіших потреб, людина, яка переживає емоцію страху, має лише ймовірний прогноз можливої хвороби й діє на основі цього (часто недостатньо надійного або перебільшеного прогнозу).

9. Сором – це негативний стан, що виражається в усвідомленні невідповідності власних думок, дій і зовнішнього вигляду не лише очікуванням інших, а й власним уявленням про відповідну поведінку та зовнішній вигляд.

10. Збентеження [4].

З'єднання фундаментальних емоцій виникають складні емоційні стани, такі як, наприклад, тривога, яка може поєднувати страх, гнів, провину та інтерес, що, у свою чергу, формують низьку самооцінку. Тривога – це не окреме явище, а свого роду складне емоційне переживання, де страх є найбільш значущим елементом. Страх виступає як основа низької самооцінки. Він суттєво обмежує сприйняття, мислення та свободу вибору. Крім того, страх обмежує свободу поведінки людини. У страху, людина перестає належати до себе, її рухає одне єдине бажання – усунути загрозу, уникнути небезпеки. Страх іноді викликає сонливість, повну нездатність рухатися. Через страх, тривогу й сором'язливість виникає низька самооцінка, яка й заважає людині нормально існувати. Але водночас у людей із завищеною самооцінкою також переважає страх, але в іншій формі прояву. Такі люди, навпаки, бояться бути не помітними, невпевненими в собі, слабкими й безпорадними, унаслідок чого вони стають більш агресивними та часто вступають у конфлікти з людьми, чий рівень самооцінки нижчий.

Юнацький період – це період інтенсивного формування самооцінки, швидкого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість до власних психічних процесів, включаючи складний світ своїх переживань, і необхідності пізнавати себе як людину. У юнацькому віці самооцінка може стати важливим регулятором поведінки індивіда. Змінюється значення різних рис особистості. У юнаків головним критерієм оцінювання себе та іншого є морально-психологічні характеристики людини, що проявляються у взаєминах з іншими. У цей період триває розвиток від зовнішнього управління до самоврядування, яке починається в підлітковому віці. У юнацькому віці людина переглядає багато цінностей, зосереджуючись головним чином на референтній групі у своїх смаках і зразках. До юнацького віку людина має більш диференційовану оцінку власної поведінки в різних ситуаціях, існує деталізована система самооцінки й в основному формується «самоімідж» – відносно стійка система самообразу. Уже сформована здатність молоді до узагальнення дає

змогу робити узагальнення в досить складній галузі – діяльності з оволодіння нормами людських відносин [1]. Тому провідною діяльністю молоді є інтимно-особисте спілкування в різних сферах. Це дає їм можливість самовиражатися й самостверджуватися. Самооцінка свого місця в суспільстві відіграє якщо не вирішальну, то одну з головних ролей у формуванні особистості, багато в чому визначаючи соціальну адаптацію та дезадаптацію особистості як регулятора поведінки й діяльності.

Для дослідження впливу емоційної сфери на самооцінку особистості використано три методики, дві з яких спрямовані на визначення самооцінки, а одна – на дослідження емоційності індивіда: 1) тест-опитувальник «Визначення рівня самооцінки» С.В. Ковальова; 2) методику самооцінки та рівня домагань Дембо-Рубінштейна; 3) самооціночний тест «Характеристики емоційності» (Е.П. Ільїна). Завдяки методикам нами виявлено, що загалом самооцінка в групі знаходиться на середньому (60%) та вище середнього (24%) рівнях, а емоційність, у свою чергу, – на середньому (72%) рівні. Дослідження показало, що емоції впливають як на низьку, так і на високу самооцінку, але респонденти, які мають низьку самооцінку й піддаються емоціям, мають більш негативний вплив, тому що такий прояв впливає на їхню діяльність і вміння взаємодіяти з людьми.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, варто сказати, що люди з низькою самооцінкою менш емоційні, ніж люди із завищеною самооцінкою, тому що будь-який прояв емоції – це прояв себе, привертання уваги, на фоні чого й виникає емоція сорому. У людей

із завищеною самооцінкою, навпаки, емоційність на високому рівні. Вони люблять привертати увагу та постійно хочуть бути в центрі неї, що і є великим проявом емоцій. Установлено, що молоді люди, які негативно сприймаються однолітками, мають нижчу самооцінку, і навпаки. Отже, у підлітковому віці продовжує розвиватися справжня самооцінка – самооцінка людини переважаючої залежності від критеріїв внутрішнього світу, зумовлена власним «Я». Це не означає, що оцінка інших людей зараз не суттєва: вона просто перестає відігравати домінуючу роль.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бороздіна Л.В. Що таке самооцінка? *Психол. журн.* 1992. № 4. С. 99–100.
2. Гусева Т.И. Психология личности. Шпаргалки. Москва, 2008. 30 с.
3. Захарова О.В. Психология формирования самооценки. Мінськ : Белінкоммаш, 1993. 99 с.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург, 2000. 27 с., 63 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 553 с.
6. Квинн В. Прикладная психология. Санкт-Петербург, 2000. 560 с.
7. Костюк Г.С. Психология. Київ, 1988. 25 с.
8. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психология : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
9. Столяренко Л.Д. Основы психологии : учебник. Москва : Проспект, 2016. 180 с.
10. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. Москва, 1993. 478 с.
11. James W. Principles of Psychology. New York : Holt, 1890. 712 p.

## МАЛЮНКОВИЙ ТЕСТ ВАРТЕГГА В ДОСЛІДЖЕННІ ТАЛАНОВИТОЇ ТА ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

### THE WARTEGG DRAWING TEST IN RESEARCH OF A TALANTED AND GIFTED PERSONALITY

У статті розглядаються основні ознаки й сфери обдарованої та талановитої особистості. За результатами теоретичного аналізу визначено шість сфер обдарованості: інтелектуальна сфера, сфера академічних досягнень у предметах, сфера творчості або креативності, сфера спілкування й лідерства, сфера художньої діяльності й образотворчого мистецтва, рухова сфера. Основні ознаки обдарованості зафіксовані у визначенні й змісті компонентів і пов'язані з високим рівнем виконання діяльності. Докладно розглянуто два аспекти поведінки обдарованої особистості – інструментальний і мотиваційно-ціннісний. Викладаються теоретичні основи дослідження – роботи вчених, які досліджували проблему талановитості й обдарованості особистості. Докладно проаналізовано наявні класифікації проєктивних методик за різними критеріями, які вимагають незначних часових витрат на проведення й орієнтовані на виявлення глибоких переживань, прихованих мотивів, відносин, структури свідомих і несвідомих переживань. Обґрунтовано використання методики Е. Вартегга як такої, що найменше схильна до фальсифікації з боку випробуваного, ніж опитувальники, більш придатна для діагностики обдарованої та талановитої особистості, а саме дослідженню її оригінальних рішень у системі індивідуально-психологічних особливостей особистості. Автором проведено аналіз робіт відомих дослідників у напрямі психометричних показників методики Е. Вартегга. Обґрунтовано використання цілісного підходу та проєктивні методики психодіагностики у виявленні обдарованої особистості. Намічені перспективи подальших досліджень символічного вмісту несвідомого й оригінальних рішень в інструментальному та мотиваційно-ціннісних аспектах поведінки обдарованих особистостей. Автором визначені основні маркери психодіагностичного дослідження обдарованих особистостей – символічний вміст та оригінальні рішення, які буде вивчено з допомогою застосування проєктивної методики Е. Вартегга, що дасть змогу розробляти психокорекційні програми, спрямовані на розвиток їхніх особистісних якостей.

**Ключові слова:** ознаки обдарованості, сфери обдарованості, проєктивні методи діагностики, тест Вартегга, символічний

вміст, психометрична валідність, оригінальні рішення.

The article considers the main features and areas of a gifted and talented personality. According to the results of the theoretical analysis, six spheres of gifted were identified: intellectual sphere, sphere of academic achievements in subjects, sphere of creativity, sphere of communication and leadership, sphere of artistic activity and fine arts, motor sphere. The main features of gifted are recorded in the definition and content of components and are associated with a high level of performance. Two aspects of the behavior of a gifted personality are considered in detail – instrumental and motivational-value. The theoretical foundations of the study are presented – the works of scientists who have studied the problem of the talented and gifted personality. The existing classifications of projective methods, which require insignificant time are analyzed in detail according to various criteria and are focused on identifying deep experiences, hidden motives, relationships, structure of conscious and unconscious experiences. The use of E. Wartegg's method as one that is least prone to falsification by the subject than questionnaires, more suitable for diagnosing a gifted and talented personality, namely the study of its original solutions in the system of individual psychological characteristics of the individual. The author analyzes the works of well – known researchers in the direction of psychometric indicators of the method of incompleting drawings of Wartegg. The use of a holistic approach and projective methods of psychodiagnostics in identifying a gifted personality is substantiated. Prospects for further research on the symbolic content of unconscious and original decisions in the instrumental and value-motivational aspects of the behavior of gifted and talented individuals are outlined. The author identifies the main markers of the psychodiagnostic research of gifted personality – symbolic content and original solutions, which will be studied using the projective method of E. Wartegg, which will allow to develop psychocorrection programs aimed at developing their personal qualities.

**Key words:** features of gifted personality, areas of gifted personality, projective techniques diagnostic, Wartegg test, symbolical content, psychometric validity, original solutions.

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.8>

Гриценко О.С.

аспірант кафедри диференціальної та спеціальної психології  
Одеський національний університет  
імені І.І. Мечникова

**Постановка проблеми.** Сьогодні наше суспільство характеризується швидкими темпами розвитку науки, виробництва, соціальної сфери, культури, практично всіх галузей людської діяльності. Відповідно, змінюються умови життєдіяльності людства, його запити й потреби. Те, що вчора вважалося недосяж-

ним, а тому й неактуальним, сьогодні стає життєво необхідним. За умов швидко змінюваного суспільного розвитку найбільшого успіху досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Прогрес же практично всіх галузей людської діяльності залежить від

людей, які нестандартно сприймають навколишній світ, надзвичайно діяльні, енергійні, працездатні, можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. На передній план в умовах невизначеності й ризику в сучасній державній політиці виходить проблема обдарованості, творчості, інтелекту, визначаючи пошук, навчання й виховання обдарованих особистостей, стимулювання творчої праці, збереження психічного здоров'я та працездатності талановитої та обдарованої особистості. Сучасне суспільство – суспільство глобальних змін, його розвиток залежить від творчого зусилля особистості, від тих можливостей і здібностей, якими вона володіє, глобалізація стимулює активність особистості, указує на відповідність критеріям нестандартного вирішення завдань, ставить нові цілі та завдання перед психологічною наукою.

Мислення й поведінка обдарованої особистості відрізняються від стереотипних вчинків, крім того, компонентом такої діяльності є її успішність, досягнення певних позитивних результатів. Обдарованість не можна порівнювати з обсягом отриманих знань. Це значно складніше явище, яке включає природну енергетику, пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблему талановитості й обдарованості особистості досліджували О. Антонова, М. Артьомов, І. Бабенко, О. Бочарова, В. Моляко, С. Сисоєва, Л. Собчик, Л. Кокоріна, О. Кульчицька, Я. Кульчицька, К. Ліневич, С. Мартиненко, В. Тадеєв, В. Тесленко, В. Паламарчук, Б. Чижевський, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, П. Торренс та інші вчені.

**Постановка завдання.** Мета статті – розглянути основні ознаки й сфери обдарованої та талановитої особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Науковці виділяють шість галузей чи сфер обдарованості (таланту) [1, с. 10]: інтелектуальна сфера – вона відрізняється гостротою мислення, спостережливістю, винятковою пам'яттю, виявляє виражену різнобічну допитливість. Характеризується широкою ерудицією та виявляє виняткові здібності до розв'язування оригінальних завдань. Наступна сфера – це сфера академічних досягнень у таких предметах: у читанні, коли особистість часто обирає своїм заняттям читання, володіє багатим словниковим запасом і складними синтаксичними структурами; у математиці, коли особистість виявляє велику цікавість до обчислень, вимірювань, зважування чи впорядкування предметів; розуміє математичні відносини; демонструє легкість у сприйнятті й запам'ятовуванні математичних символів (цифр і знаків); у природознавстві, коли осо-

бистість уважна до предметів і явищ; виявляє великий інтерес чи виняткові здібності до класифікації; може довго утримувати увагу до предметів, пов'язаних із природою. Далі потрібно визначити сферу творчості або креативності. Якщо особистість обдарована в цій сфері, то вона надзвичайно допитлива, здатна з головою занурюватися в роботу, яка її цікавить, демонструє високий енергетичний рівень, часто робить усе по-своєму; винахідлива в образотворчій діяльності, в іграх, у використанні матеріалів та ідей; часто висловлює багато різних думок із приводу конкретної ситуації; здатна по-різному підійти до проблеми або до використання матеріалів (гнучкість); здатна висловлювати оригінальні ідеї або знаходити оригінальний результат; схильна до завершеності й точності в художньо-прикладних заняттях та іграх. Особливої уваги в наш час потребує дослідження обдарованих особистостей у сфері спілкування та лідерства, саме ці обдаровані особистості легко пристосовуються до нових ситуацій; переважно виступають партнерами в навчанні та інших заняттях; зберігають впевненість у собі в незвичних ситуаціях, прагнуть до керування навчанням чи заняттями інших людей, надзвичайно комунікабельні; чуйні до настроїв інших людей і мають підвищене почуття гумору й гостріше реагують на несправедливість. Також на увагу з боку наукових дослідників заслуговують дослідження обдарованих особистостей у сфері художньої діяльності й образотворчому мистецтві. Ці обдаровані особистості виявляють дуже високий інтерес до візуальної інформації; запам'ятовують побачене до дрібних деталей; проводять багато часу за малюванням або ліпленням; досить серйозно ставляться до своїх художніх занять та одержують від них велике задоволення й демонструють неабияку вмілість. У дослідженнях, присвячених психології спорту та інших галузей, потрібно визначити рухову сферу, у яких обдарована особистість виявляє велику цікавість до діяльності, що вимагає тонкої й точної моторики; володіє гарною зоровомоторною координацією; любить рух (біг, стрибки); має широкий діапазон руху (від повільного до швидкого, від плавного до різкого); прекрасно утримує рівновагу при виконанні рухових вправ (на колоді, трампліні); прекрасно володіє тілом при маневруванні, наприклад, стартуючи, зупиняючись, цілеспрямовано змінюючи напрямок.

За результатами досліджень Л.М. Собчик, визначені основні ознаки обдарованості – це ті особливості обдарованої особистості, які проявляються в її реальній діяльності й можуть бути оцінені під час спостережень за її діями. Ознаки явної обдарованості зафіксовані у визначенні й змісті компонентів і пов'язані

з високим рівнем виконання діяльності. Разом із тим про обдарованість доцільно говорити в єдності категорій «хочу» й «можу», тобто ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведінки обдарованої особистості – інструментальний, що характеризує ставлення людини до дійсності й до своєї діяльності, а також мотиваційно-ціннісний [7].

Розглядаючи інструментальний аспект поведінки обдарованої особистості, О.Є. Антонова в монографії «Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу» [1] визначає такі ознаки, а саме специфічні стратегії діяльності: швидке засвоєння діяльності й високу успішність її виконання; використання й винайдення нових способів діяльності в умовах пошуку рішень у заданій ситуації та постановку нових цілей діяльності за рахунок глибокого оволодіння предметом, що призведе до нового бачення ситуації й пояснює появу раптових ідей і рішень; багатство ідей, навіть фантастичних. Поведінка обдарованої особистості характеризується новаторством і високою структурованістю й системністю знань, швидкістю та легкістю навчання, особливим типом освіченості. Також відзначається яскраво виражена працелюбність. Стосовно мотиваційно-ціннісного аспекту поведінки обдарованої особистості дослідниця відзначає вибірково чутливість до певних характеристик предметної діяльності (знаків, звуків, кольорів, технічних складників тощо) або до певних форм власної активності (фізичної, пізнавальної, художньо виразної), що супроводжується, як правило, переживаннями почуття задоволення та яскраво вираженим інтересом до тих чи інших занять або сфер діяльності, надзвичайно високе захоплення будь-яким предметом, заглиблення в ту чи іншу справу. Наявність такої інтенсивності в певному виді діяльності має своїм наслідком вражаючу наполегливість і працелюбство, підвищену пізнавальну потребу, яка виявляється в ненаситній допитливості, а також у готовності за власною ініціативою виходити за межі вихідних видів діяльності. Особистості з розвиненою мотиваційно-ціннісною обдарованістю надають перевагу парадоксальній, суперечливій і невизначеній інформації та не приймають стандартних, типових завдань і готових порад. Вони критичні до результатів власної праці, схильні ставити надважкі цілі та прагнуть до досконалості.

Варто відзначити, що поведінка обдарованої особистості зовсім не обов'язково має відповідати водночас усім перерахованим вище ознакам. Наявність навіть однієї із цих ознак повинна привернути увагу дослідників і практичних психологів і мотивувати їх на ретельний і тривалий за часом аналіз кожного конкретного випадку. Тому у виявленні обдарованої особистості має використовувати цілісний підхід, а саме проективні методики психодіагностики.

Проективні методики психодіагностики можна відзначити за такими ознаками [8]: невизначеність стимульного матеріалу або інструкції до завдання, завдяки чому випробуваний має відносну волю у виборі відповіді або тактики поведінки; діяльність випробуваного протікає при повній відсутності оцінного ставлення з боку експериментатора. Цей момент, а також те, що випробуваний зазвичай не знає, що означають його відповіді, приводять до максимальної проєкції особистості, що не обмежується соціальними нормами оцінками; проективні методики вимірюють не ту або іншу психічну функцію, а особистість загалом і її взаємини із соціальним оточенням.

Сьогодні існує безліч класифікацій проективних методик за різними критеріями. Зупинимось докладніше на такій [2]: передусім це методики доповнення. Стимульний матеріал – набір слів-стимулів (наприклад, асоціативний тест К.Г. Юнга; «Незакінчені речення»; «Хто Я?»); наступні – це методики інтерпретації. Стимульний матеріал – набір картинок, фотокарток (наприклад, методика ТАТ; тест фрустрації Розенцвейга; тест Жилія; тест Сонді); далі це методики структурування. Відсутність структури в стимульному матеріалі (наприклад, тлумачення випадкових плям Г. Роршаха); наступні – це методики вивчення експресії (наприклад, аналіз почерку, особливостей мовної поведінки); далі – методики вивчення продуктів творчості (наприклад, «Дім. Дерево. Людина»; «Дерево»; «Людина»; «Малюнок родини»; «Піктограма»; «Автопортрет»; «Неіснуюча тварина»).

Сучасні проективні методики вимагають незначних часових витрат на проведення й орієнтовані на виявлення глибоких переживань, прихованих мотивів, відносин, структури свідомих і несвідомих переживань. Серед їх недоліків зазвичай убачають відсутність нормативних даних, що призводить до труднощів і суб'єктивізму інтерпретації індивідуальних результатів, коли психолог змушений довіряти лише своєму досвіду й професіоналізму. Тому дані, отримані за допомогою проективних методик, не повинні бути прийняті як остаточні.

Проективні методики допомагають знайти шляхи подальшого дослідження, проникнути у важко доступні особистісні особливості, що випадають при традиційній організації психодіагностики та не піддаються адекватній кількісній оцінці. Однак, на думку О.М. Хлівної [9], незважаючи на зазначені недоліки, популярність і статус проективних методик практично не змінюється. Насамперед це пояснюється тим, що вони найменше схильні до фальсифікації з боку випробуваного, ніж опитувальники, і тому більш придатні для діагностики обдарованої та талановитої особистості.

Більшість проєктивних технік складаються з невизначених стимулів, які специфічно релевантні оцінюваним конструктам [14]. Запропонований у дослідженні малюнковий тест Е. Вартегга характеризується матеріалом, що є релевантним, по-перше, архетипам, по-друге, інструментальному та мотиваційно-ціннісному аспектам поведінки обдарованої й талановитої особистості. Проте вважається, що за аналогією з тестом чорнильних плям Роршаха, стимули якого попередньо не відбиралися для актуалізації енгам [14], незакінчені малюнки, актуалізуючи архаїчний символічний зміст особистості, здатні бути маркерами тих компонентів свідомого і несвідомого, що впливають на інструментальні та мотиваційно-ціннісні компоненти поведінки обдарованої особистості.

Підставою для вибору стимульного матеріалу тесту Вартегга для оцінювання обдарованої особистості послугували такі теоретичні положення. Малюнки тесту Вартегга підібрані так, що кожний із них у силу своєї архетипічної специфіки провокує проєкцію певної психічної ділянки [3]. Згідно з К.Г. Юнгом [11], в архетипах міститься досвід усього людства, що схиляє індивіда до реагування певним чином на поточний досвід.

Як указує Е. Вартегг [3], саме в силу архетипічної вкоріненості стимульних знаків, порядок малюнків не можна вважати випадковим. Репрезентація образу пов'язана, з одного боку, зі спонтанною активністю несвідомого, а з іншого боку, визначається поточною ситуацією та її оцінкою з боку свідомості. Ситуація стимулює виникнення релевантних елементів схованого матеріалу й придушує виникнення іррелевантного матеріалу. Архетипічний образ є, отже, відбиттям реакції, а саме формуванням поведінки, на наявну ситуацію, де працює як свідомість, так і несвідоме [18]. Низка емпіричних досліджень [4; 5; 6], присвячених виявленню способів копінг-поведінки особистості в різних ситуаціях, підтвердила вищевказані тези.

Порівняно з вищевказаними методиками, малюнковий тест Вартегга характеризується значно більш високими психометричними показниками. К. Меллберг [15] показав, що цей тест прогностично валідний відносно успішності адаптації й навчання в спеціальних середніх закладах. У дослідженні Е. Ройвайнена й П. Рууска [17] знайдені взаємозв'язки між параметрами тесту Вартегга й Торонтською шкалою алекситимії. В іншому дослідженні [18] встановлено значне число кореляцій (хоча й невеликих за модулем 0,20–0,30) між тестом Вартегга й методиками BPR-5, опитувальником оцінювання ефективності та 16-PF. А. Крізі [12] встановив відповідність між архетипічними символами й картами тесту Роршаха. Варто зазначити,

що валідність тесту Вартегга значно поступається такій у більшості опитувальників. Проте вважається, що в перспективі можливе створення надійних і валідних індексів для цього тесту [16], за допомогою якого можна буде здійснювати психологічну діагностику інструментального та мотиваційно-ціннісного аспекту поведінки талановитої й обдарованої особистості. Особливу увагу, на думку Н.В. Родіної [4], потрібно приділяти дослідженню нормативних та оригінальних рішень у тесті Вартегга в системі індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Методика незавершених малюнків Е. Вартегга [3] являє собою розташовані на темному тлі квадрати білого кольору, що містять відповідні стимульні знаки чорного кольору (символи): крапку (символ 1), маленьку хвилясту лінію (символ 2), послідовність трьох вертикальних штрихів, що збільшуються, розташованих на рівній відстані один від одного (символ 3), маленький чорний квадрат (символ 4), поздовжній і поперечний штрихи, що протистоять один одному (символ 5), горизонтальний і вертикальний штрихи (символ 6), півколо з крапкою (символ 7) і склеписта дуга (символ 8).

Проективна методика Е. Вартегга [2] дає змогу з'ясувати ступінь розвитку й наявність або відсутність проблем у таких сферах особистості, як Я-концепція; афективна сфера; комунікативна сфера й особливості взаємодії з оточуючими; особистісний зростання і планування майбутнього; енергійність, творча динаміка і жадоба діяльності; страхи і відповідні їм механізми психологічного захисту; потреба в особистісних стосунках; активність, практичність і здатність до раціонального керування й планування власного життя.

Бланк тесту складається з листа для малювання формату А-4, розділеного на два ряди по чотири квадратних поля в кожному. При цьому білі квадрати робочого поля різко виділені на чорному фоні, щоб забезпечити потрібний для рефлексорного опрацювання стимулів контраст світла і темноти. Відомий український науковець у галузі проєктивної психодіагностики Л.Ф. Бурлачук зосереджує увагу науковців на такій інтерпретації стимульних знаків [2]: крапка – відповідає образу «Я», особливостям Я-переживань; маленька хвиляста лінія – розкриває емоційність, контактність особистості; послідовність трьох вертикальних штрихів, що збільшуються й розташовані на однаковій відстані один від одного, відображає творчу динаміку знаходження людиною свого місця в навколишньому середовищі; маленький чорний квадрат розкриває почуття провини, страхи людини й відповідні психологічні захисти; поздовжній і поперечний штрихи, що протистоять один одному, говорять про активність, ініціативність, імпульсивність людини,

її здібність долати труднощі; горизонтальний і вертикальний штрихи свідчать про здібність до раціонального керування, планування та інтеграції; півкруг із крапок відображає особливості емоційної сфери людини; дуга проявляє відчуття людиною своєї захищеності, безпеки в спілкуванні, потребу в захисті.

Випробуванням пропонується продовжити малюнки всередині робочих полів так, щоб вони отримали вісім маленьких малюнків, які б давали їм інтуїтивне задоволення. В інтерпретації результатів виділяють два основні компоненти: інтерпретація формальних ознак виконання малюнків – графомоторика, заповнення робочого поля, ігнорування стимульних малюнків тощо та інтерпретація змісту малюнків – аналіз реакції досліджуваного на стимульний матеріал, сприйняття символічного й асоціативного значення стимульних фігур тесту, рішення та специфіка малюнка.

Е. Вартегг відзначає [2], що перевага або зневага окремих стимульних знаків у послідовності рисунка має розглядатися в характеристичній інтерпретації ще й під кутом зору відповідних архетипів. Саме в силу архетипового укорінення стимульних знаків порядок виконання рисунків навряд чи можна вважати випадковим. Нормативною вважається послідовність за Г. Лоссеном і Г. Шоттом [13], а саме наступний ряд заповнення полів 1–2–3–8–4–5–6–7. На думку А. Крізі [12], нормальна послідовність заповнення полів указує на збалансовану особистість, яка адаптована до суспільних правил і норм власної культури. Саме послідовність заповнення полів і ґрунтовний аналіз символічного вмісту несвідомого й оригінальних рішень за допомогою методики Е. Вартегга талановитими та обдарованими особистостями буде досліджуватися нами на подальших етапах дослідження.

**Висновки з проведеного дослідження.** Визначено основні ознаки та сфери обдарованої й талановитої особистості. Зроблено теоретичний аналіз проєктивних методик дослідження, які застосовуються в практичній діяльності психологів у роботі з обдарованими особистостями. Обґрунтовано застосування методики незавершених малюнків Вартегга та визначено її психометричні показники в роботах відомих дослідників. Намічені перспективи подальших досліджень символічного вмісту несвідомого та оригінальних рішень в інструментальній і мотиваційно-ціннісних аспектах поведінки обдарованих і талановитих особистостей. Визначено перспективи застосування проєктивної методики Е. Вартегга в дослідженні обдарованих особистостей, що дасть змогу розробляти психокорекційні програми, спрямовані на розвиток їхніх особистісних якостей, збереження психічного

здоров'я та дасть змогу обдарованим і талановитим особистостям досягти найбільшого успіху в соціальній сфері та високотехнологічних галузях виробництва.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія. Житомир: Житомирський державний університет, 2005. 456 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Введение в проєктивную психологию. Киев: Ника-Центр, 1997. 128 с.
3. Вартегг Э. Уровневая диагностика личности. Калинин В.К. Рисуночный тест Вартегга. Москва: Смысл, 2006. С. 4–110.
4. Родіна Н.В. Нормативні та оригінальні рішення в тесті Вартегга в системі індивідуально-психологічних особливостей особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 5 (42). С. 299–307.
5. Родіна Н.В. Проєктивна експрес-методика, що заснована на стимульному матеріалі тесту Вартегга. Застосування у вивченні копінг. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. Серія «Проблеми загальної та педагогічної психології»*. 2010. Т. 12. Ч. 2. С. 247–257.
6. Родіна Н.В. Особливості застосування тесту незавершених малюнків Вартегга для дослідження копінг-стратегій у підлітків. *Актуальні проблеми психології*. 2007. № 10 (2). С. 438–446.
7. Собчик Л.Н. Психодіагностика. Методология и методы: Практическое руководство. Москва, 1990. 79 с.
8. Соколова Е.Т. Проєктивные методы исследования личности. Москва: МГУ, 1998. 150 с.
9. Хлівна О.М. Психологічні тенденції використання проєктивних методів у сучасній практичній психології. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Секція «Психологія»*. 2012. Т. 17. Вип. 8 (20). С. 439–445.
10. Шадріков В.Д. Способности, одаренность, талант. Развитие и диагностика способностей / отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадріков. Москва: Наука, 1991. С. 11–17.
11. Юнг К.Г. Архетип и символ. Москва: Ренессанс, 1991. 304с.
12. Crisi A. Manuale del Test di Wartegg. Roma: Ma.Gi, 2007. 365 p.
13. Lossen H., Schott G. Gestaltung und Verlaufsdynamik. Institut für Psycho-Hygiene, 1952. 68 p.
14. Lilienfeld S.O., Wood J.M., Garb H.N. The scientific status of projective techniques. *Psychological science in the public interest*, 2000. № 1. P. 27–66.
15. Mellberg K. The Wartegg Drawing Completion Test as a predictor of adjustment and success in industrial school. *Journal Psychology*. 1972. № 13. P. 34–38.
16. Roivainen E. A Brief History of the Wartegg Drawing Test. *Gestalt Theory*. 2009. № 31. P. 55–68.
17. Roivainen E., Ruuska P. The use of projective drawings to assess alexithymia: the validity of the Wartegg test. *European Journal of Psychological Assessment*, 2005. № 21 (3). P. 199–201.
18. Souza C.V., Primi R., Fabiano K.M. Validade do Teste Wartegg: Correlação com 16PF, BPR-5 e Desempenho Profissional. *Avaliação Psicológica*, 2007. № 6(1). P. 39–49.



## ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЫХ ПАР, СОСТОЯЩИХ В ОФИЦИАЛЬНОМ И ГРАЖДАНСКОМ БРАКАХ

### FEATURES OF THE ROLE BEHAVIOUR OF YOUNG COUPLES IN OFFICIAL AND CIVIL MARRAGES

*У статті розглянута проблема рольової поведінки молодих пар, які перебувають в офіційному та цивільному шлюбах. На сучасному етапі спостерігається тенденція зниження значимості сім'ї та шлюбу для підростаючого покоління. Молодь не прагне офіційно оформляти свої взаємини, більшість із неї вибирає альтернативні форми шлюбу, зокрема цивільний. Зниження кількості офіційно реєстрованих шлюбів і зростання вільного партнерства пояснюється послабленням впливу соціальних норм і правил нашої держави. Відомо, що рольова поведінка подружжя є основним фундаментом побудови сім'ї, формується залежно від певних установок кожного партнера, які орієнтують подружжя на різні моделі взаємин. У зв'язку з цим може виникнути низка соціально-психологічних проблем, які негативно впливають на рольову структуру сім'ї та можуть привести до розвитку міжособистісних або внутрішньоособистісних конфліктів, сімейної дезадаптації і, як наслідок, розпаду сім'ї.*

*З огляду на актуальність проблеми, ми поставили перед собою мету – вивчити особливості рольової поведінки партнерів, які перебувають в офіційному та цивільному шлюбах. Під рольовою поведінкою подружжя ми розуміємо поєднання рольових очікувань і домагань кожного з подружжя при виконанні подружніх ролей, які забезпечують життєдіяльність сім'ї.*

*У результаті проведеного дослідження встановлено, що молоді пари, які перебувають в офіційному та цивільному шлюбах, орієнтуються на узгодженість рольової поведінки. Відмінності полягають лише в тому, що в офіційному шлюбі провідна роль у сім'ї належить жінці, а в цивільному шлюбі вона розподіляється між партнерами.*

*Виконане дослідження дало змогу висунути низку актуальних питань для подальшого вивчення поставленої проблеми. Наприклад, розглянути рольову поведінку подружжя в міжнародних шлюбах; вивчити вплив гендеру на рольову поведінку подружжя на різних етапах життєдіяльності сім'ї; дослідити особливості рольової поведінки подружжя, які мають психічні порушення.*

**Ключові слова:** сімейні ролі, рольова поведінка, рольова структура, рольові очікування й домагання, офіційний і цивільний шлюби.

*The article considers the problem of the role behaviour of young couples in official and civil marriages. At the present stage, there is a tendency to reduce the importance of family and marriage for the younger generation. Young people do not seek to formalize their relationship and prefer alternative forms of marriage, in particular, civil marriage. The decrease in the number of officially registered marriages and the increase in the number of free unions are explained by the weakening of the regulatory influence of social norms and rules. It is known that the role behavior of spouses is the main foundation for building a family, it is formed depending on the specific attitudes of each partner, which orient the spouses to different models of relationships. In this regard, a number of socio-psychological problems may arise that interfere with the formation of the role structure of the family and lead to deep interpersonal/intrapersonal conflict, family maladjustment and, as a consequence, family breakdown.*

*Taking into account the urgency of the problem, we set ourselves the goal of studying the features of the role behavior of partners in official and civil marriages. By role-playing behavior of spouses, we mean a combination of role expectations and aspirations of each of the spouses, while fulfilling marital roles that ensure the life of the family. As a result of the study, it was found that young couples in formal and civil marriages are guided by the consistency of role behavior. The only differences are that in an official marriage the leading role in the family belongs to a woman, and in a civil marriage she is distributed among partners.*

*The research carried out made it possible to raise a number of topical questions for further study of the problem posed. For example, study the role behavior of spouses in interethnic marriages; to study the influence of gender on the role behavior of spouses at different stages of the family's life; to investigate the features of the role behavior of spouses with mental disorders.*

**Key words:** family roles, role behavior, role structure, role expectations and aspirations, official and civil marriage.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.9>

#### Денисенко А.А.

к.психол.н., доцент,  
доцент кафедри психології розвитку  
и социальных коммуникаций  
Южноукраинский национальный  
педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского

#### Затока В.А.

студентка IV курса  
социально-гуманитарного факультета  
Южноукраинский национальный  
педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского

**Постановка проблемы.** На современном этапе наблюдается тенденция снижения значимости семьи и брака для подрастающего поколения. Если еще в конце XX и в начале XXI веков, по статистическим данным, количество разводов превышало количество вступающих в брак, то сейчас для избегания бракоразводного процесса молодежь предпочитает гражданскую форму брака, чтобы

«легче было разбежаться». На наш взгляд, эта позиция никоим образом не связана с волокитой оформления документов, а с тем, что современная молодежь не готова к созданию прочных семейных уз, которые требуют согласованности семейных ценностей, сбалансированности ролевых ожиданий и притязаний, эмоциональной и духовной близости, повышения воспитательной функции, ответственности

перед семьей и ее защищенности, а также гордости за принадлежность к ней. В то же время снижение количества официально регистрируемых браков и рост числа свободных союзов объясняется ослаблением регламентирующего влияния социальных норм и правил.

Относительно ролевого поведения супругов можно сказать, что оно является основным фундаментом построения семьи, формируется в зависимости от определенных установок каждого партнера, которые ориентируют супругов на разные модели отношений. В связи с этим может возникнуть целый ряд социально-психологических проблем, мешающих становлению ролевой структуры семьи и приводящих к глубокому межличностному или внутриличностному конфликтам, семейной дезадаптации и, как следствие, распаду семьи.

**Анализ последних исследований и публикаций.** В данной сфере изучались следующие вопросы: гендерные особенности ролевых установок и ролевой адекватности супругов (О. Нечепоренко, О. Уфимцева, 2015; Н. Зотова, О. Кондратюк, Н. Цветкова, 2015; О. Сазонова, 2018); межличностные отношения и ролевые ожидания личности в браке (Л. Ожигова, Н. Лупенко, 2017); ролевые отношения супругов в межэтнической и дистантной семьях, официальных и гражданских браках (З. Сикевич, Ю. Поссель, 2018; Е. Тарасова, 2015; Г. Венгер, 2015); ролевая структура молодой семьи (Ю. Евграфова, 2019). Однако остается еще ряд вопросов, требующих разработки новых теоретических подходов и условий для оказания психологического сопровождения супружеских пар, которые, к сожалению, незаслуженно остаются в стороне от научного анализа.

**Постановка задания.** Цель исследования – определить особенности ролевого поведения партнеров, состоящих в официальном и гражданском браках. Для решения поставленных задач применен комплексный подход, состоящий из объединения теоретического анализа научных источников и эмпирического исследования. Использовались следующие методы: наблюдение, опросники, анкета и беседы. Анализ полученных результатов осуществлялся комплексом современных методов математической статистики.

**Изложение основного материала исследования.** Обобщая огромный массив научной литературы, можно сказать, что под ролью Г. Андреева рассматривает одобряемую модель поведения, ожидаемую от человека, занимающего определенную социальную позицию и позицию в межличностных отношениях. Ее содержание и выполнение регулируются определенными правилами, которым необходимо подчиняться для реализации совместной деятельности в группе [1].

При этом традиционно мужская роль характеризуется напористостью, доминантностью, ориентацией на контроль и успех, поэтому их поведение отличается от женского большей рациональностью и взвешенностью решений. А женщины в своем поведении больше ориентированы на уступчивость, покладистость, принятие другого человека и проявление эмпатии к нему [9].

В то же время Э. Аронсон считает, что ролевое поведение включает умение индивида осуществлять широкий спектр различных видов деятельности, опосредованное восприятием требования к своей социальной роли, особенностями социальной группы, в которой действует индивид [2]. С точки зрения О. Карабановой и Э. Эйдемиллера оно определяется степенью идентификации исполнителя с ролью (принятия ответственности за выполнение роли), ролевой компетентностью, а также сформированностью мотивационного и операционно-технического компонентов ролевого поведения и конфликтностью роли (противоречивость в сознании человека поведенческих моделей, необходимых для реализации самой роли) [8; 15]. П. Горностаи дополняет, что ролевое поведение раскрывает особую форму социального поведения, которая связана с социально-нормативными функциями личности и закреплена относительно устойчивыми моделями поведения. Оно реализуется на личностном (принятия или отрицания функций роли) и социальном (соответствие ролевым ожиданиям) уровнях [5].

Итак, ролевое поведение представляет собой поведение индивида, проявляемое в зависимости от выполняемых задач в соответствии с ожиданиями окружающих. Основными его условиями считаются приемлемость (готовность к выполнению роли для получения удовлетворения) и ясность (содержание и связь, осуществляемой им деятельности с социумом) самой роли. Невыполнение роли или повышенные требования общества к ней приводят к ролевому конфликту (межролевому, внутриролевому или личностно-ролевому).

С точки зрения многих ученых, важным аспектом супружеской жизни являются семейные роли, удовлетворяющие психологические потребности каждого ее члена. Важно, чтобы при выполнении роли человек имел представление о ней, совпадающее с представлениями остальных членов семьи [4; 6; 7; 11; 12; 14]. Учеными выделены четыре основные супружеские роли, в частности сексуальный партнер, друг (эмоционально-культурное общение), опекун (воспитание детей) и покровитель (хозяйственно-бытовая сфера). Для успешного брака необходимо соблюдение двух правил: присутствие всех этих ролей (при возможном главенствовании какой-то из них)

и исключение дополнительных ролей (при согласовании между супругами). На принятие и выполнение ролей значительное влияние оказывают их распределение по родительской модели или ее отвержение; мотивационно-потребностная и ценностно-смысловая сферы членов семьи; личностные особенности каждого члена семьи [10].

В большинстве современных семьях мы наблюдаем стирание границ между мужскими и женскими ролями. Так, в сфере быта и воспитания детей активно реализуются мужчины, а область социальной активности и карьеры перестали быть мужской прерогативой. В связи с этим супруги часто не понимают, какую именно роль они должны выполнять и ответственность за какие конкретные семейные сферы ложится на их плечи (Е. Вахрина, Л. Ожигова, Н. Лупенко). В исследованиях З. Сикевич и Ю. Поссель отмечают, что в традиционной семье мужчинам свойственны инструментальные роли (связь между семьей и внешним миром), а женщинам – экспрессивные (регулирование взаимоотношений внутри семьи) [13].

Рассматривая ролевую структуру семьи, можно сказать, что она представляет собой степень идентификации с внутрисемейной ролью, соотношение власти и контроля, отражая характер обязанностей, традиций, желаний и потребностей супругов в соответствии с теми задачами, которые решает семья на данной стадии своего развития [8]. Данная структура включает два вида ролей: конвенциональные (регулируемые правом, моралью и традициями, классифицированные по статусу родственных отношений и функциональному принципу) и межличностные (возникшие под воздействием sibлинговых отношений).

В некоторых современных семьях также можно наблюдать патологизирующую роль (навязанная или специально выбранная), оказывающую психотравмирующее воздействие на членов семьи. Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис считают, что эта роль говорит о наличии нарушений у одного члена семьи или показывает, как нарушения в семье способствуют развитию психических расстройств ее членов [15]. Выбор этой роли тесно связан с маскировкой определенных личностных недостатков; стремлением удовлетворить определенные потребности, противоречащие нравственным представлениям человека и всей семьи; изменившимися представлениями об одном из членов семьи или о задачах семьи по отношению к одному или нескольким ее членам.

В работах А. Лидерс отмечает, что для успешного функционирования семьи необходимо выполнение следующих требований, касающихся ее ролевой структуры: непротиворечивость совокупности ролей,

выполняемых одним человеком и семьи в целом; принятые роли должны соответствовать возможностям каждой личности [10]. О. Бакланова утверждает, что ролевая согласованность супругов не только характеризует их взаимоотношения, а также выступает фактором психологического благополучия или неблагополучия семьи [3].

Для исследования ролевого поведения молодых партнеров, состоящих в официальном и гражданском браках, нами организовано и проведено эмпирическое исследование среди 60 молодых пар, с семейным стажем 1–3 года, не имеющих детей. В процессе исследования использованы методики: «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А. Волкова, Т. Трапезникова); «Распределение ролей в семье» (Ю. Алешина, П. Гозман, Е. Дубовская); «Семейные роли» (Р. Шерман, Н. Фредман, модифицирована А. Черниковым).

Изучая ролевые ожидания и притязания молодых супругов, состоящих в официальном браке, мы обнаружили показатели, которые выявлены на высоком уровне и играют существенную роль в жизнедеятельности семьи. К ролевым ожиданиям (установка супругов на выполнение партнером семейных обязанностей) женщин можно отнести: эмоциональную поддержку (65,0%), родительскую сферу (55,0%), социальную активность (55,0%), внешнюю привлекательность супруга (55,0%). Среди притязаний (готовность каждого супруга выполнять семейные роли) выделены: социальная активность (60,0%), психологический комфорт (60,0%), родительская сфера (55,0%), внешняя привлекательность (50,0%) и другие. У мужчин мы наблюдаем немного другую картину. Так, они ожидают от своей супруги эмоциональное тепло (80,0%), внешнюю привлекательность (75,0%), личностную идентификацию (60,0%), выполнение родительских обязанностей (55,0%) и социальную активность (55,0%). Сами они стремятся к социальной активности (80,0%), выполнению родительских функций (65,0%) и следят за своей внешностью (50,0%).

Нами также раскрыто, что при распределении семейных ролей в молодой семье женщины берут на себя роль воспитания детей (90,0%), организации развлечений (85,0%) и семейной субкультуры (85,0%), а также исполнять роль хозяйки (80,0%), сексуального партнера (75,0%) и обеспечивать семью (75,0%). А мужчины – к организации семейной субкультуры (90,0%), исполнять роль сексуального партнера (85,0%) и создавать эмоциональный климат в семье (70,0%). В этой форме брака ведущая роль принадлежит женщине.

Рассматривая результаты молодых пар, состоящих в гражданском браке, мы также выявили показатели с максимальной степе-

нью выраженности. Отмечено, что женщины ожидают от своего партнера эмоциональную поддержку (80,0%), выполнение родительских обязанностей (55,0%), социальную активность (50,0%) и внешнюю привлекательность (45,0%). В своих притязаниях они готовы быть эмоциональным лидером (65,0%), вести домашнее хозяйство (50,0%), выполнять родительские функции (50,0%), стать социально активной (50,0%). Мужчины, в отличие от женщин, ожидают от своих спутниц эмоциональную близость (80,0%), введение домашнего хозяйства (65,0%), родительскую позицию (65,0%), социальную активность (55,0%), внешнюю привлекательность (55,0%). В то же время их притязания связаны с социальной активностью (65,0%) и родительской сферой (60,0%).

Анализируя распределение семейных ролей в этих парах, выявили, что у женщин на ведущие позиции вышли такие показатели, как воспитание детей (90,0%), организация семейной субкультуры (90,0%) и развлечений (85,0%), роль хозяйки (85,0%), сексуальный партнер (85,0%), эмоциональный климат в семье (70,0%), материальное обеспечение семьи (55,0%). А у мужчин обнаружены организация семейной субкультуры (95,0%), воспитание детей (85,0%), сексуальный партнер (85,0%), организация развлечений (75,0%), роль хозяина (75,0%). Ведущая роль в этом браке принадлежит как женщине, так и мужчине.

Исходя из полученных результатов, мы установили некоторые различия между мужчинами и женщинами по диагностируемым показателям. Так, в официальном браке женщины ожидают от мужа социальную активность и готовы создать психологический комфорт в семье, а мужчины нуждаются в личностной идентификации с женой. При распределении семейных ролей женщины берут на себя ответственность за воспитание детей, организацию развлечений, роли хозяйки и материальное обеспечение семьи, а мужчины согласны создавать эмоциональный климат в семье. В гражданском браке ожидания мужчин и женщин совпадают, кроме введения домашнего хозяйства (у мужчин). При этом женщины готовы поддерживать эмоциональную сферу, вести домашнее хозяйство и стать социально активной. При распределении ролей женщины могут отвечать за эмоциональный климат и материальное обеспечение семьи, а мужчины исполняют роль хозяина. По всем остальным показателям наблюдается согласованность в ролевом поведении партнеров.

Анализируя достоверные различия между мужчинами и женщинами, состоящих в официальном браке, мы обнаружили определенные отличия по некоторым показателям ( $t_{кр.}=3,46$  при  $p<0,001$ ;  $t_{кр.}=2,66$  при  $p<0,01$ ;

$t_{кр.}=2,00$ ;  $p<0,05$ ). В частности, социальная активность ( $t=2,14$ ;  $p<0,05$ ), эмоционально-психотерапевтическая сфера ( $t=2,20$ ;  $p<0,05$ ), личностная идентификация ( $t=3,48$ ;  $p<0,001$ ), воспитание детей ( $t=3,68$ ;  $p<0,001$ ), роль хозяйки ( $t=2,62$ ;  $p<0,01$ ), материальное обеспечение семьи ( $t=2,99$ ;  $p<0,01$ ), эмоциональный климат в семье ( $t=2,53$ ;  $p<0,05$ ), организация развлечений ( $t=2,91$ ;  $p<0,01$ ), статус супругов ( $t=2,56$ ;  $p<0,05$ ).

Установлено, что у мужчин и женщин, состоявших в гражданском браке, наиболее отчетливо прослеживаются статистически достоверные различия по таким показателям ( $t_{кр.}=3,42$  при  $p<0,001$ ;  $t_{кр.}=2,64$  при  $p<0,01$ ), как социальная активность ( $t=2,69$ ;  $p<0,01$ ), эмоционально-психотерапевтическая сфера ( $t=3,68$ ;  $p<0,001$ ), материальное обеспечение ( $t=3,23$ ;  $p<0,01$ ), эмоциональный климат в семье ( $t=2,67$ ;  $p<0,01$ ), роль хозяина ( $t=2,68$  при  $p<0,01$ ).

Рассматривая структуру корреляционных связей, мы обнаружили наличие в каждой обследуемой группе несколько корреляционных пляд, связывающих различные диагностируемые проявления. Так, у супругов официального брака показатель «личностная идентификация с партнером» (притязание) коррелирует на уровне ( $p<0,01$ ) с притязанием на хозяйственно-бытовую сферу ( $r=0,654$ ), притязанием на родительскую сферу ( $r=0,439$ ), ожиданием эмоционально-психотерапевтической сферы ( $r=0,605$ ) и ее притязанием ( $r=0,451$ ), притязанием на внешнюю привлекательность ( $r=0,416$ ). Показатель «хозяйственно-бытовая сфера» (притязание) на уровне ( $p<0,01$ ) отмечен в связи с притязанием на родительскую сферу ( $r=0,524$ ), ожиданием ( $r=0,480$ ) и притязанием ( $r=0,489$ ) на эмоционально-психотерапевтическую сферу, а на уровне ( $p<0,05$ ) – с притязанием на внешнюю привлекательность ( $r=0,393$ ). Показатель «родительская сфера» (притязание) коррелирует на уровне ( $p<0,01$ ) с притязанием на эмоционально-психотерапевтическую сферу ( $r=0,518$ ), а на уровне ( $p<0,05$ ) – с притязанием на социальную активность ( $r=0,316$ ) и притязанием на эмоционально-психотерапевтическую сферу ( $r=0,387$ ). Показатель «хозяйственно-бытовая сфера» (ожидание) на уровне ( $p<0,05$ ) вступает в связь с ожиданием эмоционально-психотерапевтической сферы ( $r=0,326$ ), с ролью хозяина ( $r= -0,384$ ) и организацией семейной субкультуры ( $r= -0,380$ ). «Социальная активность» (ожидание) на уровне ( $p<0,01$ ) обнаружена в связи с притязанием на внешнюю привлекательность ( $r=0,405$ ) и сексуальным партнером ( $r=-0,439$ ). «Внешняя привлекательность» (ожидание) отмечена в связи с эмоциональным климатом в семье ( $r=0,399$ ), сексуальным

партнером ( $r=-0,400$ ), организацией семейной субкультуры ( $r=0,329$ ) на уровне ( $p<0,05$ ), а также с ролью хозяина ( $r=-0,409$ ) на уровне ( $p<0,01$ ). А показатель «воспитание детей» взаимодействует на уровне ( $p<0,01$ ) с материальным обеспечением семьи ( $r=0,418$ ) и сексуальным партнером ( $r=0,415$ ).

В гражданском браке показатель «хозяйственно-бытовая сфера» (притязания) коррелирует на уровне ( $p<0,01$ ) с притязанием на родительскую сферу ( $r=0,530$ ), притязанием на эмоционально-психотерапевтическую сферу ( $r=0,410$ ) и на уровне ( $p<0,05$ ) – с притязанием на социальную активность ( $r=0,385$ ), ожиданием эмоционально-психотерапевтической сферы ( $r=0,385$ ), ожиданием ( $r=0,386$ ) и притязанием ( $r=0,359$ ) на внешнюю привлекательность и сексуальным партнером ( $r=0,392$ ). «Эмоционально-психотерапевтическая сфера» (притязания) взаимодействует на уровне ( $p<0,01$ ) с притязанием на внешнюю привлекательность ( $r=0,513$ ) и эмоциональным климатом в семье ( $r=0,403$ ), а также на уровне ( $p<0,05$ ) – с воспитанием детей ( $r=0,349$ ). Показатель «воспитание детей» на уровне ( $p<0,05$ ) вступает в связь с организацией развлечений ( $r=0,320$ ), сексуальным партнером ( $r=0,329$ ), статусом супругов ( $r=0,321$ ). «Родительская сфера» (притязания) вступает в связь с притязанием на социальную активность ( $r=0,569$ ) на уровне ( $p<0,01$ ) и с ожиданием эмоционально-психотерапевтической сферы ( $r=0,323$ ) на уровне ( $p<0,05$ ). «Социальная активность» на уровне ( $p<0,01$ ) корректирует с притязанием на внешнюю привлекательность ( $r=0,472$ ) и на уровне ( $p<0,05$ ) со статусом супругов ( $r=0,321$ ).

Также выявлено, что в группе женщин показатель «личностная идентификация» обнаружен в связи на уровне ( $p<0,01$ ) с притязанием на хозяйственно-бытовую сферу ( $r=0,444$ ), ожиданием эмоциональной поддержки ( $r=0,416$ ), а на уровне ( $p<0,05$ ) – с воспитанием детей ( $r=-0,240$ ) и принятием семейных решений ( $r=0,254$ ). «Хозяйственно-бытовая сфера» (притязания) образует корреляционную связь с притязанием на родительскую сферу ( $r=0,519$ ), ожиданием эмоциональной поддержки ( $r=0,379$ ) на уровне ( $p<0,01$ ), а также с внешней привлекательностью ( $r=0,223$ ), организацией развлечений ( $r=-0,279$ ) на уровне ( $p<0,05$ ). Показатель «эмоциональная сфера» (ожидание) вступает в связь на уровне ( $p<0,05$ ) с ожиданием ( $r=0,235$ ) и притязанием ( $r=0,257$ ) на внешнюю привлекательность, принятием семейных решений ( $r=0,247$ ), а также на уровне ( $p<0,01$ ) с организацией развлечений ( $r=-0,345$ ). «Материальное обеспечение семьи» состоит в связи с эмоциональным климатом в семье ( $r=0,336$ ), организацией семейной субкультуры

( $r=0,419$ ) на уровне ( $p<0,01$ ) и организацией развлечений ( $r=0,276$ ), ролью хозяйки ( $r=0,241$ ) на уровне ( $p<0,05$ ).

У мужчин показатель «родительская сфера» (притязания) на уровне ( $p<0,01$ ) вступает в связь с притязанием на социальную активность ( $r=0,660$ ), ожиданием эмоциональной поддержки ( $r=0,436$ ), притязанием на эмоциональную сферу ( $r=0,325$ ), ожиданием внешней привлекательности супруги ( $r=0,314$ ).

Исходя из полученных результатов корреляционной связи, можно говорить о том, что результаты, характеризующие особенности ролевого поведения мужчин и женщин, состоящих в официальном и гражданском браках, представлены неоднозначно. Среди ведущих для каждой группы выделены: «личностная идентификация с партнером», «социальная активность», «внешняя привлекательность» (официальный брак), а также «эмоционально-психотерапевтическая сфера», «воспитание детей» (гражданский брак). Полученные данные дают основание полагать, что женщины отличаются от мужчин по таким показателям, как «личностная идентификация с партнером», «хозяйственно-бытовая сфера», «эмоционально-психотерапевтическая сфера», а у мужчин выделена «родительская сфера».

**Выводы из проведенного исследования.** Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что ролевое поведение супругов представляет собой сочетание ролевых ожиданий и притязаний каждого из супругов, при выполнении супружеских ролей, обеспечивающих функционирование семьи.

Как показывает анализ проведенного исследования, молодые пары, состоящие в официальном и гражданском браках, в основном ориентируются на согласованность семейных ценностей и сбалансированность ролевых установок. Отличия состоят лишь в том, что в официальном браке ведущая роль в семье принадлежит женщине, а в гражданском браке роли распределяются между партнерами. Различия выявлены и по некоторым диагностируемым показателям: у женщин – притязания на внешнюю привлекательность супруга (официальный брак), стремление вести домашнее хозяйство, исполнять роль хозяйки и создавать эмоциональный уют в семье (гражданский брак), а у мужчин – ожидание личностной идентификации, притязания на свою внешность, обеспечение эмоционального климата в семье (официальный брак), ожидания хозяйственной сферы, ответственность за воспитание детей и выполнение роли хозяина (гражданский брак). Выделенные показатели, характеризующие особенности ролевого поведения молодых партнеров, состоящих в официальном и гражданском браках, получили определенное подтверждение в корреляционном анализе.

Так, совпадение ролевых ожиданий и притязаний молодых партнеров способствует формированию гармоничного взаимодействия, и этот факт, надеемся, у пар, состоящих в гражданском браке, вызовет желание официально оформить свои отношения. Наше исследование опровергает мнение некоторых ученых, что партнеры, состоящие в гражданском браке, больше ориентируются на интимно-сексуальные отношения.

Выполненное исследование позволило выдвинуть ряд актуальных вопросов для дальнейшего изучения поставленной проблемы. Например, исследовать ролевое поведение супругов в межнациональных браках; изучить влияние гендерных особенностей на ролевое поведение супругов на разных этапах жизнедеятельности семьи; исследовать особенности ролевого поведения супругов, имеющих психические нарушения.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Т.А. Психология семьи : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 336 с.
2. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2002. 560 с.
3. Бакланова О.Э. Согласованность супружеских ролей как фактор развития продуктивных брачно-семейных отношении : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 25 с.
4. Венгер Г.С. Психологічні особливості ролевих стосунків у дистантних сім'ях. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 103–117. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl\\_2015\\_27\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_27_11) (дата звернення: 10.10.2020).
5. Горностай П.П. Психологія рольової самореалізації особистості : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2009. 32 с.
6. Зотова Р.А., Кондратюк О.Е., Цветкова Н.А. Изучение уровня согласованности установок и ролевой адекватности супругов в современных семьях, проживающих в условиях мегаполиса. *Проблемы современной науки и образования*. 2015. № 9 (39). С. 197–204.
7. Евграфова Ю.А. Ролевая структура в молодой супружеской паре. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия «Психология»*. 2019. Т. 9. Вып. 4. С. 411–423.
8. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. Москва : Гардарики, 2007. 319 с.
9. Клецина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. Санкт-Петербург : Алетейя, 2010. 408 с.
10. Лидерс А.Г. Семья как психологическая система. Москва : Обнинск, 2004. 436 с.
11. Нечепоренко О.П., Уфимцева О.В. Гендерные особенности ролевых установок молодых супругов в парах с детьми и без детей. *Омский научный вестник*. 2015. № 1. С. 95–100.
12. Сазонова О.В. Сімейні цінності та рольові установки подружніх пар. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 272–295. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl\\_2018\\_39\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_39_26) (дата звернення: 10.10.2020).
13. Сикевич З.В., Поссель Ю.А. Супружеские отношения в межэтнической семье. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия «Социология»*. 2018. Т. 11. Вып. 3. С. 332–345.
14. Ожигова Л.Н., Лупенко Н.Н. Особенности межличностных отношений и ролевых ожиданий личности в браке. *Общество: социология, психология и педагогика*. 2017. № 11. URL: <http://dom-hors.ru/vipusk-11-2017-obshchestvo-sociologiya-psihiologiya-pedagogika/> (дата обращения: 10.10.2020).
15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург : Питер, 2015. 672 с.

## ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ У РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

### FEATURES OF MODERN SOCIAL STRATEGIES IN THE REHABILITATION OF ADOLESCENTS WITH AUTISTIC SPECTRIC DISORDERS

У статті розглянуто актуальні питання використання соціальних стратегій соціально-психологічної реабілітації підлітків з розладами аутистичного спектру (РАС). Надано новітні підходи з урахуванням досвіду італійських програм інклюзивної освіти, що дало змогу порівняти наявні методи реабілітаційних заходів Італії та України задля їх поширення в роботі фахівців, які працюють із дітьми й підлітками з розладами аутистичного спектру (РАС). В Україні зареєстровано понад 7000 дітей і підлітків з РАС. Незважаючи на те що з часом поведінка може бути пристосована й адаптована до життя в суспільстві, РАС мають значний вплив на якість життя, соціальну взаємодію та майбутнє як для дітей, так і для їхніх родини. Регіональний інтегрований план охорони здоров'я та соціальний план регіону Тоскани на 2012–2015 рр. як результат Національного плану дій з охорони психічного здоров'я акцентує увагу на соціальних стратегіях у роботі з дітьми й підлітками з РАС. Одним із найбільш складних етапів у житті молоді з аутизмом є період 15–19 років. Це важкий етап для кожного, проте для тих, хто має труднощі в соціалізації та навчанні, ця проблема стоїть особливо гостро. Особлива увага приділяється безперервності допомоги в перехідному періоді від дитячого віку до дорослого. Наголошується важливість використання інноваційних методів роботи для підвищення рівня якості життя й перегляду видів послуг, які можуть бути надані особам. У статті підкреслено, що проект «Progetto autismo» спрямований на підтримку осіб з РАС та орієнтований на збереження, удосконалення й розвиток пізнавальних, рухових, експресивних, реляційних і соціальних навичок за допомогою інструментів, засобів, конкретних та інноваційних заходів, що здійснюються за індивідуалізованою й диверсифікованою терапевтичною програмою, розробленою на основі попередньої клініко-функціональної бази, і може бути запозиченим й українськими спеціалістами.

**Ключові слова:** адаптація, аутизм, соціальні навички, психологічна програма, проект «Progetto autismo».

Identifying the most effective approaches for social adaptation in young people with (RAS). The article focuses on the use of social strategies for adolescents with autism spectrum disorders based on rehabilitation therapy in Italy. Since Italy has a high level of inclusion in educational system it is essential to find out their strategies can be implemented in Ukraine. According to statistics, the number of cases diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) is increasing every year. According to the World Health Organization (WHO), 1 child out of 160 suffers from ASD. There are over 7000 children and adolescents with this diagnose are registered in Ukraine. Despite the fact that over time day to day behavior can be adjusted and adapted to the life in society, ASD has a significant impact on the quality of life, social interactions, and the future for both the children and their family. Within the National Mental Health Action Plan (approved at the Single Conference on 24.01.2013), the Regional Integrated Health and Social Plan for the Tuscany Region for 2012–2015 identifies among its strategies, the need for early intervention with adolescents and adults suffering from autism spectrum disorder (ASD), as far as one of the most difficult stages in the life of young people with autism is the age between 15 to 19 years. This stage is a difficult for everyone, but for individuals with difficulties in socialization and education, this challenge is particularly acute. The article is focused on the continuity of care in the transition period from childhood to adulthood. The importance of using innovative working methods to improve the quality of life and to review the types of services that can be provided is emphasized. The article illustrates that the project "Progetto autismo" is aimed at supporting the continuum of the autistic subject in the critical period and is specifically focused on preserving, improving and developing cognitive, motor, expressive, relational and social skills through tools, methods, specific and innovative activities, implemented by individualized and diversified therapeutic program developed on the previous clinical and functional framework, which can be used by Ukrainian specialists.

**Key words:** adaptation, autism, social skills, psychological program, project "Progetto autismo".

УДК 616.896-053.6-085.851  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.10>

#### Завязкіна Н.В.

д.психол.н.,  
доцент кафедри психодіагностики  
та клінічної психології  
факультету психології  
Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка

#### Карась С.О.

бакалавр психології  
факультету психології  
Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми.** За статистичними даними, розлади аутистичного спектру (РАС) є досить поширеними серед дитячого населення, щороку кількість установлених діагнозів «РАС» лише збільшується. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), 1 дитина зі 160 страждає на цей розлад. В Україні зареєстровано понад 7 тисяч таких дітей і підлітків. Такі розлади суттєво впливають на якість життя, соціальне функціонування

та майбутнє як дитини, так і її родини. Незважаючи на те що нині проводиться активне дослідження цієї групи розладів і до його проблеми привертають увагу фахівців і соціуму загалом, є необхідність продовження роботи над розробленими методиками та розробкою нових, поширенням методик соціальних стратегій, щоб такі люди мали змогу бути включеними в соціум і мали однакові можливості зі своїми однолітками.

У кінці XIX – на початку XX століть з'являлися окремі згадки про дітей, які прагнули до усамітнення й дивно поводитися. Приклади описання симптомів аутизму виявляються в історичних джерелах задовго до появи самого терміна «аутизм». Поняття аутизму почало вживатися в першій декаді XX століття швейцарським психіатром Е. Блейером, проте значення цього поняття протягом ста років існування зазнало багатьох змін (R. Kuhn, C. Sahn, 2004).

Початок системного підходу до вивчення проявів аутизму в дітей прийнято відносити до 30–40-х років, коли аутичні стани описали в клініці дитячої шизофренії, психозів і порушень, що мають своїм підґрунтям органічні ураження або недорозвинення центральної нервової системи.

З 40-х років XX століття термін «аутизм» частіше стали вживати, описуючи загальний розлад розвитку дітей із зануренням у світ суб'єктивних переживань із послабленням або втратою контакту з навколишньою реальністю й відповідною зміною контакту з людьми, які оточують. Отже, поняття аутизму відділилося від шизофренії.

Інтерес до цього захворювання різко зріс серед прихильників психоаналітичної теорії в 50-х роках. Лікарі почали шукати причини виникнення аутизму в середовищі, що оточує дітей. Так, вони дійшли висновку, що дітей травмує «холодна» поведінка батьків. У публікаціях того часу можна зустріти такі терміни, як «заморожена мати» та «холодні інтелектуальні батьки». Ішлося про те, що емоційна холодність матері та дистанційність батьків призводять до порушень розвитку дитини на ранніх етапах її життя. Проте результати сучасних досліджень показали, що особистісні особливості матерів і їхнє негативне ставлення до дитини сприяють формуванню, але не є першопричиною розвитку аутизму.

Оскільки клінічна картина людей з аутизмом суттєво варіювалася залежно від віку та інтелектуальних здібностей, це призвело до появи розширеного поняття «розладів аутистичного спектру», або РАС – порушення нейророзвитку, основними особливостями яких, згідно з «Дослідницькими діагностичними критеріями» МКХ-10 (ВООЗ, 1992), є якісні порушення реципрокної соціальної взаємодії та спілкування, обмежені, повторювані, стереотипні поведінка, інтереси й заняття (J. Rapoport, A. Chavez, D. Greenstein, 2009; M. Haddon, 2003; Mayada Elsabbagh et al., 2012).

Критерії діагностики РАС за DSM-V:

А. Стійкі дефіцити в соціальній комунікації й соціальній взаємодії в різноманітному контексті, які проявляються в цей момент або є в анамнезі:

1. Дефіцити в соціально-емоційній взаємності.

2. Дефіцити в невербальній комунікативній поведінці.

3. Дефіцити в установленні, підтриманні та розумінні соціальних стосунків.

В. Обмеженість, повторюваність у системі поведінки, інтересах або діяльності, що проявляється якнайменше у двох із наступних:

1. Стереотипні або повторювальні моторні рухи, мова або використання об'єктів.

2. Надмірна потреба в незмінності, негнучке підпорядкування правилам або схемам поведінки, ритуалізовані форми вербальної або невербальної поведінки.

3. Значно обмежені та фіксовані інтереси, аномальні за інтенсивністю або спрямованістю.

4. Надлишкова або недостатня реакція на вхідну сенсорну інформацію або незвичний інтерес до сенсорних аспектів навколишнього середовища.

С. Симптоми повинні бути наявними в ранньому періоді розвитку.

Д. Симптоми викликають клінічно значуще погіршення в соціальній, професійній та інших важливих сферах повсякденного функціонування.

Е. Ці порушення не пояснюються обмеженими інтелектуальними можливостями або загальною затримкою розвитку. Розумова відсталість і РАС часто є коморбідними, для діагностування коморбідності РАС і розумової відсталості соціальна комунікація має бути нижчою за очікувану для загального рівня розвитку.

До розладів аутистичного спектру зараховують синдром Каннера (дитячий/класичний аутизм); синдром Аспергера; синдром Ретта; нетиповий аутизм; парааутичні розлади.

Також треба зазначити, що РАС значною мірою пов'язані з низкою коморбідних психічних розладів і медичних станів. Приблизно 70% людей із РАС відповідали діагностичним критеріям принаймні ще одного психічного розладу, який у подальшому може негативно позначитися на психосоціальному функціонуванні. На основі епідеміологічних даних приблизно у 50% осіб із РАС спостерігалася тяжка та глибока розумова відсталість, у 35% – легка/помірна інтелектуальна недостатність, а решта 15% розвивалася відповідно до вікових норм.

Основні прояви аутистичної поведінки зазвичай наявні в ранньому дитинстві, але не завжди помітні до виникнення обставин, у яких мають проявлятися більш складні форми соціальної поведінки, наприклад, коли дитина йде в дитячий садок або до початкової чи середньої школи. З віком, при досягненні повноліття або в період старіння, спостерігається вікова патопластика аутистичних форм поведінки.

Одним із найбільш складних етапів у житті молоді з аутизмом є період від 15 до 19 років, адже саме в цей час більшість здорових людей здобуває певну автономність



та обирає напрям навчання, майбутньої роботи й отримує досвід перших любовних стосунків. Це важкий етап для кожного, проте для тих, хто має труднощі в соціалізації та навчанні, проблема стоїть особливо гостро.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Особлива увага приділяється безперервності допомоги в перехідному періоді від дитячого віку до дорослого та важливості проведення експериментів щодо використання інноваційних методів роботи для підвищення рівня якості життя й перегляду видів послуг, які можуть бути надані. Останні дослідження дають докази ефективності використання нових і специфічних технологій у пацієнтів із РАС (М.С. Welsh, 1991; М. Лінч Барбера, Т. Расмуссен, 2017; Ф. Аппе, 2006; С.С. Морозова, 2007; І.П. Мамайчук, 2007), серед них – підтримка спілкування й розвитку пізнавальної діяльності в контексті школи та/або сім'ї.

АВА, TEACCH, "Floortime" та "Son-Rise" – методи, що широко застосовуються в усьому світі й дають цінний внесок у роботу з підлітками з аутизмом, хоча жоден в основному не фокусується на соціалізації та адаптації підлітків. В Італії, працюючи з великою кількістю дітей і молоді з РАС, психіатр Філіппо Барб'єрі поставив собі за мету допомогти соціалізації, самостійності й адаптації молоді з РАС, розробив проект «Progetto autism». Цей проект показав високі результати і став хорошим прикладом роботи з молоддю з РАС, наскільки ідея інтегрованого підходу є якісно новою та демонструє високі результати.

Під час дослідження використано такі емпіричні методи: рейтингова шкала аутизму в дітей (Childhood Autism Rating Scale, CARS), яку використано для первинного скринінгу симптомів), контрольний список оцінки показників аутизму (Autism Treatment Evaluation Checklist – АТЕС), розроблений у науково-дослідному інституті аутизму Сан Дієго, Каліфорнія (The Autism Research Institute (ARI), адаптація лабораторії психотехніки), шкалу оцінювання розладів спектра аутизму та шкалу тривожності Спілбергера-Ханіна, а також методи статистичної обробки даних.

Задля обміну досвідом і впровадженням набутих компетенцій у подальшому в роботі з підлітками з РАС в Україні, розширення можливостей використання стратегій реабілітації нами безпосередньо прийнято участь при навчанні та подальшій роботі проекту «Progetto autism» (Тоскана, Італія), у якому використовувався блок психодіагностичних методик і синтез моделей DIR, Денвера, TED, програм TEACCH та АВА тощо, що уможливило продовження дослідження й упровадження здобутого досвіду надалі в Україні.

Отже, до дослідження для аналізу впровадження здобутих компетенцій включено

дві вибірки: до першої увійшли досліджувані з України – 10 осіб, віком від 13 до 16 років; до другої – досліджувані з Італії – 12 осіб, віком від 16 до 22 років. Варто зазначити, що вік досліджуваних в Україні та Італії відрізнявся. Це зумовлено тим, що в Італії підлітки закінчують старшу школу в середньому у 20 років, в Україні ж школу в середньому закінчують у віці 17 років. У вибірці українських досліджуваних було 70% чоловіків, 30% – жінок. В італійській вибірці статевий розподіл близький до української – 67% чоловіків, 33% жінок.

За показником рівня функціональності проявів РАС, досліджувані розподілилися так: в українській вибірці 70% осіб із високофункціональним аутизмом і 30% осіб із низькофункціональним. Серед італійських досліджуваних відсоток із низькофункціональним аутизмом становив 17%, з високофункціональним – 83%.

**Постановка завдання.** Мета статті – розглянути актуальні питання використання соціальних стратегій соціально-психологічної реабілітації підлітків з розладами аутистичного спектру (РАС).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для визначення наявності чи відсутності зв'язків між актуальними показниками ступеня аутизму та передумовами реабілітації проведено кореляційний аналіз, який показав високий прямий зв'язок за рівнем функціональності в осіб з низькофункціональним аутизмом, що доводить високі потенційні можливості в осіб цієї групи. Висока кореляція за шкалою комунікації методики АТЕС із показниками CARS довела, що, чим вищі показники CARS, тим нижча адаптованість опитаних у комунікаційній сфері. Шкала соціалізації методики мала високий прямопорційний зв'язок із рівнем функціональності. Отримані результати свідчать, що досліджувані з високофункціональним аутизмом мали більш високі показники адаптивності у сфері соціалізації, тоді як зв'язок із рівнем функціональності був обернено пропорційний.

У групі з низькофункціональним аутизмом виявлено меншу адаптованість опитуваних. Але загалом у двох групах шкала сенсорних навичок мала високу кореляцію з показниками соціальних стратегій реабілітації та рівнем функціональності: чим більший був показник за соціальними стратегіями реабілітації, тим вищі були показники сенсорних навичок досліджуваних. Такі результати дають змогу розглядати можливість розвивати сенсорні навички, застосовуючи певні методи реабілітації.

Шкала поведінки в методиці АТЕС показала високу кореляцію з рівнем функціональності й показниками методики CARS. Такі результати свідчать про те, що поведінка в дитинстві, рівень функціональності визначають рівень адаптивності в поведінковій сфері, проте

стратегії реабілітації можуть впливати на цей показник уже в підлітковому віці.

Отримані при проведенні кореляційного аналізу результати свідчать про таке: рівень функціональності є досить точним діагностичним критерієм оцінювання можливостей потенціального розвитку особистостей із РАС; за показником методики CARS можна прогнозувати подальші можливості підлітків, оскільки кореляційні зв'язки цієї методики та методики АТЕС і шкали оцінювання ступеня аутизму були високо позитивні.

Проект «Progetto Autismo» розроблений у рамках регіонального інтегрованого плану охорони здоров'я та соціального плану регіону Тоскани (Італія) на 2012–2015 рр. як результат Національного плану дій з охорони психічного здоров'я, мав на меті звернути увагу на соціальні стратегії в роботі з дітьми та підлітками з РАС, а також на збереження, удосконалення та розвиток пізнавальних, рухових, експресивних, реляційних і соціальних навичок за допомогою інструментів, засобів і способів, конкретних та інноваційні заходів, що здійснюються за індивідуалізованою та диверсифікованою терапевтичною програмою, розробленою на основі попередньої клініко-функціональної основи. Він включав відповідні структуровані перевірки для досягнення прогресивної особистої автономії та соціально-екологічної інтеграції з поліпшенням якості життя в дорослому віці.

Крім того, варто зауважити, що цей проект був спрямований на вдосконалення денних послуг, які можуть стати в нагоді з моменту закінчення обов'язкового навчання, ставши конкретним місцем для безперервності прийняття на себе відповідальності в критичний і делікатний момент для підлітка та його сім'ї.

Проект довів, що максимізація якості життя людей з РАС вимагає створення скоординованої мережі підтримки реалізації життєвих проектів, яка включає залучення всієї родини. Цей проект розпочав пілотний експеримент щодо створення мережі підтримки для підлітків з аутизмом у контексті життєвих проектів, наприклад, проведення занять у публічних місцях (наприклад, асоціації, спортивні клуби, заклади харчування тощо).

Для досягнення цієї мети передбачалася безперервна підготовка спеціалізованого персоналу, який працював у денних центрах. Ця умова була вкрай необхідною для активного та постійного залучення сімей, яких підтримували належним чином, а також навчальних закладів, державних і приватних територіальних органів.

Досвід і досягнуті результати, які систематично й суворо контролювалися, дали можливість, наприклад, розширити вікову категорію та кількість користувачів, які можуть скориста-

тися певними освітніми чи допоміжними втручаннями, зокрема структурувати послуги так, щоб зробити їх доступними для мешканців кожного регіону Італії.

Особлива увага приділяється використанню комунікаційних технологій і засобів. Оскільки проект мав на меті створення фундаментального пілотного досвіду, який планують широко впроваджувати в майбутньому, то для розробки керівних принципів, що базуються на інноваційних стандартах, для визначення життєвих проектів підлітків з аутизмом, які поділяються сім'ями та реалізовані з урахуванням наявних ресурсів території, необхідним було створення відповідної мережі підтримки. Спільний і «мережевий» проект може стати ефективним і відповідним інструментом, за допомогою якого можна усунути недоліки та труднощі.

Заняття з підлітками з високофункціональними РАС і низькофункціональними мали певні розбіжності. Розглянемо їх докладніше.

Заняття з підлітками з високофункціональними РАС тривали 2,5 години. Під час проведення занять оператори постійно звертали увагу на дозування, обсяг і темп матеріалу, що вивчався; ділили матеріал, який вивчався, на логічно завершені частини, групуючи його на основі подібних ознак; використовували «зорові опори»; по можливості дотримувалися використання навчальних алгоритмів; у процесі виконання дітьми завдань урахувували стан їхньої працездатності; забезпечували комфортну атмосферу для спілкування й навчання.

Така методика й організація занять давали можливість проводити цю роботу з максимальною ефективністю. Для учасників цієї групи важливими були пояснення правил соціальної взаємодії, моделювання соціальної поведінки з боку батьків. Інколи виконання таких елементів підкріплювалося згідно з принципами поведінкової терапії позитивним заохоченням (наприклад, за певну «соціальну» поведінку).

Під час занять із групою підлітків із низькофункціональними РАС водночас у кімнаті лишалися максимум два учасники проекту, проте навіть у таких ситуаціях із кожним учасником оператори працювали окремо.

Заняття тривало 1,5 години, під час яких першу частину часу проводили за улюбленою діяльністю учасника (збирання картинок із пазлів, малювання, пошук однакових карток тощо). Упродовж другої частини заняття молода людина виконувала завдання на концентрацію уваги, розвиток дрібної моторики рук, посидючості тощо. Остання частина заняття була присвячена привчанням до особистої гігієни, порядку та автономності. Під час проведення занять із цією групою оператори звертали увагу на те, щоб чітко дозувався обсяг і темп матеріалу, який вивчався; ділили матеріал, який вивчався, на короткі,

логічно завершені частини, групуючи його на основі подібних ознак; використовували «зорові опори»; чітко й неухильно дотримувалися навчальних алгоритмів; у процесі виконання дітьми завдань ураховувати стан їхньої працездатності; забезпечували комфортну атмосферу для спілкування й навчання.

Зважаючи на зазначене вище, треба підкреслити, що в роботі з останньою групою методика та організація занять відрізнялися особливою чіткістю. Це пов'язано з тим, що такі юнаки з підозрою ставляться до всього нового, можуть виявляти виражений сенсорний дискомфорт і, відповідно, накопичувати стійкі страхи. Тому оператори намагалися уникати невизначеності, несподіваних збоїв у порядку подій, що відбуваються, оскільки саме це могло призвести до дезадаптації підлітка та спровокувати поведінковий зрив, який міг виявитися в активному негативізмі, генералізованій агресії та самоагресії. Чітко регламентована робота психологів-операторів сприяла тому, що діти в цій групі у звичних умовах були більш спокійними та більшою мірою відкритими до спілкування.

**Висновки з проведеного дослідження.**

У ході дослідження привернуто увагу до сучасних соціальних стратегій у реабілітації підлітків з РАС з огляду на низку важливих психодіагностичних факторів і в порівнянні в досліджуваних групах в Італії та Україні, зокрема, завдяки інтеграції італійського проекту «Progetto Autismo», який спрямований на підтримку особистості з РАС, особливо в підлітковому віці, та орієнтований на збереження, удосконалення й розвиток пізнавальних, рухових, експресивних, реляційних і соціальних навичок за допомогою інструментів, засобів і способів, конкретних та інноваційних заходів, що здійснюються за індивідуалізованою та диверсифікованою терапевтичною програмою, розробленою на основі попередньої клініко-функціональної основи. Завдяки двом вибіркам і ретельно підібраним методикам, що використані під час дослідження, підтверджено

зв'язок між рівнями РАС і певними передумовами – рівнем функціональності, соціальними стратегіями реабілітації, відповідними шкалами методики CARS. Зроблено припущення щодо необхідності системності й інтегративності соціальних стратегій у реабілітації задля підвищення адаптивності в підлітків із РАС.

Подальші розвідки щодо заявленої проблематики варто враховувати як у психологічному супроводі підлітків з РАС, так й при створенні педагогічних програм, що інтегрують педагогічні методи поведінкової терапії з метою стимуляції розвитку комунікативних здібностей дитини.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Schopler E., Reichler R.J., DeVellis R.F., Daly K. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *J Autism Dev Disord.* 1980. Vol. 10, Issue1. P. 91–103.
2. Kuhn R., Cahn C. Eugen Bleuler is concept of psychopathology. *Hist Psychiatry.* 2004. Vol. 15. Issue 3. P. 361–370.
3. Autism Spectrum Disorder And Childhood-onset schizophrenia: clinical and biological contributions to a relation revisited / J. Rapoport, A. Chavez, D. Greenstein [et al.]. *J. Am. Acad. Child Adolesc Psychiatry.* 2009. Vol. 48. P. 10–18.
4. Haddon M. *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time.* London, Jonathan Cape, 2003. 288 p.
5. Mayada Elsabbagh et al. Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Res.* Jun, 2012. Vol. 5. Issue 3. P. 160–179.
6. Welsh M.C., Pennington B.F., Grossier P.B. A normative-developmental study of executive function. *Developmental Neuropsychology.* 1991. Vol. 7. P. 131–149.
7. Линч Барбера М., Расмуссен Т. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход: обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2017. 304 с.
8. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. Москва: Теревинф, 2006. 216 с.
9. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. Москва : Владос, 2007. 176с.
10. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 288 с.

## АНАЛІЗ МОТИВІВ КОРИСТУВАННЯ ІНТЕРНЕТОМ СТУДЕНТІВ І–ІІ КУРСІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО

### ANALYSIS THE MOTIVES OF USING THE INTERNET BY THE FIRST YEAR AND THE SECOND YEAR STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

У статті аналізуються результати емпіричного дослідження мотивів користування Інтернетом початкових курсів педагогічних закладів вищої освіти. Установлено, що для студентів педагогічних закладів вищої освіти 17–19 років найбільш актуальними є інструментальні та пізнавальні мотиви: інформування про навчання й події, що відбуваються у світі; «скачування», перегляд і прослуховування музики та фільмів; допомога у виконанні певної роботи. Вираженою є значущість рекреаційних мотивів, що передбачає ставлення до мережі як до джерела розваг. Мотиви спілкування й самоствердження не є актуальними для членів вибірки. За результатами дослідження можна виокремити такі основні комплекси мотивів користування Інтернетом на початку студентського періоду: реалізаційно-комунікативний, інформаційний, розважально-інструментальний, інструментально-пізнавальний, навчальний. Група реалізаційно-комунікативних мотивів охоплює спонуки «вияв творчості», «романтичне спілкування», «проведення розважальних заходів», «спілкування щодо навчальних тем», «зменшення самотності». Інформаційний фактор передбачає наявність мотивів «здобуття інформації про світові події» та «пошук друзів». Розважально-інструментальний фактор містить мотиви «цікаве проведення часу», «онлайн ігри», «музика і фільми», «пошук комп'ютерних програм». Інструментально-пізнавальна мотивація включає спонуки «виконання роботи» і «спілкування за інтересами». Останній фактор охоплює один мотив – «отримання навчальної інформації».

Порівнюючи дані емпіричного дослідження з результатами схожих наукових розвідок, можемо зробити припущення про закономірні вікові трансформації спонук інтернет-діяльності, що відбуваються протягом вікового розвитку особистості й суттєво детерміновані соціокультурними чинниками. Подальші перспективи наукових розвідок поставленої проблеми передбачають розширення вікового та соціального діапазонів вибірки, а також установлення зв'язку мотивів користування Інтернетом з індивідуальними властивостями особистості.

**Ключові слова:** мотиви користування Інтернетом, студентський період, інструментальні мотиви, пізнавальні мотиви,

рекреаційні мотиви, мотив творчості, мотиви самоствердження.

The results of empirical research the motives of using the Internet by the first year and the second year students of pedagogical institutions of higher education are presented in the article. It is found out that for 17–19 years old students of pedagogical institutions of higher education the most relevant are instrumental and cognitive motives, such as: informing about learning and events taking place in the world; "downloading", viewing and listening to music and movies; help in doing some work. Expressive is the significance of recreational motives, which implies a relation to the network as a source of entertainment. The motives of communication and self-affirmation are not relevant for the sample to be studied. According to the factor analysis results it is possible to distinguish the following main complexes of motives of using the Internet at the beginning of the student period: self-realization-communicative, informational, entertaining-instrumental, instrumental-cognitive, educational. The group of self-realization-communicative motives includes such motives as "expression of creativity", "romantic communication", "entertainment events", "communication on educational topics", "reduction of loneliness". The information factor includes the following motives: "obtaining information about world events" and "finding friends". The entertaining-instrumental factor contains the motives of "interesting pastime", "online games", "music and movies", "search for computer programs". The instrumental-cognitive motivation includes motivations to "do the job" and "communicate by interests". The last factor covers one motive – "receiving educational information".

Comparing the empirical data with the results of similar scientific researches, we can make an assumption about the regular age transformations of the Internet-activity phenomenon, carried out during the age-old personality development and are significantly determined by socio-cultural factors. Further perspectives of scientific researches of the given problem include expanding the age and social ranges of the sample and finding out the connection between the motives of using the Internet and the separate properties of the individual.

**Key words:** motives of using the Internet, student period, instrumental motives, cognitive motives, recreational motives, motive of creativity, motives of self-affirmation.

УДК 159.922.8  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.11>

#### Зінченко О.В.

к.психол.н.,  
старший викладач кафедри психології та соціальної роботи  
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

#### Журавель А.В.

к.психол.н.,  
старший викладач кафедри психології та соціальної роботи  
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

**Постановка проблеми.** Одним із важливих напрямів реформування системи вищої освіти є впровадження сучасних інформаційних технологій у процес підготовки фахівців. У реалізації цього завдання, безперечно, досягнуто прогресу, що переважно виявля-

ється в суттєвому підвищенні якості відповідного матеріально-технічного забезпечення: сьогодні важко уявити вищий навчальний заклад без доступного Інтернету й комп'ютерної техніки. Проте, незважаючи на позитивні зрушення в технічному плані, залишається

низка проблемних питань, пов'язаних із психолого-педагогічним аспектом використання інформаційних технологій у закладах вищої освіти. Так, актуальним є підвищення ефективності дистанційної освіти, забезпечення оптимального супроводу цього процесу й стимулювання якості самостійної підготовки студентів з використанням мережевих ресурсів. Очевидно, що розв'язання цих та інших важливих завдань інформатизації підготовки фахівців неможливе без вивчення супутніх психологічних аспектів проблеми.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Обов'язковою умовою повноцінного психологічного дослідження певної діяльності є з'ясування специфіки її спонукальної сфери. У цьому контексті варто зазначити, що проблема мотивації користування Інтернетом не є абсолютно новою, результати її вивчення неодноразово висвітлено в наукових джерелах. Одна з перших наукових розвідок цього феномену належить О.М. Арестовій, Л.М. Бабаніну та О.Є. Войскунському. Ці вчені виокремили такі мотиви користування Інтернетом: діловий, пізнавальний, комунікативний, корпоративний, самоствердження, рекреаційний, ігровий, афіліативний. На основі аналізу зібраного емпіричного матеріалу науковцями виокремлено дві групи основних мотивів користування мережею: комунікативну й самостверджувальну [1].

Досліджуючи спонуки інтернет-соціалізації підлітків, А.І. Лучинкіна виділяє такі специфічні мережеві феномени, як мотив внеску (розміщення цікавої інформації), мотив реплікації (відтворення себе у віртуальних особистостях), мотив утілення в роль (наявний образ наділяється рисами за вибором користувача), мотив присутності (зв'язок зі співрозмовниками, віддаленими географічно) [5].

Т. Amiel та S. Sargent вивчали зв'язок мотивів користування Інтернетом студентів з їхніми індивідуальними особистісними характеристиками. Установлено, що для осіб із вираженим невротизмом актуальними в мережевому просторі є комунікативні аспекти, а саме переживання «спільності» й інформованості. Екстраверти більш орієнтовані на інструментальне користування мережею. У досліджуваних із високими показниками психотизму зафіксовано схильність до девіацій у процесі інтернет-активності [7].

Ж. Kim та Р. Haridakis вивчали особливості зв'язку мережевої мотивації й інтернет-залежності. Дослідники наголошують на важливості розмежування мотивів, пов'язаних із Інтернетом як засобом досягнення певної мети, і спонук, що відображають зміст мережевого простору [8].

Бачимо, що феномен мотивації користування Інтернетом досліджується психологіч-

ною наукою в різних площинах. Проте наявні висновки потребують перевірки й оновлення, а віковий аспект інтернет-мотивації необхідно з'ясувати більш детально. Уважаємо, що вивчення означеної проблеми в контексті студентського періоду дасть змогу доповнити психологічну теорію інтернет-активності особистості, а також підвищити ефективність упровадження сучасних інформаційних технологій у діяльність закладів вищої освіти залежно від їх специфіки.

**Постановка завдання.** Метою статті є емпіричне вивчення мотивів користування Інтернетом студентів I–II курсів педагогічних ЗВО.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вибірка формувалася зі студентів I–II курсів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Кількість досліджуваних – 60 осіб віком від 17 до 19 років. Для збирання емпіричного матеріалу використано анкету визначення мотивів користування Інтернетом [2]. Обрана методика складається з 14 тверджень, кожне з яких визначає певний спонукальний стимул інтернет-діяльності. Респондент повинен оцінити запропоновані позиції за семизначною шкалою, кожен бал якої відповідає величині значущості мотиву.

Отримані дані обробляли методами математичної статистики. Спочатку обчислювали середнє арифметичне і стандартне відхилення кожної мотиваційної тенденції інтернет-діяльності. Ці операції давали змогу побудувати ієрархію досліджуваних феноменів і, відповідно, визначити загальну значущість кожної спонуки, а також міру єдності чи розбіжності у відповідях респондентів. Для визначення внутрішньої структури інтернет-мотивів використано факторний аналіз (метод головних компонент), де змінними були твердження анкети. У цій статистичній процедурі застосовано varimax-оберт, визначення кількості значущих факторів відбувалося за критерієм Кайзера, кількість виокремлених чинників не обмежувалася. Інтерпретація отриманих результатів відбувалася через аналіз факторних навантажень і пояснення змісту отриманих мотиваційних груп. Описані статистичні операції здійснювали за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.

На основі обчислення показників середнього арифметичного й стандартного відхилення визначено рангові значення кожного мотиву користування Інтернетом у досліджуваній вибірці (таблиця 1).

Найбільш значущим стимулом мережевої діяльності виявилось «отримання навчальної інформації» ( $x=6$ ;  $=0,759$ ). Бачимо, що означеній спонуці властиві найнижчі показники стандартного відхилення, що вказує на схожість результатів опитаних із середнім показником.

Таблиця 1

Показники середнього арифметичного і стандартного відхилення мотивів користування Інтернетом

Проведення розважальних заходів			2,23		2,23																				
Прояв творчості			3,25		3,25																				
Пошук друзів			3,22		3,22																				
Спілкування з протилежною статтю			3,92		3,92																				
Зменшення почуття самотності			2,03		2,03																				
Участь в онлайн іграх			2,62		2,62																				
Джерело музики та фільмів			5,87		5,87																				
Пошук комп'ютерних програм			4,22		4,22																				
Пошук людей зі схожими інтересами			3,38		3,38																				
Спілкування з одногрупниками з метою виконання навчальних завдань			5,15		5,15																				
Цікаве проведення часу			4,60		4,60																				
Виконання певної роботи			4,78		4,78																				
Отримання навчальної інформації			6,00		6,00																				
Отримання інформації про події, що відбуваються у світі			5,17		5,17																				
Статистичні показники	Твердження анкети	$\bar{x}$																							
		$\sigma$																							
		R																							

Другий ранг значущості властивий позиції «прослуховування музики і перегляд фільмів» ( $x=5,87$ ;  $\sigma=1,112$ ). Бачимо, що зафіксовані статистичні характеристики суттєво не відрізняються від виявлених показників попередньої спонуки. Достатньо схожими виявилися тенденції прояву таких спонук користування Інтернетом, як «отримання інформації про події, що відбуваються у світі» ( $x=5,17$ ;  $\sigma=1,368$ ) і «навчальне спілкування з одногрупниками» ( $x=5,15$ ;  $\sigma=1,436$ ). Отже, для студентів I-II курсів провідними мотивами мережевої діяльності є інформаційні та розважальні.

Твердження «виконання певної роботи» посідає п'яте місце в ієрархії досліджуваного феномена ( $x=4,78$ ;  $\sigma=1,121$ ). Бачимо, що разом зі зменшенням середнього арифметичного зменшився показник стандартного відхилення, що вказує на більш виражену єдність думок щодо цього мотиву. Зазначимо, що таке твердження можна трактувати з двох точок зору: мережа як засіб досягнення певної мети (наприклад, отримання інформації щодо виконання певної діяльності) і мережа як місце роботи.

Мотив «цікаве проведення часу» відображає ставлення до мережі як джерела розважального дозвілля й характеризується шостим рангом значущості, а також більшим розмахом поглядів у досліджуваній вибірці ( $x=4,6$ ;  $\sigma=1,532$ ). Мотив пошуку комп'ютерних програм є наступним за значущістю ( $x=4,22$ ;  $\sigma=1,738$ ). Зростання показників стандартного відхилення може бути зумовлено тим, що опитування проводили зі студентами різних напрямів підготовки (біологія, інформатика, математика) і, відповідно, різним рівнем володіння комп'ютерною технікою.

Восьмий і дев'ятий ранги значущості належать мотивам романтичного спілкування ( $x=3,92$ ;  $\sigma=1,825$ ) і пошуку людей зі схожими інтересами ( $x=3,38$ ;  $\sigma=1,29$ ). Індивідуальний розмах другої позиції більш виражений, ніж першої, що свідчить про варіативність засобів комунікації з протилежною статтю в студентському періоді. Отримані результати вказують на доволі низьку значущість комунікативних спонук у досліджуваній вибірці.

Десятий ранг у структурі мотивів користування Інтернетом посідає «прояв творчості» ( $x=3,25$ ;  $\sigma=1,733$ ). Отже, можна стверджувати, що опитані не зацікавлені ні у використанні мережевого контенту для креативного процесу, ні в розміщенні створених продуктів (малюнків, віршів тощо) на інтернет-ресурсах. Така тенденція може бути пов'язана з інтимністю творчості, що в цьому віковому проміжку відображає не соціальне самовираження, а внутрішні особисті переживання. Низька значущість групи комунікативних мотивів мережевої діяльності підтверджується тенденціями інтернет-мотиву «пошук

друзів» ( $\chi=3,22$ ;  $\sigma=1,16$ ). На дванадцятому місці – інструментальний мотив використання Інтернету для проведення культурних заходів ( $\chi=2,23$ ;  $\sigma=1,14$ ). Виявлені показники означеної спонуки можна пояснити низьким рівнем розвитку організаторських здібностей і відповідної сфери інтересів.

Останні місця в ієрархії інтернет-спонук студентів 17–19 років належать мотивам «участь в онлайн іграх» ( $\chi=2,62$ ;  $\sigma=1,814$ ) і «зменшення відчуття самотності» ( $\chi=2,03$ ;  $\sigma=1,288$ ). Ці дані можуть свідчити про низьку актуальність усесвітньої мережі як засобу «втечі від реальності».

За результатами факторного аналізу виокремлено п'ять мотиваційних груп користування Інтернетом на початку студентського періоду (таблиця 2).

Перша група охоплює мотиви «вияв творчості» (0,771), «романтичне спілкування» (0,709), «проведення розважальних заходів» (0,688), «спілкування щодо навчальних тем» (0,588), «зменшення самотності» (0,585). Бачимо, що факторні навантаження різняться за величиною і найбільш вагомою є креативна спонuka, що вказує на її домінуюче значення у виокремленому комплексі. Тобто, не зважаючи на те що середні показники означеного мотиву є низькими, його зв'язки з іншими досліджуваними компонентами досить суттєві. Отже, виокремлений фактор можна охарактеризувати як «самореалізаційно-комунікативний».

Другий фактор містить мотиви «цікаве проведення часу» (0,824), «онлайн ігри» (0,797), «музика і фільми» (0,604), «пошук комп'ютерних програм» (0,576). Зважаючи на розподіл факторних навантажень, виокремлений компонент можна охарактеризувати як «розважально-інструментальний», оскільки досліджуваний комплекс об'єднує рекреаційні

спонуки і ставлення до Інтернету як до засобу виконання діяльності

Третій фактор уміщує мотиви «здобуття інформації про світові події» (0,874) і «пошук друзів» (0,619). Зазначимо, що цей фактор містить спонуки другого й одинадцятого рангів значущості. На нашу думку, у контексті отриманих результатів словосполучення «пошук друзів» можна характеризувати як установлення контактів у соціальних мережах з подальшим моніторингом активності користувачів, що не обов'язково передбачає повноцінне спілкування. Тому виокремлений мотиваційний чинник можна назвати «інформаційним».

Четвертий фактор об'єднує два мотиви: «виконання роботи» (0,777) і «спілкування за інтересами» (0,579). На нашу думку, цю групу можна охарактеризувати як «інструментально-пізнавальну», оскільки в другій спонукі визначальною є інформаційний складник, а не комунікативний.

П'ятий фактор охоплює один мотив – «отримання навчальної інформації» (0,822), тому його можна охарактеризувати як «навчальний». Зазначимо, що досліджувана спонuka є найбільш популярною в респондентів. Цікаво також те, що цей чинник фактично не корелює з іншими спонуками користування Інтернетом, що може вказувати на певну відокремленість навчальної діяльності від повсякденного життя студентів.

Проведене нами дослідження дає підстави стверджувати, що домінуючі позиції в ієрархії мотивів користування Інтернетом опитаних респондентів належать пізнавально-навчальним й інструментальним спонукам. Доцільно порівняти виявлені тенденції з даними про переважання комунікативної й самостверджувальної мотивації інтернет-діяльності, що

Таблиця 2

**Розподіл факторних навантажень мотивів користування Інтернетом**

Мотиви користування Інтернетом	Компоненти				
	1	2	33	44	55
Інформація про світові події			,874		
Навчальна інформація					,822
Виконання роботи				,777	
Цікаве проведення часу		,824			
Навчальне спілкування	,588				
Спілкування за інтересами				,579	
Пошук комп'ютерних програм		,576			
Вияв творчості	,771				
Пошук друзів			,619		
Проведення розважальних заходів	,688				
Зменшення самотності	,585				
Онлайн ігри		,797			
Романтичне спілкування	,709				
Музика і фільми		,604			

отримані в період, коли Інтернет був недоступний більшій частині населення [1]. Зіставлення результатів двох досліджень може бути основою для встановлення особливостей генези ставлення до Інтернету: від засобу спілкування та самореалізації до інструменту отримання інформації й продуктивного виконання діяльності. Такі зміни можна пояснити вираженою потребою досліджуваного віку в спілкуванні, що передбачає інтимність і безпосередність процесу.

Виявлена актуальність інформаційно-пізнавальної мотивації інтернет-діяльності може бути основою для використання сучасних інформаційних технологій з розвивальною метою. Це припущення підтверджується дослідженнями М.Л. Смультсон, яка довела ефективність використання інформаційних комплексів з метою формування інтелекту в юнацькому віці [6].

Також дані про значущість інформаційно-пізнавальної мотивації інтернет-діяльності може бути активно застосовані при впровадженні інформаційних технологій у процес формування готовності студентів до професійної діяльності. Зокрема, цінним є застосування інтернет-ресурсів для активного впровадження в освітній процес вищої школи інтервізійної роботи студентів під час підготовки спеціалістів гуманітарного профілю [3].

Доцільно також порівняти результати дослідження мотивів користування Інтернетом в інтервалі 17–19 років з аналогічними розвідками інших вікових проміжків. У цьому контексті особливо заслуговує на увагу підлітковий вік як один із визначальних періодів психічного розвитку. Результати факторного аналізу показників мережевих спонук осіб віком 13–15 років дають змогу стверджувати, що комунікативна мотивація для 14-річних стає більш актуальною порівняно з 13-річними й відокремлюється від групи релаксацийних спонук, а в 15 років цей компонент стає менш виявленим [4]. Зменшення значущості мотивів мережевого спілкування продовжується в проміжку 17–19 років, що вказує на стабільність комунікативної сфери особистості та її спрямованість на реальну взаємодію. Зауважимо, що, пояснюючи виявлену тенденцію, необхідно враховувати специфіку дослідницької вибірки. Так, дослідження проводили на студентах педагогічного ЗВО з порівняно невеликого міста (35 тисяч жителів), тому втрату значущості комунікативного інтернет-мотиву можна пояснити більшими можливостями безпосереднього спілкування. Водночас варто враховувати, що результати, отримані на вибірках студентів великих міст, можуть різнитися.

**Висновки з проведеного дослідження.** На основі результатів проведеного емпіричного

дослідження мотивів користування Інтернетом студентів I–II курсів педагогічних спеціальностей можна зробити такі узагальнення:

1. Для студентів I–II курсів педагогічного ЗВО найбільш актуальними інтернет-спонуками є інформування про навчання та події, що відбуваються у світі; «скачування», перегляд і прослуховування музики й фільмів; допомога у виконанні певної роботи. Тобто провідними є інструментальні та пізнавальні мотиви. Дещо меншою, але теж вираженою є актуальність рекреаційних мотивів, що передбачає ставлення до мережі як джерела розваг.

2. Мотиви спілкування й самоствердження не є актуальними для досліджуваної вибірки. Утрату значущості цих спонук можна пояснити спрямованістю особистості на реальне життя. Ця теза підтверджується відсутністю виражених так званих мотивів «утечі» у віртуальність. Отримані результати можуть залежати від соціокультурної специфіки вибірки.

3. За результатами факторного аналізу можна виокремити такі основні комплекси мотивів користування Інтернетом на початку студентського періоду в педагогічних закладах вищої освіти: самореалізаційно-комунікативний, інформаційний, розважально-інструментальний, інструментально-пізнавальний, навчальний.

Подальші перспективи наукових розвідок задекларованої проблеми вбачаємо в таких площинах: 1) розширення складу вибірки та її вікового діапазону – залучення представників інших ЗВО і студентів старших курсів; 2) установлення зв'язку мотивів користування Інтернетом з індивідуальними властивостями особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Арестова О.Н. Мотивация пользователей Интернета. *Гуманитарные исследования в Интернете*. Москва, 2000. С. 55–76.
2. Горошко О.І. Мотиви користування мережею Інтернет: гендерний аналіз. *Соціальна психологія*. 2009. № 4. С. 148–161.
3. Журавель А.В. Експериментальна перевірка ефективності використання програми інтерв'язійних зустрічей у підготовці майбутніх психологів освіти до здійснення професійної кар'єри. *Актуальні проблеми розвитку науки в контексті глобальних трансформацій інформаційного суспільства* : зб. наук. ст. за матер. I Всеукр. наук. конф. молод. вчен. та студ., 28–29 листоп. 2013 р. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 1. С. 256–267.
4. Зінченко О.В. Динаміка мотивів користування Інтернетом у підлітковому віці. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12 «Психологічні науки»* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 3 (48). С. 194–203.
5. Лучинкіна А.І. Аналіз мотиваційної складової інтернет-соціалізації. *Практична психологія і соціальна робота*. 2014. № 9. С. 1–4.



6. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. Київ : Нора-Друк, 2003. 298 с.

7. Amiel T. Individual differences in Internet usage motives. *Computers in Human Behavior*. *Computers in Human Behavior*. 2004. Issue 20. P. 711–726.

8. Kim J. The Role of Internet User Characteristics and Motives in Explaining Three Dimensions of Internet

Addiction. *Journal of Computer-Mediated Communication*. August, 2009. Volume 14. Issue 4. P. 988–1015.

9. Soh P.C.H. The influence of parental and peer attachment on internet usage motives and addiction. *First Monday [Serial on line]*. 2014. № 19 (7). URL: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/5099/4100>.

## ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

### PECULIARITIES OF STRATEGIES OF EMOTIONAL SELF-REGULATION OF YOUNG PEOPLE

У статті розкрито психологічні особливості емоційної регуляції та стратегій емоційної регуляції в юнацькому віці, визначено значущість умінь щодо стабілізації, розуміння та приймання власних емоцій для психічного здоров'я особистості. Визначено важливість дослідження емоційної регуляції в юнацькому віці. Стратегії емоційної регуляції охарактеризовано як уміння управляти власними емоційними станами та стримувати їх. Особливості стратегій емоційної регуляції особистості описано через рівень розвитку когнітивних компонентів регуляції особистості, частоту використання продуктивних/непродуктивних стратегій, міру вираження дисфункціональних форм емоційної регуляції, особливості стилів реагування особистості на емоціогенну ситуацію. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей стратегій емоційної регуляції молоді. Виявлено, що для регуляції емоційних станів молоді люди використовують когнітивні стратегії регуляції емоцій, продуктивні когнітивні стратегії регуляції афективних переживань. Констатовано тенденцію щодо подавлення власних емоцій, низький рівень контролю над емоціями в юнацькому віці та тенденцію до використання неконструктивних копінг-стратегій задля тимчасового зниження наслідків негативних ситуацій через ігнорування, ухилення, подавлення емоцій та уникнення проблем. Охарактеризовано виділені емпіричні тенденції, представлені результати кореляційного аналізу доводять, що конструктивна переоцінка негативних подій можлива в процесі переосмислення ставлення до ситуації, зниження значення афективних подій, знецінення негативних емоцій та фокусування на майбутніх діях. Часте використання стратегії подавлення експресії провокує дисфункційні форми емоційної регуляції особистості, що може призводити до виникнення та посилення стресу, емоційного виснаження особистості.

**Ключові слова:** юнацький вік, емоційна регуляція, стратегії емоційної регуляції, ког-

нітивна оцінка, моделі емоційної регуляції, стратегії когнітивної регуляції емоцій.

The article reveals the psychological features of emotional regulation and strategies of emotional regulation in adolescence, determines the importance of skills to stabilize, understand and accept their own emotions for the mental health of the individual. The importance of the study of emotional regulation in adolescence is determined. Strategies of emotional regulation are characterized as the ability to manage and control their own emotional states. Peculiarities of strategies of emotional regulation of personality are described through the level of development of cognitive components of personality regulation, frequency of use of productive/unproductive strategies, degree of expression of dysfunctional forms of emotional regulation, features of personality response styles to emotional situation. The results of an empirical study of the features of strategies of emotional regulation of youth are presented. It was found that young people use cognitive strategies of emotion regulation, productive cognitive strategies for the regulation of affective experiences to regulate emotional states. There is a tendency to suppress one's emotions, a low level of control over emotions in adolescence and a tendency to use unconstructive coping strategies to temporarily reduce the consequences of negative situations by ignoring, avoiding, suppressing emotions and avoiding problems. The selected empirical tendencies are characterized; the presented results of correlation analysis prove that a constructive reassessment of negative events is possible in the process of rethinking the attitude to the situation, reducing the importance of affective events, devaluing negative emotions and focusing on future actions. Frequent use of the strategy of "suppression of expression" provokes dysfunctional forms of emotional regulation of personality, which can lead to the emergence and intensification of stress, emotional exhaustion of the individual.

**Key words:** adolescence, emotional regulation, strategies of emotional regulation, cognitive assessment, models of emotional regulation, strategies of cognitive regulation of emotions.

УДК 159.922.8  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.12>

**Коломієць Л.І.**

к.пед.н.,  
доцент кафедри психології  
та соціальної роботи  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла  
Коцюбинського

**Шульга Г.Б.**

к.пед.н.,  
доцент кафедри психології  
та соціальної роботи  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла  
Коцюбинського

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство можна охарактеризувати як динамічне, нестабільне, стресогенне, тому можна констатувати, що сьогодення продукує значні психологічні навантаження, які сприймаються особистістю по-різному. Переживання стресорів, особливо молодими людьми, супроводжуються не тільки різними за інтенсивністю та тривалістю негативними емоційними переживаннями, але й кумуляцією психоемоційного напруження, психічною дезадаптацією,

дезорганізацією власної поведінки, погіршенням психологічного та фізичного здоров'я, появою різних психосоматичних розладів та порушень. Невміння молоддю психологічно переробляти емоції може провокувати виникнення соціально-психологічних деформацій, дезадаптації або інших деструктивних проявів, зокрема закріплення таких якостей, як дратівливість, песимізм, тривожність. Означені особистісні якості мають негативний вплив на становлення та розвиток суб'єкта, оскільки будуть

заважати в налагодженні ефективної міжособистісної взаємодії, сприятимуть формуванню пасивної життєвої позиції, інфантилізму. Саме тому в цьому контексті є актуальним вивчення особливостей стратегій емоційної саморегуляції особистості в юнацькому віці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній психології питання емоційної регуляції викликають стійкий інтерес у зарубіжних та вітчизняних науковців. У психологічних дослідженнях емоційна саморегуляція розглядається як багаторівневий феномен і трактується як здатність особистості використовувати соціально прийнятні способи вираження емоцій; трансформувати деструктивні емоції в конструктивні; усвідомлювати, розуміти та приймати свої емоції; оптимізувати й контролювати емоції; стабілізувати емоції відповідно до певної життєвої ситуації. Аналізом сутності, змісту, механізмів розвитку саморегуляції емоцій займалися Л. Бекіньова, М. Гринців, Дж. Гросс, К. Ізард, С. Максименко, М. Падун, М. Півень, В. Писаренко, І. Цілінко та інші вчені. Проблеми емоційної саморегуляції особистості, зокрема юнацького віку, вивчали Н. Власова, І. Кочергіна, О. Кузнецов, О. Малхазов, К. Фоменко та інші науковці.

Незважаючи на наявність наукових публікацій з окремих аспектів окресленої проблеми, очевидно є необхідність визначення ефективних прийомів регуляції власного емоційного стану особами юнацького віку, що дасть змогу конструктивно усувати дисбаланс між вимогами оточення та особистісною здатністю до подолання афективних ситуацій, тому є потреба в дослідженні та з'ясуванні психологічних характеристик стратегій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку.

**Постановка завдання.** Метою статті є визначення особливостей стратегій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теоретичний аналіз проблеми дав змогу з'ясувати, що регуляція емоцій здійснюється через процес розгортання регуляторних зусиль у часі та залежить від індивідуальних властивостей особистості, які використовуються для оптимізації власних емоційних станів [9]. Упродовж життя кожна людина зіштовхується з різноманітними ситуаціями, які мають різний рівень емоційності, тому вимагають неоднакових способів регуляції емоцій. Нині однією з авторитетних моделей регуляції емоцій є процесуальна модель. Її автор J. Gross відзначає, що у повсякденних ситуаціях суб'єктом найчастіше використовуються дві стратегії, такі як когнітивна переоцінка й пригнічення експресії. Когнітивна переоцінка вимагає від особистості змінити ставлення до ситуації, що сприяє переструктуруванню емоційної відповіді, а пригнічення експресії – це

така форма поведінки, яка спрямована на зниження емоційної експресії [3, с. 142].

Заслужують на увагу дослідження регуляції емоцій N. Garnefski, V. Kraaij, P. Spinhoven, наслідком чого стала поява моделі когнітивної регуляції емоцій [8]. Ученими зазначається, що когнітивно-емоційна регуляція (когнітивна регуляція емоцій, когнітивний копінг) є важливим аспектом процесу емоційної регуляції загалом і має на меті когнітивне управління особистістю емоційно-значущою інформацією. Це дало змогу авторам виділити дев'ять когнітивних стратегій, які є відображенням сукупності когніцій, спрямованих на управління власними емоціями та їх стримування [8].

Як модель емоційної регуляції розглядає емоційні схеми й R. Leahy. Емоційні схеми – це набір імпліцитних інтерпретацій, стратегій, які пов'язані з емоціями особистості та інших людей [10, с. 83]. У рамках цієї моделі здійснюється фокусування на когнітивних аспектах емоційної регуляції. Свідченням порушення емоційної регуляції, надумку автора, є надмірна емоційна нестійкість, ригідність особистості.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговують дослідження, присвячені визначенню особливостей емоційної регуляції в юнацькому віці. Зокрема, Н. Польська, А. Разваляєва констатували, що для означеного періоду розвитку особистості характерними є труднощі менталізації, румінації, тому в молоді емоції нестабільні, інтенсивні, нерідко негативної модальності з високим ступенем генералізації [4, с. 80–81]. Дослідниками вивчався також вплив негативної емоційної модальності ситуацій навчальної діяльності на особистість. За даними М. Кузнецова наслідками такого впливу є виникнення у студентів тривоги, стресу, вигорання, втоми, емоційної установки щодо готовності до переживання певних емоцій в тих або інших ситуаціях навчальної діяльності [2].

У нашому дослідженні стратегію емоційної саморегуляції осіб юнацького віку розуміємо як процес, спрямований на управління своїми емоційними станами та їх стримування. Цей процес характеризується рівнем розвитку когнітивних компонентів емоційної регуляції, особливостями контролю над емоціями, інтенсивністю й частотою використання певних стилів захисту від афективних ситуацій та рівнем особистісної саморегуляції.

Розглянувши поняття емоційної регуляції та стратегій емоційної регуляції, перейдемо до аналізу психологічних особливостей емоційної регуляції в юнацькому віці на рівні емпіричних показників. Для вирішення поставленої мети були використані такі методики, як опитувальник регуляції емоцій ERQ (Дж. Гросс, адаптація А. Панкратової, Д. Корнієнко) [3]; опитувальник «Когнітивна регуляція емоцій»

(Н. Гарнефські, В. Крайг, адаптація О. Рассказової) [5]; опитувальник емоційної дисрегуляції (Н. Польська, А. Разваляева) [4]; опитувальник опанування стресу COPE Inventory (К. Карвер та інші науковці, адаптація П. Іванова, Н. Гараняна) [1]. Отримані результати оброблялися за допомогою статистичної програми SPSS 17. Вибірку склали 107 студентів закладів вищої освіти віком 18–21 років.

Обробка отриманих емпіричних даних за методикою ERQ показала, що загалом за шкалою «Когнітивна переоцінка» у 54,2% студентів високий рівень досліджуваної ознаки, а у 43,9% – середній, тобто більшість студентів під час управління емоціями здатна змінювати ставлення до ситуації, в якій перебуває. Регулярне використання переоцінки пов'язане з частішим переживанням позитивних емоцій, з психологічним благополуччям [3]. Низький рівень виявлений у 1,9% діагностованих осіб, які не використовують стратегію когнітивної переоцінки. Аналіз емпіричних даних вибірки за шкалою «Пригнічення експресії» продемонстрував у досліджуваних переважання середнього показника (54,2%), що є оптимальним, оскільки свідчить про помірне стримування зовнішніх проявів емоційної відповіді. Натомість високий рівень констатований у 38,3% досліджуваних, що вказує на тенденцію пригнічення емоції, що водночас не знижує інтенсивності їх переживань, тобто пригнічення емоційних реакцій на різні події змушує юнаків і дівчат до постійного емоційного контролю як позитивних, так і негативних емоцій, до маскування свого істинного емоційного стану, як наслідок, вони стають більш відстороненими, у них знижується здатність встановлювати емоційно близькі стосунки з оточенням. Такі результати свідчать про недостатню ефективність емоційної регуляції, тобто особи юнацького віку неповною мірою здатні впоратися зі своїми емоціями.

В емпіричному дослідженні використано методику «Когнітивна регуляція емоцій»

(Н. Гарнефські, В. Крайг), яка дала можливість проаналізувати та оцінити частоту використання кожної з дев'яти стратегій долаття труднощів особами юнацького віку. Отримані за всіма шкалами методики результати засвідчили переважаче використання особами юнацького віку продуктивних когнітивних стратегій регуляції афективних переживань (табл. 1).

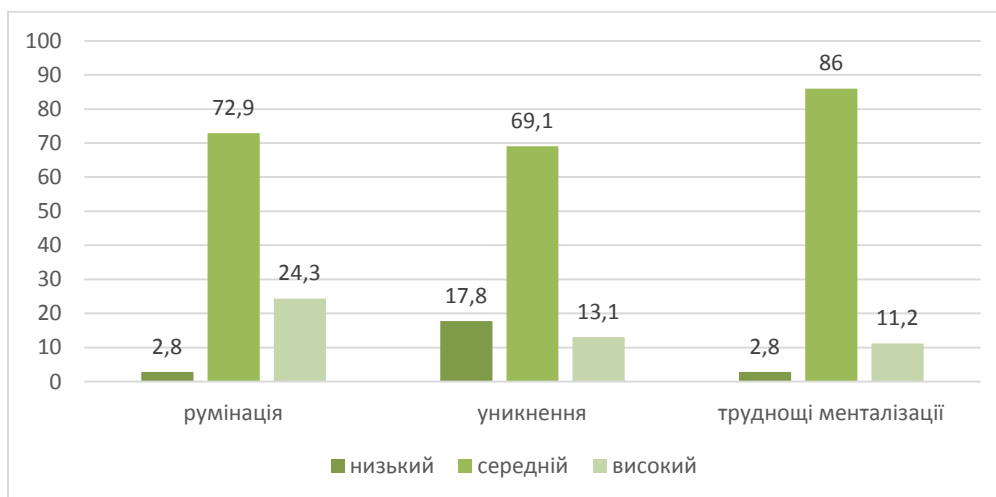
Якісний аналіз отриманих показників засвідчив часте звертання молоді до когнітивних стратегій «позитивна переоцінка» (здатність знайти позитивний сенс у негативних подіях та використовувати його для набуття нового корисного досвіду); «фокусування на плануванні» (роздуми про те, які наступні кроки краще зробити, щоб впоратися з негативною подією); «позитивне перефокусування» (здатність відволікатися від тривожних роздумів про актуальні події сьогодення на більш приємні та радісні події); «розгляд у перспективі» (здатність до зниження значення події за рахунок її порівняння з іншими більш складними ситуаціями). Означені стратегії позитивно взаємопов'язані з оптимізмом та почуттям власної гідності й мають негативний кореляційний зв'язок з тривожністю [7]. Фокус на плануванні та позитивній переоцінці вважаються вченими конструктивними стратегіями поведінки для вирішення проблем, натомість стратегія позитивного перефокусування є ефективною тільки у короткостроковому плані, оскільки зміна думок на більш позитивні не буде сприяти вирішенню афективної ситуації.

Використання деструктивних стратегій особами юнацького віку відзначено на середньому рівні, окрім когнітивної стратегії «румінація», яка засвідчує занурення юнацтва в роздуми про почуття й думки, які були викликані негативною ситуацією. Цей процес вважається неконструктивним, оскільки спрямовує особистість на негативні емоції, які породжують нові негативні переживання та заважають ефективно діяти в афективній ситуації. Якісний ана-

Таблиця 1

**Відсоткове зіставлення когнітивних стратегій осіб юнацького віку**

Шкали	Частота використання стратегій долаття труднощів, %		
	низька	середня	висока
Самозвинувачення	18,7	67,3	14
Прийняття	8	66	26
Румінація	10,3	65,4	24,3
Позитивне перефокусування	5,7	67,3	27
Фокусування на плануванні	14	45,3	40,7
Позитивна переоцінка	10,3	57	32,7
Розгляд у перспективі	16	60	24
Катастрофізація	12,5	75,5	12
Звинувачення інших	21,5	54,2	24,3



**Рис. 1. Рівні прояву емоційної дисрегуляції (%) особами юнацького віку**

ліз емпіричних даних засвідчив також середній рівень частоти застосування молоддю стратегій «прийняття» (мисленнєве прийняття та примирення з тим, що трапилось); «звинувачення інших» (перекладання провини та відповідальності за наслідки на когось іншого); «самозвинувачення» (звернення до думок про те, що провина за те, що трапилось, лежить безпосередньо на суб'єкті) та «катастрофізація» (схильність сприймати та оцінювати події як жахливі та нестерпні). Отже, результати проведеного аналізу свідчать про використання у повсякденному житті особами юнацького віку як конструктивних стратегій регуляції афективних переживань, так і деструктивних.

Варті уваги емпіричні результати, які відображають рівень контролю за емоціями осіб юнацького віку. Задля цього був використаний опитувальник емоційної дисрегуляції (Н. Польська, А. Разваляєва). Аналіз результатів виявив домінування низького рівня системи контролю над емоціями юнаків і дівчат. Про це свідчить значний відсоток досліджуваних із середнім та високим рівнем дисфункціональних форм емоційної регуляції (рис. 1).

Переважаючі показники за шкалою «румінація» (високий рівень у 24,3% та середній у 72,9% досліджуваних) свідчать про ригідність емоційних реакцій у молоді, тенденцію до зациклення на афективно забарвлених переживаннях, стереотипне повернення до них, фіксацію на негативних емоціях. Труднощі менталізації притаманні 11,2% особам юнацького віку на високому та 86% на середньому рівні. Згідно з підходами авторів методики, у молодих людей виникають труднощі з диференціацією власних і чужих емоцій, які релевантні оцінюванню власного досвіду й поведінки інших людей. Через це у них виникає відчуття нездатності контролювати власні емоції. Потреба в набутті емоційного досвіду

в юнаків і дівчат також розвинута слабо. Такі молоді люди прагнуть уникати конфронтації або стресу, які вже гіпотетично сприймаються як небезпечні та негативні. Тільки 17,8% досліджуваних можуть адекватно переосмислити та інтеріоризувати емоційний досвід без страху бути захопленими негативними переживаннями. Використання означених форм емоційної регуляції представниками юнацтва сприяє тимчасовому зниженню наслідків афективних ситуацій через ігнорування, ухилення та пригнічення емоцій. Постійна емоційна дисрегуляція у формі уникнення або порушення менталізації може бути причиною виникнення та посилення стресу, що призведе до емоційного виснаження особистості.

Типова поведінка осіб юнацького віку у ситуаціях стресу та особливості їх реагування на емоціогенну ситуацію з'ясовувалися за допомогою опитувальника опанування стресу COPE (К. Карвер). Аналіз результатів дав змогу визначити частоту використання продуктивних та непродуктивних копінг-стратегій особами юнацького віку для регуляції власних афективних переживань (табл. 2).

Якісний аналіз відповідей досліджуваних дав змогу виявити стратегію, яка найчастіше використовується у стресовій, афективній ситуації. Такою стратегією виявилася стратегія використання емоційної соціальної підтримки (потреба в отриманні поради, допомоги). Також особи юнацького віку віддають перевагу позитивній переоцінці подій (здатність переосмислювати ситуацію в позитивному ключі) та зверненню до релігії (пошук допомоги у вірі). Рідше за все досліджувані звертаються до стратегій «вживання психотропних речовин» (вживання алкоголю, лікарських засобів задля уникнення проблеми чи покращення самопочуття); «активне подолання» (здатність застосовувати активні дії, спрямовані на подо-

**Частота використання продуктивних і непродуктивних копінг-стратегій  
особами юнацького віку**

Шкали	Рівень, %		
	нижче середнього, низький	середній	високий, вище середнього
Позитивна переоцінка подій та особистісний ріст	30,8	40,2	29
Психологічне уникнення	15	81,3	3,7
Фокусування на емоціях	47,7	40,3	12
Використання інструментальної соціальної підтримки	50,4	24,4	25,2
Активне подолання	46,7	39,9	14
Заперечення	11,2	80,7	8,4
Звернення до релігії	46,7	27,4	26
Використання гумору	38,8	56,1	5,6
Поведінкове уникнення	55	43	2
Стимування	46,7	44,2	6,5
Використання емоційної соціальної підтримки	2,8	62,7	34,5
Вживання психоактивних речовин	50,5	45,8	3,7
Прийняття	48,2	44,3	7,5
Відкладання всіх інших занять	49,5	46,3	4,4

лання стресових ситуацій); «стримування» (здатність до стримування імпульсивних дій); «прийняття» (прийняття реальності сьогодні, усвідомлення стресової ситуації). Розподіл рівнів значень за шкалами дає підстави вважати, що молодь схильна використовувати різні копінг-стратегії. Однак найбільш пріоритетними є непродуктивні стратегії; часте їх використання характеризує спрямованість дій не на вирішення проблеми, а на її уникнення.

Задля виявлення особливостей конструктивних і деструктивних стратегій емоційної регуляції осіб юнацького віку проведений кореляційний аналіз з використанням критерія кореляції К. Пірсона. Зі стратегією «когнітивна переоцінка» виявлений значущий позитивний зв'язок з показниками «знецінення емоцій» ( $r_{xy} = 0,339, p \leq 0,05$ ), «самозвинування» ( $r_{xy} = 0,372, p \leq 0,05$ ), «румінація» ( $r_{xy} = 0,479, p \leq 0,01$ ), «розгляд у перспективі» ( $r_{xy} = 0,384, p \leq 0,05$ ); «фокусування на плануванні» ( $r_{xy} = 0,405, p \leq 0,01$ ). Отримані дані свідчать про те, що конструктивна модифікація афективної ситуації можлива в процесі переосмислення особами юнацького віку ставлення до ситуації, зниження значення афективних подій, знецінення негативних емоцій та фокусування на майбутніх діях. Натомість заперечення реальності стресової ситуації, відмова від досягнення мети заважатимуть конструктивному управлінню емоціями («когнітивна переоцінка» – «заперечення» ( $r_{xy} = -0,364, p \leq 0,05$ ); «поведінкове уникнення» ( $r_{xy} = -0,327, p \leq 0,05$ ).

Зі стратегією «пригнічення експресії» виявлений значущий кореляційний зв'язок між показниками «уникнення» ( $r_{xy} = 0,377, p \leq 0,05$ ); «румінація» ( $r_{xy} = 0,344, p \leq 0,05$ ); «труднощі менталізації» ( $r_{xy} = 0,3834, p \leq 0,05$ ). Такі показники свідчать про те, що тенденція подавляти емоції провокує дисфункційні форми емоційної регуляції в осіб юнацького віку.

**Висновки з проведеного дослідження.** Стратегії емоційної регуляції осіб юнацького віку – це процес, спрямований на управління своїми емоційними станами та їх стримування. Особливості стратегій емоційної регуляції можуть бути описані через рівень розвитку когнітивних компонентів регуляції особистості, частоту використання продуктивних і непродуктивних стратегій регуляції афективних станів, міру вираження дисфункціональних форм емоційної регуляції, особливості стилів реагування особистості на емоціогенну ситуацію тощо.

В емпіричному дослідженні було з'ясовано, що у повсякденному житті особами юнацького віку використовуються конструктивні стратегії регуляції емоцій. Використання деструктивних стратегій когнітивної регуляції емоцій зумовлено бажанням зниження наслідків стресових ситуацій через ігнорування, ухилення, пригнічення емоцій.

Перспективним видається дослідження впливів індивідуально-типологічних, соціально-психологічних чинників на вибір стратегій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Иванов П.А., Гаранян Н. Г. Апрбация опросника копинг-стратегий (COPE). *Психологическая наука и образование*. 2010. № 1. С. 82–92.
2. Кузнецов М.А. Чувство, установка и эмоциональная память. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2011. № 981. С. 120–124.
3. Панкратова А.А., Корниенко Д.С. Русскоязычная адаптация опросника ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) Дж. Гросса. *Вопросы психологии*. 2017. № 5. С. 139–149.
4. Польская Н.А., Разваляева А.Ю. Разработка опросника эмоциональной дисрегуляции. *Консультативная психология и психотерапия*. 2017. Т. 25. № 4. С. 71–93.
5. Рассказова Е.И., Леонова А.Б., Плужникова И.В. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций. *Вестник Московского университета. Серия «Психология»*. 2011. № 4. С. 161–179.
6. Цілінко І.О. Теоретичний аналіз емоційної саморегуляції особистості. *Молодий вчений*. 2015. № 8 (23). Ч. 1. С. 161–164.
7. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56. P. 267–283.
8. Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*. 2001. № 30. P. 1311–1327.
9. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Pers. and Soc. Psychol.* 2003. V. 85 (2). P. 348–362.
10. Leahy R.L. Emotional Schema Therapy: A meta-experiential model. *Australian Psychologist*. 2016. Vol. 51 (2). P. 82–88.

У статті розкрито важливість ролі психологічної підготовки спортсменів у спортивній діяльності. Психологічна підготовка спортсмена – це одна зі сторін навчально-виховного процесу у спортивній діяльності, кінцевою метою якої є формування та вдосконалення значущих для спорту властивостей особистості шляхом зміни системи відносин спортсмена.

Здійснення психологічної підготовки відбувається під час тренувальної діяльності, що має як індивідуальний характер, так і комплексний. Залежно від потреб особистості спортсмена психологічна підготовка може здійснюватися за тривалих навантажень протягом усього тренувального процесу, тільки до конкретних змагань та як корекція психічних станів на заключному етапі підготовки до відповідальних змагань.

Довготривалі тренування потребують значної та тривалої фізичної, розумової енергії сумісно з пресингом у день гри. Великі запити та неможливість їх повної реалізації, фізичне та психічне навантаження приводять до появи незадоволеності результатами своєї праці, зниження життєвої активності, гальмування особистого росту, тобто потенційної готовності спортивних учасників до змін в емоційно-вольовій сфері, тому одним з основних завдань психологічної підготовки спортсмена є створення його психічної готовності до тривалого тренувального процесу, актуалізації його особистісних якостей до конкретного змагання.

Психологічна підготовка спортсменів відбувається за допомогою різних варіантів бесіди (роз'яснювальної, психотерапевтичної, психокорекційної, інформаційної), яка застосовується для налагодження міжособистісних та внутрішньо особистісних конфліктів, формування впевненості в собі, за допомогою методів мнемотехніки відбувається тренування та активізація вищих психічних функцій, за допомогою навчання прийомів саморегуляції спортсмен може врегулювати свій психоемоційний стан.

**Ключові слова:** психологічна підготовка, спортивна діяльність, аутогенне тренування, тривожність, ідеомоторне тренування, психологічні якості, індивідуально-типологічні особливості.

The importance of psychological training of athletes in sports activities is revealed in the article. Psychological training of the athlete is one of the aspects of the educational process in sports, its ultimate goal is the formation and improvement of those abilities that are principal for athletes.

Psychological training takes place during training activities and is complex and individual. Depending on the needs of the athlete's personality, psychological training can be carried out throughout the whole training process, before competitions and as a correction of mental states at the final stage of preparation for main competitions.

Long-term training requires significant and long-term physical and mental energy, combined with pressure on the day of the game, high demands and the impossibility of their full implementation, physical and mental stress lead to dissatisfaction with their results, reduced vital activity, inhibition of personal growth and readiness of athletes to changes in the emotional sphere.

Therefore, one of the main tasks of psychological training of the athlete is to create the mental readiness of the athlete for a long training process, to actualize the personal qualities of the athlete for a particular competition.

Psychological training of athletes is conducted through various options for conversation (explanatory, psychotherapeutic, psychocorrective, informational), which is used to resolve interpersonal and intrapersonal conflicts, self-doubt. Using mnemonics methods allows training and activating the higher mental functions. Athletes learn to regulate personal psychological and emotional state by their own.

**Key words:** psychological training, sports activities, autogenic training, anxiety, ideomotor training, psychological qualities, individual-typological features.

УДК 796.093:159.923+316.356.2  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.13>

**Курдибаха О.М.**

к.психол.н.,

викладач кафедри психології

і педагогіки

Національний університет фізичного виховання і спорту України

**Постановка проблеми.** Професії, які пов'язані зі спортом, завжди супроводжуються низкою стресорів. Довготривалі тренування, що потребують значної та тривалої фізичної і розумової енергії, сумісно з пресингом у день гри, великі запити та неможливість їх повної реалізації, фізичне й психічне навантаження приводять до появи незадоволеності результатами своєї праці, зниження життєвої активності, гальмування особистого росту, тобто потенційної готовності спортивних учасників до змін в емоційно-вольовій сфері. Внаслідок динамічних змін у спортивній кар'єрі зростає необхідність впровадження, вдосконалення та використання інноваційних психолого-пе-

дагогічних технологій для актуалізації спортсменів у тренувальній та змагальній діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури неодноразово доводить, що психологічна підготовка спортсмена – це одна зі сторін навчально-виховного процесу у спортивній діяльності, кінцевою метою якої є формування та вдосконалення значущих для спорту властивостей особистості шляхом зміни системи відносин спортсмена. Одним з основних завдань психологічної підготовки спортсмена є створення психічної готовності спортсмена до тривалого тренувального процесу, актуалізації спортсмена на передзмагальному етапі та конкретного змагання.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідженням індивідуально-психологічних особливостей спортсменів та вивченням особливостей психологічної підготовки особистості у спорті велику увагу приділили такі вчені, як Н.А. Бондаренко, М.С. Полішкіс, О.В. Дашкевич. Формування й розвиток психічних процесів та якостей особистості спортсменів є необхідними для успішної тренувальної діяльності та виступів на змаганнях. При цьому розуміється, що психологічна підготовка сприяє ефективному проведенню інших видів підготовки (загальнофізичної, спеціальної фізичної, теоретичної, тактичної, технічної) та її взаємодії з відповідними цілями, формами й методами, а також є умовою успішного виступу на змаганнях. Психологічна підготовка – це один з аспектів використання наукових досягнень психології, реалізації її засобів та методів задля підвищення ефективності спортивної діяльності. У зв'язку з цим психологічна підготовка тісно пов'язана з підвищенням психологічної культури спорту та міждисциплінарною взаємодією наук про спорт [3, с. 89]. Завдяки такому підходу відбуваються вирішення організаційних завдань та структурність підготовки, хоча це питання залишається проблемним для вирішення завдань системної взаємодії різних її видів. Отже, психологічна підготовка – це комплекс заходів, спрямованих на формування, розвиток та вдосконалення психічних властивостей, які відбуваються шляхом цілеспрямованого та систематизованого навчання, що необхідні для успішної професійної діяльності спортсменів.

Детальний аналіз особливостей професійної діяльності спортсменів показав, що для успішного виконання поставлених завдань найбільш важливими чинниками є наявність у них певних особових якостей, їх актуалізація, а також потреба постійного розвитку особистості.

**Постановка завдання.** Метою статті є розкриття важливості ролі психологічної підготовки спортсменів у спортивній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Окреслюючи коло проблем та завдань психологічного підготовки у спортивній діяльності, можемо виділити такі:

- аналіз соціально-психологічних умов у спортивній діяльності (проблеми становлення та соціалізації, вплив соціокультурних факторів, традицій на розвиток у спорті, міжособистісні стосунки та психологічний клімат спортивних команд, професійні якості спортсмена);

- дослідження індивідуально-психологічних якостей, особливостей розвитку та формування особистості в умовах спортивної діяльності (вивчення механізмів формування й динаміки розвитку особистості, мотивів, рухових здібностей у спорті);

- вивчення психологічних основ формування рухових навичок і якостей (спеціалізовані сприйняття, психологічні особливості різних видів спорту та видів тренування, методи управління психічними станами);

- обґрунтування факторів, що забезпечують успішність змагальної діяльності (динаміка психічних процесів у змагальній діяльності, психічна стійкість і надійність, психічні стани, прогнозування успішності);

- визначення основ психологічного забезпечення спортивної діяльності (психоспортграми та психологічні типології видів спорту, методи управління психічними станами у спортивній діяльності, діагностика, консультування та психокорекція).

Психологічний вплив на спортсмена відбувається під час тренувальної діяльності, де одним із важливих компонентів є психологічна підготовка спортсменів, яка ділиться на такі чотири види:

- психологічна підготовка до тривалих навантажень протягом усього тренувального процесу;

- загальна психологічна підготовка до змагань;

- спеціальна психологічна підготовка до конкретного змагання;

- корекція психічних станів на заключному етапі підготовки до відповідальних змагань.

Досвід попередніх досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців вказує на те, що важливою складовою частиною успішності у спортивній кар'єрі є ціннісні орієнтації, у яких видно змістовну сторону спрямованості особистості. Вона є своєрідною програмою життєдіяльності як інтегруючий, системоутворюючий компонент внутрішньої структури особистості, проявляючись у переконаннях, оцінках, мотивах, ідеалах і потребах, що утворює спрямованість особистості та проявляється у ставленні до об'єктивної дійсності, колективу, самої себе, реалізується в професійній діяльності та діяльності загалом, служить психологічним фундаментом особистості.

Під час здійснення психологічного впливу на спортсмена враховуються психологічні механізми та виховуються у особистості значущі для спорту властивості. Завдяки цьому індивід засвоює прийоми та вміє створювати необхідні психічні стани, вміє знімати наслідки монотонії, психоемоційного виснаження та перенапруги, налаштовувати себе на необхідний лад, мотивувати себе для досягнення успіху. Ситуативне управління станом і поведінкою спортсмена здійснюється тоді, коли виявлені недоліки в психологічній підготовці та потрібне термінове втручання у психічний стан спортсмена. Ситуативне управління може здійснюватися за день до змагань або в день змагань, безпосередньо перед стартом

(секундування), у перервах між змагальними вправами (іноді в ході їх виконання), а також після змагань. Аналогічно управління здійснюється у тренувальній діяльності: перед заняттям, під час виконання окремих вправ, після заняття або в певному тренувальному циклі.

Психологічне навчання спортсменів відбувається за допомогою бесіди (роз'яснювальної, психотерапевтичної, психокорекційної, інформаційної) для налагодження міжособистісних та внутрішньо особистісних конфліктів, за допомогою методів мнемотехніки для активізації психічних функцій, прийомів саморегуляції для відновлення та заспокоєння психоемоційного стану. Психолого-педагогічними рекомендаціями може користуватись як спортсмен, так і тренер, ті люди, які безпосередньо взаємодіють зі спортсменом, позитивно впливаючи на особистість та розвиваючи її. Педагогічне виховання спортсмена передбачає формування його світогляду, потреб, інтересів, а також наполегливості, цілеспрямованості, сміливості, рішучості, сили волі, самовладання, активності та інших якостей. Основну роль при цьому відіграють спортивний колектив, його тренер. Він спрямовує роботу колективу, налагоджує взаємини спортсменів, індивідуально працює з кожним під час тренувальних занять, зборів, змагань, зміцнює інтерес вихованців до спорту, створює правильну мотивацію їх занять, розвиває прагнення до самовиховання, використовуючи вплив колективу, особисте спілкування та свій авторитет.

Напрямами для здійснення психологічної підготовки у спортивній діяльності є такі.

1. Соціалізація особистості у спорті, тобто включення спортсмена в різноманітні соціальні конструкції, відносини, середовище. Спортсмен займає певне соціальне становище, поєднуючи заняття спортом з навчанням, сімейними турботами, освоєнням професії, підтримуючи відносини із соціальним середовищем. Труднощі виникають з численними переїздами, дотриманням спортивного режиму, постійними змінами та поставленими вимогами.

2. Корекція динаміки втоми, що зводиться до призначення меншого режиму навантажень, зміни діяльності, суворого дотримання режиму навантажень і відпочинку, навчання спортсменів раціональним прийомам відпочинку під час короткочасних пауз, передбачених регламентом змагань, релаксаційних технік.

3. Зняття надмірної психічної напруги, що пов'язане зі стратегією десенсибілізації, тобто зниження чутливості, що викликає неадекватне психічне напруження, а також усуненням об'єктивних причин стресового стану. Прикладом проявів надмірної психічної напруги є передстартова лихоманка. Вона може бути викликана непосильністю завдання, постав-

леного перед спортсменом або командою, переоцінкою власних сил і можливостей, своєрідним «зараженням» нервозністю іншого спортсмена або команди. Під час виникнення надмірної психічної напруги у процесі змагання основне місце посідають засоби саморегуляції; ефект саморегуляції залежить від володіння арсеналом її прийомів, адаптованих до умов змагань у конкретному виді спорту.

4. Подолання стану фрустрації (регуляція психічних станів) – психічний стан, що виникає під час виникнення несподіваних перешкод на шляху до наміченої мети, переживання невдачі. Внаслідок різниці між бажанням та досягнутою метою виникають стійкі негативні емоції, а в поєднанні зі втомою та стресом вони становлять значну небезпеку для психічного здоров'я спортсмена (не говорячи вже про результат змагання). Подолання фрустрації відбувається шляхом швидкого переходу від стану спокійного раціонального аналізу ситуації до енергійних дій для досягнення мети. Вирішення ситуації базується на усуненні надмірної реакції на невдачі та навіюванні впевненості у своїх силах. Значну роль відіграють у регуляції психічних станів прийоми саморегуляції. Процес саморегуляції включає вплив людини на само себе за допомогою слів, уявлень та їх поєднання. Розрізняють такі види саморегуляції, як самопереконання й самонавіювання.

Самопереконання – це вміння здійснювати вплив на самого себе за допомогою логічно обґрунтованих доводів. Самонавіювання – це спосіб впливу на себе шляхом навіювання потрібних думок, бажань, відчуттів та станів. Досягнення бажаного результату є можливим за умови, якщо особистість у змозі концентрувати свою свідомість на предметі навіювання.

За допомогою засобів саморегуляції можна управляти процесами, які за звичайних умов регуляції не піддаються. У спорті найчастіше використовуються чотири різновиди психічної саморегуляції, такі як аутогенне тренування, психорегулююче тренування, психом'язове тренування та ідеомоторне тренування.

Аутогенне тренування (АТ) – це метод психологічного розвантаження та зняття психоемоційної напруги шляхом спеціальних мобілізуючих технік. Запровадив метод аутогенного тренування німецький психотерапевт І. Шульц у 1932 році. Вплив на стан нервової системи в аутогенних тренуваннях відбувається за допомогою зниження тону сум'язової системи, дихання, міміки та завдяки самонавіюванню. Цей метод користується великою популярністю завдяки простоті лікувальних прийомів, що поєднуються з вираженою ефективністю психологічного впливу, шляхом психотерапевтичного впливу на особистість, яка сприяє нормалізації стану вищої нервової діяльності,

корекції емоційно-вольової сфери (емоційної лабільності, тривоги, емоційного дискомфорту, психоемоційного виснаження тощо) та вегето-судинної системи (підвищення артеріального тиску, серцебиття). Внаслідок використання техніки аутогенного тренування поліпшується настрій, нормалізується сон, підвищується рівень функціонування й довільної регуляції різних систем організму, відбувається активізація особистості.

Базовим елементом аутогенного тренування є м'язова релаксація, де реалізуються специфічні прийоми самонавчання та самонавіювання. До типів реагування на емоційно значимі стимули належать психосоматичний, за якого здійснюється реагування у внутрішній сфері (забезпечує надійне функціонування регуляторних механізмів організму та особистості), та соціальний, коли розрядка спрямована на зовнішній світ (тренування довільного управління й корекції виникаючих відхилень складають основну мету психотерапевтичних прийомів та механізмів).

Істотним корелятом негативних емоцій є м'язове напруження, що є перехідним станом, пов'язаним з релаксацією. Виникнення релаксації відбувається шляхом самонавіювання: пройшовши всі механізми, особистість відчуває зменшення соматичного компонента негативних емоційних переживань. Шляхом специфічного впливу на коркові інтегративні процеси релаксація приводить до відновлення внутрішньої рівноваги, а за тривалого застосування методу – до регуляції функцій на якісно новому рівні, що забезпечує оптимальне реагування.

Основні нейропсихологічні ефекти аутогенного тренування пов'язані з розвитком здатності особистості до образних уявлень, поліпшення пам'яті, посиленням рефлексивної здатності свідомості, можливостей саморегулювання довільних функцій і формування навичок до свідомого управління мимовільними функціями. Тривале застосування цього методу підвищує швидкість сенсомоторного регулювання, сприяє концентрації уваги та підвищенню емоційної стійкості, стабілізації настрою і поведінкових реакцій, розвитку впевненості в собі, поліпшенню соціальної адаптації та комунікабельності. Короткостроковий відпочинок в аутогенному розслабленні приводить до швидкого та стійкого відновлення сил і знижує розвиток втоми за значних та довготривалих фізичних навантажень.

Психорегулююче тренування (ПРТ) – це варіант аутогенного тренування, який був адаптований для занять у спортивній діяльності А.В. Алексєєвим, його застосування можуть здійснювати лише ті особи, які вміло володіють процесом розслаблення м'язів, а його важливим компонентом є розвиток координації рухів. Процес психорегулюючого

тренування, спрямований на управління рівнем психічної напруги без застосування формул, які викликають відчуття тяжкості в кінцівках, має два варіанти, а саме заспокійливий та мобілізуючий.

Психом'язове тренування (ПМТ) спрямоване на вдосконалення рухових уявлень шляхом зосередження уваги та забезпечення свідомого контролю рухів. На думку А.В. Алексєєва, в основі психом'язового тренування лежать такі чотири компоненти: вміння розслабляти м'язи; здатність максимально яскраво з граничною силою уяви, але не напружуючись психічно, уявляти зміст формул самонавіювання; вміння утримувати увагу на вибраному об'єкті; вміння впливати на самого себе потрібними словесними формулами. Навчання цієї модифікації аутогенного тренування проводиться у вигляді гетеротренінга. Послідовне розслаблення різних груп м'язів починається з рук. Використовується методика багато в чому схожа з прийомами, розробленими Е. Джейкобсоном [9].

Ідеомоторне тренування (ІТ) – це планомерно повторюване, свідоме, активне уявлення й відчуття у свідомому поданні техніки рухів. Метод ідеомоторного тренування полягає в активному поданні рухових навичок, що сприяє кращому оволодінню ними, закріпленню та вдосконаленню техніки. В момент виконання рухів важливо напружувати м'язи й максимально точно здійснювати рухи, але робити це подумки.

Перш за все, починаючи тренування, людина має повністю оволодіти теоретичними навиками, тобто знати та розуміти послідовність дій, уявляти їх у деталях. Далі починається зовнішня реалізація навички: повтор уявного, закріплення результату. Вважається, що метод істотно підвищує рівень витривалості спортсмена, сприяє збереженню знань за тривалих перерв між тренуваннями, дає можливість опанувати новий навик, що раніше не випробовувався.

Психологічна підготовка у спорті є важливим компонентом у життєдіяльності спортсмена, яка допомагає активізувати та мобілізувати резерви для покращення тренувального процесу, надійності та результативності у змагальній діяльності [3].

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, сутність психологічної підготовки спортсмена зводиться до спрямування його свідомості та дій на вирішення тренувальних і змагальних завдань. Завершальний етап психологічної підготовки розпочинається тоді, коли з'являється стан психічної готовності, що знаходить своє вираження в максимальній активізації спортсмена, віддачі всіх сил для досягнення найкращих результатів у змаганнях.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева М.И. Влияние стиля общения в семье на общительную и коммуникативную активность старшеклассников. *Психология педагогического общения* : сборник научных трудов. Т. 1. Кировоград, 1991. С. 102–112.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. Москва, 1986. 422 с.
3. Кононко О.Л. Дитяча субкультура як цінність і як складова особистісно-орієнтованої освіти. Київ, 2001. С. 23–24.
4. Курдыбаха О.Н. Формирование гендерной идентичности подростков в условиях семьи. Новосибирск, 2013. С. 30–39.
5. Kurdybakha O.M. Psychological features training of athletes on competitive activity. *Topical issues of the development of modern science* : 10th International scientific and practical conference (2020 June 4–6). Sofia, Bolgariya : Publishing House “ACCENT”, 2020. P. 55–57. URL: <https://sci-conf.com.ua/x-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-topical-issues-of-the-development-of-modern-science-4-6-iyunya-2020-goda-sofiya-bolgariya-arhiv>.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 624 с.

## ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО ВИКЛАДАЧА У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

### A PROGRAM TO DEVELOP STUDENT'S TRUST TO A TEACHER AT A TECHNICAL UNIVERSITY

*У статті представлено огляд авторської програми з розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету та проаналізовано результати її апробації, що проводилась протягом 2019–2020 років за участю студентів та викладачів Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».*

*Програма розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті базується на теорії особистісного змінювання П.В. Лушина й реалізується через два напрями спрямованих впливів, а саме психологічну роботу з викладачами та психолого-педагогічну роботу зі студентами університету. У статті розкрито основні шляхи реалізації екофасилітативного супроводу підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів та навчальної діяльності студентів в аспекті розвитку довіри. Проведене автором опитування студентів дало можливість отримати статистичне підтвердження ефективності розробленої програми розвитку довіри студентів до викладача. Аналіз результатів апробації програми виявив динаміку значущих показників розвитку довіри у студентів експериментальної групи. Виявлена динаміка засвідчила, що ефективними напрямками реалізації програми розвитку довіри до викладача є формування у студентів позитивного змісту Я-концепції, до структури якої входять довіра до себе, впевненість у собі й самоприйняття, а також комунікативних настановлень, зокрема схильності до само-розкриття. Встановлено, що в експериментальній групі, в якій у межах програми реалізовувалися спрямовані впливи, показники розвитку довіри зростають, тоді як у контрольній групі спостерігається їх певне зниження. Останнє пояснюється виявленою автором раніше кризою зачаткування особистісної зрілості, що спостерігається у студентів технічного університету другого курсу навчання.*

*Стаття містить підтвердження доцільності та дієвості зовнішніх спрямованих впливів на процес розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. Також означено шляхи подальших розвідок щодо психолого-педагогічних проблем освітньої взаємодії у технічному університеті.*

**Ключові слова:** розвиток довіри, студент, викладач, технічний університет, освітня взаємодія, супровід.

*The article presents an overview of a program to develop students' trust to a teacher at a technical university and analyzes its approbation results. Program's approbation has been conducted during 2019–2020 with students and teachers of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute".*

*The program of developing students' trust to the teacher at a technical university is based on the Theory of personal change by P. Lushyn and is implemented through two vectors of directed influences: psychological work with teachers, psychological and pedagogical work with students. The article reveals the main ways to implement eco-centered facilitation to increase the teachers' psychological and pedagogical competence and the students' learning activities in terms of trust development.*

*The author's survey of students provided an opportunity to obtain statistical confirmation of the program's effectiveness. The analysis of the program approbation's results revealed the dynamics of significant trust development indicators in experimental group. The revealed dynamics shows that effective directions of the trust development program are: formation of positive students' self-concept content, the structure of which includes self-trust, self-confidence and self-acceptance, as well as students' communicative attitudes, including their self-disclosure. It was found that in the experimental group, in which the program was implemented, the indicators of trust development increased, while in the control group there was a certain decrease. The second fact is explained by the crisis of the onset of personal maturity (previously discovered by the author), which is observed among students of the second year of study.*

*The article contains confirmation of the expediency and effectiveness of external directed influences on the process of developing trust to the teacher among students of the technical university. The ways of further investigations into the psychological and pedagogical problems of educational interaction at the technical university are also indicated.*

**Key words:** trust development, student, teacher, technical university, educational interaction, facilitation.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.14>

**Лашко О.В.**

асистент кафедри приладів і систем неруйнівного контролю  
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**Постановка проблеми.** Останніми десятиліттями система вищої професійної освіти зазнала трансформацій, пов'язаних зі зміною парадигм: знанневий підхід, націлений на передавання знань від викладача до студента, змінився компетентнісним, у рамках якої ставляться завдання оволодіння студентом системою компетентцій, що дадуть йому

змогу реалізовуватися у професійній діяльності. Поступово розвитком компетентнісної парадигми стає парадигма особистісна, яка передбачає сприймання студента закладу вищої освіти не як носія системи компетентцій, а як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, творця власної професійної траєкторії [1]. Зміна парадигм супроводжується поступовим

переходом до суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії, головними принципами якої стають рівність взаємодії, співробітництво та партнерство, врахування позицій один одного, прагнення до порозуміння, розподілу відповідальності тощо.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Значущу роль у формуванні суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії відіграє довіра як психологічне ставлення та психологічне настановлення. Формування та розвиток міжособистісної довіри пов'язані зі взаємодією суб'єктів у контексті спільної діяльності (С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясіщев, К.О. Абульханова-Славська та інші науковці). Очевидно, що конструктивність освітньої взаємодії визначається, зокрема, наявністю довіри. Брак довіри призводить до послаблення взаємозв'язку між учасниками взаємодії, порушення процесів взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємного відношення, взаємних впливів і взаємних дій у контексті спільної діяльності студентів і викладача. Вивченню проблеми довіри та її розвитку у контексті взаємодії учасників освітнього процесу присвячена низка робіт українських, російських, американських, канадських, німецьких, турецьких дослідників. Проте проблема розвитку довіри в освітній взаємодії у технічному ЗВО сьогодні є малодослідженою.

**Постановка завдання.** Опитування студентів чотирьох технічних університетів України, проведене в межах емпіричного вивчення психологічних чинників розвитку довіри [2], дало можливість виявити проблеми розвитку довіри студентів до викладача, серед яких слід назвати низький рівень обізнаності студентів і викладачів щодо ролі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, партнерства та довіри в освітньому процесі; емоційну відстороненість та дистанціювання студентів і викладачів, знижені прояви емпатії викладачів до студентів, негнучкість педагогічних стереотипів, відсутність у викладачів готовності діяти задля розвитку партнерства й довіри, низький рівень обізнаності студентів щодо ролі міжособистісної взаємодії у процесі навчання, відсутність у студентів готовності діяти з позиції партнерства, враховуючи власні потреби й потреби викладача як партнера взаємодії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З огляду на виявлені проблеми було розроблено та апробовано програму розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті. Експериментальною базою дослідження став Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». В експерименті взяли участь 12 викладачів та 54 студенти університету. Задля перевірки ефективності розро-

бленої програми студенти були розподілені на експериментальну й контрольну групи.

Організаційно програма розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті включала такі два напрями спрямованих впливів:

- супровід психологом процесу підвищення компетентності викладачів в аспекті покращення освітньої міжособистісної взаємодії, зокрема розвитку довіри (здійснювався під час серії тематичних методичних семінарів);
- психолого-педагогічний супровід викладачем навчальної діяльності студентів (відбувався в самому освітньому процесі під час проведення аудиторних занять).

Основним підходом до реалізації програми є екофасилітативний підхід, що базується на теорії особистісного змінювання П.В. Лушина [3]. Практична реалізація екофасилітативного підходу ґрунтується на принципі розвитку та передбачає екологічний супровід особистості на її індивідуальній траєкторії саморозвитку. Отже, формою спрямованого психолого-педагогічного впливу вибрано психолого-педагогічний супровід [4].

Підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів технічного університету як напрям реалізації програми розвитку довіри реалізовувався шляхом проведення серії методичних семінарів. Загальний обсяг цієї частини програми становив 12 годин. Семінари проводилися у форматі групової роботи в екофасилітативному підході, відповідно до концепцій якого робота являла собою супровід психологом процесу підвищення компетентності викладачів. Тематичний план програми підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів представлено в табл. 1.

Програма підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів складалася з двох блоків, а саме інформаційно-мотиваційного та методичного. Метою інформаційно-мотиваційного блоку постало розширення знань учасників щодо психологічних аспектів освітньої взаємодії у технічному університеті, аналіз педагогічних стереотипів та активізація мотивації до партнерської взаємодії в освітньому середовищі.

Другий блок, методичний, спрямований на збагачення психолого-педагогічної компетентності та педагогічної майстерності викладачів, формування в них індивідуальних стратегій професійної діяльності, орієнтованих на позитивні зміни в освітній взаємодії та розвиток довіри студентів до викладача.

Психологічний супровід процесу підвищення компетентності викладачів спирався на такі засади, як формування проблемно-орієнтованої групи з постановки та вирішення завдань підвищення компетентності викла-

дачів, частиною якої є сам фасилітатор; розподіл відповідальності між учасниками групи; усвідомлення профіциту учасників на шляху їхнього професійного зростання; покладання на динамічні процеси саморегуляції та само-

організації групи; екоцентрований підхід до супроводу групового процесу; екологічність результатів групової сесії.

Відповідно до усних самозвітів викладачів, в результаті реалізації програми підвищення

Таблиця 1

**Тематичний план програми підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів**

Зміст блоку	Тривалість, акад. год.
Блок 1. Психологічні аспекти освітньої взаємодії у технічному університеті	
Тема 1.1. Суб'єкт-суб'єктна освітня взаємодія як основа партнерства у технічному університеті	2
Тема 1.2. Роль довіри в освітній взаємодії у технічному університеті	2
Блок 2. Психолого-педагогічні умови розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету	
Тема 2.1. Педагогічний аспект розвитку довіри: принципи організації навчальних занять у технічному університеті	4
Тема 2.2. Психологічний аспект розвитку довіри: екопсихологічні засади фасилітації навчальної діяльності студентів у технічному університеті	4
Загальний обсяг	12

Таблиця 2

**Педагогічні аспекти реалізації фасилітації у контрольній та експериментальній групах**

Педагогічні аспекти організації навчання	Контрольна група	Експериментальна група
Організація вступної частини (перша зустріч)	Відсутня (безпосередній перехід до вивчення матеріалу за темою)	Знайомство: розкриття викладачем інформації про себе і свою кваліфікацію; заохочення студентів представитися й розказати про себе
		Висвітлення викладачем переліку тем, структури навчального курсу
		Узгодження «правил» взаємодії
Вибір теми для вивчення	Викладачем відповідно до навчальної програми	Студентами відповідно до пріоритетів вивчення
Забезпечення відвідування студентами занять	Контроль з боку викладача; директивне регулювання відвідуваності шляхом перевірки присутніх	Відсутність контролю; спонтанне збільшення відвідуваності занять
Проведення лекцій	У формі монологу викладача із запитаннями наприкінці заняття; інтолерантне ставлення викладача до альтернативної точки зору	У формі діалогу та дискусій; спонукання до запитань і зауважень в ході лекції, обміну думками й поглядами щодо навчальної проблеми
Проведення практичних занять	Огляд теоретичного матеріалу на початку заняття	Початок заняття відбувається через занурення у практику
	Розв'язування задач викладачем з коментарями та роз'ясненнями	Публічне розв'язування задач студентами за їх бажанням; коментарі викладача щодо ходу роботи та залучення до процесу інших студентів за їх бажанням
	Директивне залучення студентів до роботи на заняттях	Активізація мотивації студентів до роботи на заняттях шляхом створення умов рівної взаємодії
Проведення контрольних заходів	Самостійне прийняття рішення викладачем щодо форм та умов проведення контрольних заходів	Попереднє узгодження зі студентами форм та умов проведення контрольних заходів
Оцінювання результатів навчання	Формальний інструктаж щодо системи рейтингового оцінювання; стисле обґрунтування оцінки, складність її апеляції	Розгорнутий інструктаж щодо системи рейтингового оцінювання; розгорнуте обґрунтування оцінки, можливість її обговорення та підвищення; стимуляція самооцінювання студентів

**Психологічні аспекти реалізації фасилітації навчальної діяльності студентів  
контрольної та експериментальної груп**

<b>Психологічні аспекти організації навчання</b>	<b>Контрольна група</b>	<b>Експериментальна група</b>
Загальний підхід до організації освітньої взаємодії	Покладання на регламентовані принципи та негнучкі педагогічні стереотипи	Дотримання принципів, визначених як передумови екологізації освітнього середовища; перехід від критичного мислення до екологічного
Організація вступної частини (перша зустріч)	Відсутня (безпосередній перехід до вивчення матеріалу за темою)	Демонстрація викладачем у процесі знайомства конгруентності, саморозкриття; створення атмосфери безпеки та ситуації рівної взаємодії; встановлення рапорту, утворення проблемно орієнтованої групи
Активізація мотивації до навчання	Переважно шляхом застосування стимулів (рейтингові бали тощо)	Переважно шляхом розподілу відповідальності між викладачем і студентами за постановку навчальних завдань та результати навчання, спонукання до особистісної автономності
Вибір теми для вивчення (когнітивний аспект взаємодії)	Орієнтація на програму та власну готовність викладача	Орієнтація на когнітивні особливості процесу пізнання кожного окремого учасника й групи загалом; підтримання когнітивної емпатії всередині групи
Організація комунікативної взаємодії	Експертна позиція викладача; директивне управління процесом комунікації	Позиція викладача як спостерігача; покладання на процеси самоорганізації групи
Організація емоційної взаємодії	Емоційна відстороненість; підтримання суто ділової взаємодії	Створення безпечних умов для емоційних проявів; підтримання прояву емпатії всередині групи
Організація аудиторних занять	Монологічне висвітлення навчального матеріалу, обмеження часу на запитання й обговорення та щодо висловлення іншої точки зору тощо	Діалог в опануванні нового матеріалу; спонукання до запитань і дискусій
	Експертність викладача, демонстрація «правильних» розв'язань задач, відсутність врахування індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності	Утворення проблемно орієнтованої групи з розв'язання навчальних задач; створення спеціальних умов, у яких студенти самостійно знаходять розв'язання задач відповідно до особливостей пізнавальних процесів; підтримання когнітивної емпатії всередині групи
	Панування атмосфери відстороненості, дистанціювання, ставлення до студентів як до об'єктів освітньої взаємодії	Панування атмосфери прийняття, психологічної безпеки та комфорту; спонукання до взаємного комунікативного обміну, заохочення до творчості й самовираження
	Директивне залучення студентів до участі в заняттях (виклик до дошки, за списком тощо); контроль відвідування студентами занять	Покладання на процеси самоорганізації та саморегуляції учасників (активність та участь за бажанням)
Організація контрольних заходів	Панування атмосфери підвищеної вимогливості, безкомпромісність	Панування атмосфери виправданої вимогливості та доброзичливості, прояв емпатії
Організація оцінювання результатів навчання	Оцінкові судження щодо особистості студента	Оцінювання досягнень, безоцінкові судження щодо особистості студента, фіксація прогресу
Стиль управління освітнім процесом	Переважно директивний	Екологічний супровід навчальної діяльності студентів з елементами доцільної ситуативно обумовленої директивності
Особистісне ставлення викладача до студента	Дистанціювання, недовіра, дефіцитарне ставлення	Вияв «кредиту довіри» до студентів, профіцитарне ставлення, особистісне саморозкриття



Таблиця 4

**Динаміка показників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету**

Діагностичний показник	Експериментальна група		Контрольна група	
	T-критерій	p	T-критерій	p
Довіра до себе	2,910**	0,007	-2,108*	0,044
Самоприйняття	2,232*	0,034	-1,877	0,071
Впевненість у собі	1,760	0,090	-2,061*	0,049
Схильність до саморозкриття	2,461*	0,021	-2,850**	0,008

Примітка: статистична значущість на рівні \*p ≤ 0,05; \*\*p ≤ 0,01.

Таблиця 5

**Динаміка змін середніх рівнів показників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету**

Діагностичний показник	Експериментальна група		Контрольна група	
	статистика змін, %	p	статистика змін, %	p
Довіра до себе	4,357**	0,007	-3,179*	0,044
Самоприйняття	6,143*	0,034	-5,750	0,071
Впевненість у собі	1,321	0,090	-1,750*	0,049
Схильність до саморозкриття	6,357*	0,021	-6,893**	0,008

Примітка: статистична значущість на рівні \*p ≤ 0,05; \*\*p ≤ 0,01.

психолого-педагогічної компетентності відбулося розширення уявлень викладачів щодо ролі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами й викладачем, переходу від авторитарного навчання до менторства у навчанні. Очевидними були ознаки розширення досвіду учасників та започаткування перегляду окремими викладачами власних психолого-педагогічних стереотипів, що лежать в основі індивідуальних стратегій викладацької діяльності.

Другим напрямом програми розвитку довіри студентів до викладача в технічному університеті була реалізація процесу фасилітації навчальної діяльності студентів, зміст якого розкривається у двох векторах, а саме педагогічному та психологічному. Педагогічний вектор реалізації процесу фасилітації в експериментальній групі студентів був націлений на вибір методів, засобів і форм організації освітнього процесу з урахуванням вимог навчальних планів і програм. У табл. 2 представлено педагогічні аспекти реалізації фасилітації у контрольній та експериментальній групах.

Психологічний вектор реалізації процесу фасилітації викладачем навчальної діяльності студентів задля розвитку в них довіри до викладача охоплював вибір методів і засобів психологічного супроводу. Як метод реалізації супроводу вибрано екологічну психологічну фасилітацію.

Реалізація екофасилітативного супроводу навчальної діяльності студентів спиралась на принципи екологізації освітнього середовища та освітньої взаємодії [5]. Відповідно, передумовами формування екологічного освітнього простору та екологічної освітньої взаємодії у технічному університеті визначено низку принципів, зазначених у джерелі [6].

У табл. 3 наведено психологічні аспекти реалізації фасилітації навчальної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп. Ефективність програми фасилітації навчальної діяльності студентів оцінювалась за результатами повторного опитування студентів, безпосереднього спостереження за учасниками експерименту на різних етапах його реалізації та усних самозвітів учасників. Як критерії статистичного підтвердження ефективності програми використовувалися значущі показники розвитку довіри [2], а саме здійснювався аналіз динаміки у студентів експериментальної та контрольної груп рівнів довіри до себе, впевненості у собі, самоприйняття та схильності до саморозкриття. Аналіз статистичних даних проводився шляхом оцінювання зсувів у значеннях досліджуваних ознак за непараметричним T-критерієм Уїлкоксона (табл. 4).

За результатами аналізу виявлено зміну діагностичних показників, статистично значущу позитивну динаміку у показниках розвитку довіри в експериментальній групі: визначено достовірно значущі зсуви у діагностичних показниках довіри до себе, самоприйняття та схильності до саморозкриття, а також зростання показника впевненості у собі на рівні тенденції.

Водночас серед студентів контрольної групи спостерігається статистично значуще зменшення діагностичних показників довіри до себе, впевненості у собі, схильності до саморозкриття, а також негативна динаміка показника самоприйняття на рівні тенденції. Останнє пояснюємо процесами, пов'язаними з переживанням студентами другого курсу технічного університету кризи започаткування

особистісної зрілості, яка виявлена на попередньому етапі дослідження [2, с. 85].

В результаті аналізу статистичних даних виявлено динаміку змін середніх рівнів довіри до себе, впевненості у собі, самоприйняття та схильності до саморозкриття у студентів контрольної та експериментальної груп (табл. 5).

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Аналіз спостережень у процесі проведення експерименту, самозвітів його учасників та статистичних даних, отриманих у результаті опитування студентів, підтвердив ефективність та доцільність застосування програми розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті. Виявлена динаміка засвідчила, що ефективними напрямками реалізації програми є формування у студентів позитивного змісту Я-концепції та комунікативних настановлень шляхом екологізації освітньої взаємодії. Паралельно з підвищенням у студентів експериментальної групи показників довіри до себе, впевненості у собі та самоприйняття зріс рівень їхньої схильності до саморозкриття.

Реалізація програми розвитку довіри дала змогу пом'якшити проживання студентами перехідного періоду, пов'язаного із започаткуванням особистісної зрілості, та укріпити довірчі відносини й партнерство між студентами експериментальної групи та викладачем. За результатами апробації програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету розроблено рекомендації для викладачів щодо розвитку довіри.

Вивчення психологічних чинників розвитку довіри в університетах гуманітарної спрямованості та зіставлення отриманих результатів із результатами дослідження, розроблення технологій психологічної допомоги та самопомоги викладачам технічного університету на шляху професійного зростання в аспекті розвитку довірчих відносин зі студентами є перспективними напрямками подальших досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Столярчук О.А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсаму : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2018. 294 с.
2. Лашко О.В. Вікові особливості прояву довіри студента до викладача у технічному університеті. *Науковий журнал з соціології та психології «ГАБІТУС»*. 2020. Вип. 13. Т. 2. С. 81–86.
3. Лушин П.В. Психологія личностного изменения : дисс. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.01. Киев, 2003. 431 с.
4. Максименко С.Д., Ложкин Г.В., Колосов А.Б. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 12. С. 1–10.
5. Лушин П.В. Экология образовательного пространства: профицитарный подход. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 1. С. 20.
6. Лашко О.В. Принципы экологичности в образовательном процессе при подготовке специалистов технического университета. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. № 58. С. 20–23.

## ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

### GENDER APPROACH TO THE PROBLEM OF MORAL DEVELOPMENT OF FUTURE-TO BE TEACHERS

*У статті розглянуто проблему морального розвитку сучасних учителів, їхні ціннісні та смислові життєві орієнтації в межах гендерного підходу.*

*Теоретична основа дослідження представлена аналізом підходів таких науковців, як С. де Бовуар, Л. Колберг та К. Гілліган, до проблеми морального розвитку чоловіків і жінок. Підхід К. Гілліган до проблеми відмінностей у моральному розвитку чоловіків і жінок можна розглядати як одне з пояснень домінування жінок у виховних та навчальних закладах: чоловіків не приваблює така сфера діяльності, тому що для них нормативним є невтручання в особистісні взаємини, негативне сприйняття обов'язку перед іншими; для жінок цінність мають значущі й глибокі особистісні взаємини, вони практично завжди зосереджені на ситуаціях реального життя. Тоді як жінки намагаються пом'якшити проблему (насилля, травму), чоловіки схильні до того, щоби почати засуджувати принцип або правило, що призвів до травми або насилля.*

*З позицій гендерного підходу асиметрія в кількісній представленості жінок і чоловіків у школі пояснюється не тільки роботою стереотипних уявлень про особистісні якості жінок і чоловіків, але й наявною ієрархією між статями, що підтримується державою на рівні фінансування.*

*У статті подано результати дослідження, спрямованого на вивчення особливостей розвитку моральних якостей вчителів у категоріях ціннісних орієнтацій з позицій статевого та вікового підходів. Ціннісні орієнтації вчителів вивчалися за допомогою методики Рокіча. У дослідженні взяли участь студенти, які є майбутніми вчителями, що навчаються в Горлівському інституті іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», у кількості 33 осіб (21 дівчина і 12 хлопців), а також вчителі, що мають від 5 до 15 років педагогічної діяльності, в кількості 33 осіб (26 жінок і 7 чоловіків).*

*Проведене нами дослідження показало, що у зрілої категорії досліджуваних статеві відмінності проявилися більшою мірою. Жінки відрізнялися більш високими показниками індивідуальних перспективних завдань, а чоловіки – завзятістю в роботі, високою концентрацією сил на роботі та проявом твердості в прийнятті рішень.*

*Статеві відмінності проявили себе також у переважаючих термінальних цінностях, що більшою мірою пов'язувалися з уподобаннями чоловіків і юнаків, які, на відміну від жіночої групи, надавали високій значущості активній діяльності та наявності друзів. У перевагах інструментальних цінностей статеві відмінності більше пов'язувалися зі вподобаннями дівчат і жінок, які, на відміну від чоловічої групи, надавали значущості охайності та вихованості. Виявлені нами вікові відмінності у ціннісних перевагах дорослої та студентської груп відповідали*

*реалізації вікових завдань: студенти показали спрямованість на досягнення матеріальних і соціальних благ завдяки саморозвитку та висуванню високих вимог до себе, прояву сміливості у відстоюванні власних позицій. Доросла категорія показала стурбованість змістовим та емоційним наповненням життя, що досягається завдяки вихованості та охайності.*

**Ключові слова:** гендер, моральний розвиток, освітній процес, юнацький вік, вік зрілості, термінальні цінності, інструментальні цінності.

*The article deals with the problem of moral development of modern teachers, their values and life important orientations within the gender approach.*

*The theoretical basis of the study is presented by analyzing the approaches of S. de Beauvoir, L. Kohlberg and K. Gilligan to the problem of moral development of men and women. K. Gilligan's approach to the problem of differences in the moral development of men and women can be considered as one of the explanations for the predominance of women in educational institutions: men are not attracted to this sphere of activity, because non-interference in personal relationships and negative perception of obligation in front of others are normative for them. For women significant and deep personal relationships are of great value. They are almost always focused on real life situations. At the time when women are trying to soften the problem (violence, trauma), men are inclined to start condemning the principle or rule that have led to the trauma or violence.*

*From the standpoint of the gender approach, the personal asymmetry in the quantitative representation of women and men in school is explained not only by the work of stereotypes about the personal qualities of women and men, but also by existing gender hierarchy, supported by the state at the funding level.*

*The article presents the results of the investigation aimed at the study of peculiarities of moral development of teachers in the categories of value orientations from the standpoint of gender and age approaches. Teachers' value orientations were studied through the use of Rokich method. The students – future-to be teachers – of Horlivka Institute of Foreign Languages (“Donbass State Pedagogical University”) took part in investigation in the number of 33 people (21 girls and 12 young men) as well as the teachers in the number of 33 people (26 women and 7 men), who have from 5 to 15 year teaching experience.*

*The conducted by us investigation showed that in the adult category of the examined people gender differences manifested themselves with the highest power. Women differed in higher indices of individual perspective tasks. As for men, they differed by high obsession in work and by high concentration on work and display of firmness in taking decisions. Gender differences manifested themselves in prevalent terminal*

УДК 37.011.3-051:17.022.1:305  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.15>

**Логвінова Д.В.**

к.психол.н.,  
доцент кафедри психології  
Донбаський державний педагогічний  
університет

**Логвінов О.В.**

студент II курсу  
факультету комп'ютерних наук  
Харківський національний університет  
радіоелектроніки

*values that in greater degree were related to the preferences of men and young men, who unlike the female group attached great importance to energetic activity and presence of friends. In the preferences concerning instrumental values, gender differences were more related to the preferences of girls and women, who unlike the male group attached importance to neatness and good breeding. The age differences that we found in the value preferences in adult and students' groups corresponded to the implementation*

*of age tasks: students showed a focus on achieving material and social benefits through self-development and making big demands on themselves, showing courage in defending their positions. The adult category showed concern for meaningful and emotional content of life, which is achieved through good breeding and neatness.*

**Key words:** gender, moral development, educational process, youth, age of maturity, terminal values, instrumental values.

**Постановка проблеми.** У галузях гуманітарних і соціальних наук гендерні дослідження набувають усе більшої актуальності та затребуваності. Наш інтерес до морального розвитку вчителів у межах гендерного підходу викликаний асиметричним залученням жінок і чоловіків до освітнього процесу, що є, на наш погляд, наслідком гендерних відмінностей у системі їхніх ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій.

**Постановка завдання.** У роботі ми поставили за мету проаналізувати особливості розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх та працюючих учителів шкіл у статевому та віковому аспектах. Ми припустили, що відмінності у змісті цінностей студентів та вчителів більшою мірою пов'язані саме зі статевими, а не з віковими параметрами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У широкому розумінні гендер визначають як змодельовану суспільством систему цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стиля життя та способу мислення, ролей та взаємин чоловіків і жінок, набутих ними в процесі соціалізації, що насамперед зумовлено соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття [3]. Не біологічні, а соціокультурні норми, зрештою, визначають психологічні якості, моделі поведінки, види діяльності чоловіків і жінок, їхні ціннісні орієнтації. Бути чоловіком або жінкою в суспільстві означає не просте володіння певними анатомічними особливостями, це означає виконання певних приписів для різних статей. Доречним є висловлювання С. де Бовуар про відсутність у природі феномена «жіночність» (і, відповідно, «мужність»): жінка – це штучний продукт, що фабрикується цивілізацією. Те, що вкладається в поняття «жіночність» і «мужність», обумовлено культурою та історією. Філософ зауважує, що «її (жінки) поведінка, її якості, все, у чому її звинувачують, не зумовлено природою, її жіночими гормонами, і не закладено в клітинах її мозку: суспільство, суспільний устрій примушують жінку виробляти в собі певні якості й диктують їй форми поведінки, які обумовлені ситуацією». Відповідно, створюється певний міф, єдине уявлення про те, що являє собою жінка і жіночність (чоловік і мужність) [1]. Суспільство вимагає від кожної людини відповідності певному

статевому образу, і якщо цього не спостерігається, то чоловіків і жінок оголошують немужніми та нежіночними. Отже, те, що у навчальних закладах більшість працюючих представлена жіночою вибіркою, можна пояснити чинними соціальними нормами, за якими тільки жінці властива здібність розуміти внутрішній світ дитини й тільки в неї вистачає терпіння на її виховання, бо так прописано гендером.

З позицій гендерного підходу розподіл можливостей, правтаобов'язків учителів у закладах освіти також покликаний підтримувати наявну ієрархію між статями, відбивати стосунки влади й підпорядкування. Будь-які спроби жінок і чоловіків зайняти позицію протилежної групи загрожують руйнуванню гендерного поділу та нерівності. Незважаючи на прагнення нашої країни відповідати ідеалам демократичного та справедливого суспільства, Україна продовжує дотримуватися принципів патріархального укладу суспільних стосунків. Цілком зрозуміло, що кількісна представленість чоловіків і жінок у закладах освіти пов'язана як зі стереотипними уявленнями про особистісні якості жінок і чоловіків, так і з соціальними механізмами підтримки наявної ієрархії між статями: слабка представленість чоловічої статі у закладах освіти пояснюється гендерними відмінностями в ціннісних орієнтаціях та недостатньою фінансовою підтримкою.

Щодо відмінностей у моральності або доброчесності чоловіків та жінок слід зазначити, що вивчення цієї проблеми було центральним в етичному мисленні багатьох західних філософів. На межі XIX – XX століть у західних науках склалося стійке уявлення, згідно з яким справжніми жіночими чеснотами є милосердя, співчуття, доброзичливість, скромність, а зазначені характеристики виступають причиною відсутності у жінок розсудливості, здібності діяти за принципами й бути залежними від випадковостей та емоцій. До типових чоловічих властивостей традиційно відносили раціональність, незалежність, активність, силу, авторитарність, стриманість у прояві емоцій, здатність до досягнень, що виправдовувало високий соціальний статус з відповідними йому правами та привілеями.

Значний внесок у розвиток цієї проблеми здійснили Л. Колберг та К. Гілліган. Розвиваючи теорію когнітивного розвитку

Ж. Піаже, Л. Колберг дійшов висновку, що моральні дії служать відображенням ментальних здібностей до винесення суджень. Низький рівень морального розвитку відповідає носію обмеженого мислення, високий рівень морального розвитку – тим, хто володіє абстрактним мисленням. Саме такий тип мислення Л. Колберг визначав у чоловіків, котрі розглядалися як стандарт, на який потрібно рівнятися; жінки апріорно вважалися нездатними мати високий рівень морального розвитку. Учений зазначав, що моральний розвиток людини відбувається протягом усього її життя, а головна роль у цьому процесі відводиться поняттю справедливості [5].

К. Гілліган [2] запропонувала новий погляд на спосіб отримання знань про навколишнє середовище, що й було покладено в основу її теорії морального розвитку. Під час дослідження особливостей розуміння людьми самих себе та власної моралі К. Гілліган зробила важливе відкриття: жінки виражають власну моральність у термінах взаємин з іншими; прояви турботи й відповідальності є основними складовими частинами її моральної поведінки. На думку вченої, моральним приписом для жінок виступає обов'язок піклуватися, розпізнавати й пом'якшувати реальні світові проблеми; для чоловіків – обов'язок поважати права інших, оберігати право на життя й самореалізацію. К. Гілліган зазначала, що жіноче прагнення до турботи стосується скоріше самокритики, ніж самозахисту, а чоловіки від початку сприймають обов'язок перед іншими негативно і в термінах невтручання.

Отже, підхід К. Гілліган до проблеми відмінностей у моральному розвитку чоловіків і жінок можна розглядати як одне з пояснень домінування жінок у виховних та навчальних закладах: чоловіків не приваблює така сфера діяльності, тому що для них нормативним є невтручання в особистісні взаємини, негативне сприймання обов'язку перед іншими; для жінок цінність мають значущі й глибокі особистісні взаємини, вони практично завжди зосереджені на ситуаціях реального життя. Тоді як жінки намагаються пом'якшити проблему (насилля, травму), чоловіки схильні до того, щоби почати засуджувати принцип або правило, що призвели до травми або насилля.

Зробивши невеликий екскурс в історію розвитку цієї проблеми, ми спрямували наше дослідження на вивчення особливостей розвитку моральних якостей учителів у категоріях ціннісних орієнтацій з позицій статевого та вікового підходів.

Ціннісні орієнтації вчителів ми вивчали за допомогою методики Рокіча [4]. У дослідженні взяли участь студенти, які є майбутніми вчителями, що навчаються у Горлівському інституті іноземних мов ДВНЗ «Донбаський

державний педагогічний університет», у кількості 33 осіб (21 дівчина і 12 хлопців), а також учителі, що мають від 5 до 15 років педагогічної діяльності, в кількості 33 осіб (26 жінок і 7 чоловіків).

Віковий аспект розвитку моральних якостей учителів ми вивчали, порівнюючи показники термінальних та інструментальних цінностей, одержаних на загальних вибірках студентів і вчителів. Послідовність домінуючих термінальних цінностей від найбільш до найменш важливих цінностей у студентів та вчителів відповідала порядку реалізації їхніх вікових завдань: у студентів – «здоров'я» ( $3,00 \pm 2,62$ ), «розвиток» ( $6,91 \pm 4,52$ ), «матеріальне благополуччя» ( $7,45 \pm 4,06$ ), «цікава робота» ( $7,64 \pm 4,72$ ) та «любов» ( $7,70 \pm 5,07$ ), а в учителів – «здоров'я» ( $2,76 \pm 4,65$ ), «активне діяльне життя» ( $6,55 \pm 3,99$ ), «щасливе сімейне життя» ( $6,55 \pm 5,24$ ), «любов» ( $7,88 \pm 5,16$ ) та «наявність друзів» ( $7,94 \pm 4,48$ ) (табл. 1). Цікаво, що студенти та вчителі значно різнилися у своєму ставленні до одних і тих самих термінальних цінностей. Так, для вчителів, на відміну від студентів, більшою цінністю виступили активна діяльність та наявність друзів, а для студентів – розвиток та матеріальне благополуччя. Отже, для сучасних студентів дуже важливими є самовдосконалення у фізичному, духовному та розумовому планах ( $t=2,69$ ;  $p \leq 0,01$ ), пошук можливостей для одержання високого заробітку ( $t=2,211$ ;  $p \leq 0,05$ ). Для вчителів важливими є діяльне життя з його емоційною насиченістю ( $t=2,77$ ;  $p \leq 0,01$ ), широке коло друзів ( $t=2,07$ ;  $p \leq 0,05$ ) (табл. 1). Викликає непорозуміння малозначне ставлення працюючих і майбутніх учителів до цінностей «щастя інших» та «суспільне визнання», бо саме ці цінності, на наш погляд, визначають специфіку діяльності вчителя – людини, професійна мотивація якої пов'язана з удосконаленням інших, людства загалом.

Представленість домінуючих інструментальних цінностей від найбільш до найменш привабливих стратегій у студентів та вчителів мала приблизно однаковий вигляд (табл. 2). І в учителів, і в студентів найбільш популярними виявилися такі особистісні якості, як вихованість ( $4,06 \pm 3,90$  та  $6,12 \pm 5,09$  відповідно), життєрадісність ( $7,76 \pm 4,89$  і  $7,18 \pm 4,75$  відповідно), охайність ( $5,97 \pm 3,57$  і  $8,67 \pm 5,31$  відповідно), незалежність ( $8,12 \pm 5,01$  і  $8,52 \pm 4,73$  відповідно), відповідальність ( $8,27 \pm 4,06$  і  $8,67 \pm 4,65$  відповідно).

Порівняння оцінок інструментальних цінностей студентів та вчителів показало, що студенти, на відміну від учителів, більш високою рейтинговою позицією оцінювали наявність у себе сміливості у відстоюванні власних думок ( $9,79 \pm 4,66$  у студентів проти  $11,58 \pm 4,28$  у вчителів;  $t=1,62$ ;  $p \leq 0,1$ ) і терпимості

Таблиця 1

**Порівняння показників вираження домінуючих термінальних цінностей студентів і вчителів (за критерієм t-Стюдента)**

Показник	Вчителі (n=33), M±σ	Студенти (n=33), M±σ	t	Sig. (2 tailed)
Здоров'я	2,76±4,65	3,00±2,62	0,261	0,795
Активне діяльне життя	<b>6,55±3,99</b>	9,67±5,10	<b>2,767</b>	<b>0,007</b>
Щасливе сімейне життя	6,55±5,24	7,97±5,52	1,075	0,287
Розвиток	9,79±4,17	<b>6,91±4,52</b>	<b>2,687</b>	<b>0,009</b>
Матеріальне благополуччя	10,00±5,22	<b>7,45±4,06</b>	<b>2,211</b>	<b>0,031</b>
Наявність друзів	<b>7,94±4,48</b>	10,18±4,31	<b>2,072</b>	<b>0,042</b>
Любов	7,88±5,16	7,70±5,07	0,144	0,886
Цікава робота	8,36±4,07	7,64±4,72	0,671	0,505
Суспільне визнання	12,09±3,62	11,45±4,72	0,614	0,541
Щастя інших	14,39±3,25	13,55±4,38	0,894	0,375

(9,42 ± 4,78 у студентів проти 11,85 ± 3,92 у вчителів; t=2,25; p≤0,05). Вчителі, на відміну від студентів, більш високим показником оцінювали свою охайність (5,97 ± 3,57 у вчителів проти 8,67 ± 5,31 у студентів; t=2,42; p≤0,05) та вихованість (4,06 ± 3,90 у вчителів проти 6,12 ± 5,09; t=1,84; p≤0,1). Отже, юнацький вік характеризувався проявом більшої сміливості у відстоюванні власних цінностей, готовності долати труднощі та проявом толерантності, а більш доросла вікова категорія досліджуваних відзначалася високою самооцінкою рівня вихованості, прагненням до порядку в речах, розкладу в справах, упевненості та передбачуваності подій (табл. 2).

У роботі нами також було проаналізовано статеві відмінності ціннісно-сміслової сфери окремо у студентів («дівчата – юнаки»), у вчителів («жінки – чоловіки») та у статевих групах, до яких входили представники різного віку («юнаки – чоловіки», «дівчата – жінки»).

Під час порівняння ставлень дівчат і хлопців до термінальних цінностей (за допомогою критерія U-Манна Уїтні) нами не було визначено статистично значущих відмінностей. У своїх життєвих прагненнях студенти однаковою мірою проявляли зацікавленість у фізичному та психічному здоров'ї (3,52 ± 2,99 у дівчат і 2,08 ± 1,51 у юнаків), самовдосконаленні (6,81 ± 4,55 у дівчат і 7,08 ± 4,68 у юнаків), матеріальному стані (7,67 ± 4,54 у дівчат і 7,08 ± 3,20 у юнаків), набутті знань та життєвого

досвіду (8,05 ± 3,8 у дівчат і 8,00 ± 5,27 у юнаків). За статевою ознакою студенти також не відрізнялися стурбованістю долею свого народу, людства загалом (13,71 ± 4,35 у дівчат і 13,25 ± 4,61 у юнаків), прагненнями до прекрасного та піднесеного (12,57 ± 5,13 у дівчат і 12,17 ± 5,25 у юнаків), пориванням до творчого розвитку (11,19 ± 4,88 у дівчат і 1,92 ± 5,81 юнаків).

У перевагах дівчат і юнаків інструментальних цінностей також не було виявлено значущих відмінностей. Студенти однаково високими показниками оцінювали такі інструментальні цінності, як вихованість (6,14 ± 5,10 у дівчат і 6,08 ± 5,30 у юнаків), життєрадісність (6,90 ± 4,83 у дівчат і 7,67 ± 4,79 у юнаків). Зазначимо, що для юнаків більш цінними, ніж для дівчат виступили такі властивості та відповідні їм образи дій, як чесність (у юнаків 8,75 ± 6,15 проти 11,05 ± 4,28 у дівчат), старанність (у юнаків 7,00 ± 3,36 проти 10,48 ± 5,36 у дівчат), терпимість (у юнаків 8,75 ± 6,15 проти 9,81 ± 3,92 у дівчат). Проте критерій U підтвердив наявність відмінностей лише за параметром «старанність», що досягли рівня статистичної тенденції (U=13,08; p≤0,078). Найменшою популярністю серед студентів користувалися такі стратегії, як високі вимоги до життя, непримиренність до недоліків, як особистих, так і оточуючих.

Отже, студентська вибірка практично не різнилася за перевагами термінальних та інстру-

Таблиця 2

**Порівняння показників вираження інструментальних цінностей, одержаних на вибірках студентів і вчителів (критерій t-Стюдента)**

Показник	Вчителі (n=48), M±σ	Студенти (n=51), M±σ	t	Sig. (2 tailed)
Охайність	<b>5,97±3,57</b>	8,67±5,31	2,421	<b>0,018</b>
Сміливість у відстоюванні власних думок	11,58±4,28	<b>9,79±4,66</b>	1,624	<b>0,109</b>
Терпимість	11,85±3,92	<b>9,42±4,78</b>	2,251	<b>0,028</b>
Вихованість	<b>4,06±3,90</b>	6,12±5,09	1,845	<b>0,07</b>

ментальних цінностей. Ймовірно, це можна пояснити специфікою вибраної спеціальності з відповідним набором загальних і спеціальних компетентностей, очікуваних результатів навчання.

Визначення статевих переваг серед термінальних цінностей у вибірці вчителів показало подібність у виборах: перші позиції посіли цінності «здоров'я» ( $3,19 \pm 5,17$  у жінок і  $1,14 \pm 0,38$  у чоловіків), «активна діяльність» ( $7,08 \pm 4,26$  у жінок і  $4,57 \pm 1,90$  у чоловіків), «щасливе сімейне життя» ( $6,81 \pm 5,39$  у жінок і  $5,57 \pm 4,93$  у чоловіків), «любов» ( $7,88 \pm 5,50$  у жінок і  $7,86 \pm 4,02$  у чоловіків). Серед цінностей, що посіли останні позиції і у жінок, і у чоловіків, слід назвати такі: щастя інших ( $14,27 \pm 3,37$  у жінок і  $14,86 \pm 2,97$  у чоловіків), краса природи ( $12,85 \pm 4,86$  у жінок і  $15,00 \pm 4,08$  у чоловіків), суспільне визнання ( $12,23 \pm 3,50$  у жінок і  $11,57 \pm 4,28$  у чоловіків). Статеві відмінності були виявлені лише за цінністю «розваги»: жінки, на відміну від чоловіків, більше цінують можливість мати відпочинок та не згадувати про обов'язки ( $U=50,0$ ;  $p \leq 0,069$ ).

Серед інструментальних цінностей жінками й чоловіками найбільші переваги віддавалися вихованості ( $4,04 \pm 4,16$  у жінок і  $4,14 \pm 3,02$  у чоловіків), охайності ( $5,46 \pm 3,41$  у жінок і  $7,86 \pm 3,8$  у чоловіків), життєрадісності ( $7,77 \pm 4,86$  у жінок і  $7,71 \pm 6,18$  у чоловіків). До найменш привабливих стратегій і жінками, і чоловіками були віднесені непримиримість до недоліків власних та оточуючих ( $13,46 \pm 5,35$  у жінок і  $12,29 \pm 5,65$  у чоловіків), високі вимоги ( $12,62 \pm 15,86$  у жінок і  $15,86 \pm 3,53$  у чоловіків). Порівняльний аналіз отриманих результатів показав, що чоловіки значно більше цінують стратегії, пов'язані з проявом твердої волі ( $U=41,0$ ;  $p \leq 0,027$ ), старанності ( $U=43,5$ ;  $p \leq 0,036$ ), а жінки – з рівнем домагання ( $U=53,5$ ;  $p \leq 0,094$ ). Отже, у зрілої категорії досліджуваних статеві відмінності проявилися більшою мірою. Жінки відрізнялися більш високими показниками індивідуальних перспективних завдань, а чоловіки – завзятістю в роботі, високою концентрацією сил на роботі та проявом твердості в прийнятті рішень.

Аналіз даних, одержаних усередині статевих груп (дівчата – жінки, юнаки – чоловіки), показав такі результати. У своїх життєвих прагненнях (термінальних цінностях) дівчата й жінки однаковою мірою приписували перші позиції здоров'ю ( $3,52 \pm 2,99$  у дівчат і  $3,19 \pm 5,17$  у жінок), цікавій роботі ( $7,19 \pm 4,29$  у дівчат і  $7,85 \pm 3,86$  у жінок), щасливому сімейному життю ( $7,71 \pm 5,41$  у дівчат і  $6,81 \pm 5,39$  у жінок), любові ( $8,05 \pm 5,32$  у дівчат і  $7,88 \pm 5,50$  у жінок), а останні позиції – щастю інших ( $13,71 \pm 4,35$  у дівчат і  $14,27 \pm 3,37$  у жінок), красі природи ( $12,57 \pm 5,13$  у дівчат і  $12,85 \pm 4,86$  у жінок) та розвагам ( $12,52 \pm 4,25$

у дівчат і  $11,35 \pm 4,75$  у жінок). Жінки відрізнялися більш значущим ставленням до здоров'я ( $U=186,000$ ;  $p \leq 0,038$ ), а дівчата – до матеріального благополуччя ( $U=186,500$ ;  $p \leq 0,063$ ) та розвитку ( $U=196,000$ ;  $p \leq 0,098$ ). Отже, порівняння термінальних цінностей у жіночій вибірці не виявило багато вікових відмінностей у життєвих перевагах. Поодинокі випадки, що були виявлені, можна пояснити проблемами й завданнями віку.

Серед інструментальних цінностей найбільш популярними серед дівчат і жінок були вихованість ( $6,14 \pm 5,10$  у дівчат і  $4,04 \pm 4,16$  у жінок), життєрадісність ( $6,90 \pm 4,83$  у дівчат і  $7,77 \pm 4,68$  у жінок) і відповідальність ( $7,67 \pm 4,99$  у дівчат і  $8,35 \pm 4,34$  у жінок). Останні позиції посіли такі властивості особистості, як непримиренність до недоліків особистих і оточуючих ( $15,05 \pm 4,53$  у дівчат і  $13,46 \pm 5,35$  у жінок), високі вимоги ( $13,24 \pm 4,53$  у дівчат і  $12,62 \pm 5,29$  у жінок), терпимість ( $9,81 \pm 3,92$  у дівчат і  $11,96 \pm 3,84$  у жінок) і чесність ( $11,05 \pm 4,28$  у дівчат і  $11,31 \pm 4,72$  у жінок). За допомогою критерія  $U$  було виявлено, що жінки, на відміну від дівчат, у своєму житті більше цінують у собі такі властивості, як охайність ( $U=144,5$ ;  $p \leq 0,006$ ), вихованість ( $U=187,0$ ;  $p \leq 0,062$ ) та освіченість ( $U=196,5$ ;  $p \leq 0,101$ ), а дівчата – сміливість у відстоюванні думок ( $U=187,0$ ;  $p \leq 0,065$ ). Знову виявлені нами відмінності більшою мірою пов'язувалися із завданнями віку: молоді прагнуть до укріплення власних соціальних позицій та збереження внутрішньої тотожності й цілісності, а досвідчені жінки – підтримання порядку в речах та думках, демонстрації зразкової поведінки та загальної культури. Зазначимо, що високі рейтингові оцінки інструментальних цінностей «вихованість» та «охайність» у вибірці жінок (порівняно з вибіркою студенток) відповідають результатам, одержаним у загальній вибірці вчителів під час їх порівняння з об'єднаною вибіркою студентів за інструментальними цінностями. Результати дівчат певною мірою перетиналися з показниками об'єднаної студентської вибірки, що відрізнялася високими показниками за сміливістю у відстоюванні власної думки. Отже, відмінності між студентською та дорослою вибірками в інструментальних цінностях пов'язувалися саме з уподобаннями, які перш за все виказували жінки та дівчата.

Аналіз термінальних цінностей юнаків і чоловіків показав подібність у пріоритетах, що стосуються здоров'я ( $2,08 \pm 1,51$  у юнаків і  $1,14 \pm 0,38$  у чоловіків) та любові ( $7,08 \pm 4,74$  у юнаків і  $7,86 \pm 4,02$  у чоловіків). Останні позиції однастайно було віддано цінностям «щастя інших» ( $13,25 \pm 4,61$  у юнаків і  $14,86 \pm 2,97$  у чоловіків), «краса природи» ( $12,17 \pm 5,25$  у юнаків і  $15,00 \pm 4,08$  у чоловіків), «суспільне

визнання» ( $11,92 \pm 4,78$  у юнаків і  $11,57 \pm 4,28$  у чоловіків). Юнаки, на відміну від чоловіків, надавали більшій значущості розвитку ( $U=17,0$ ;  $p \leq 0,034$ ) та розвагам ( $U=23,0$ ;  $p \leq 0,106$ ), а чоловіки більш цінували активне діяльне життя ( $U=2,5$ ;  $p \leq 0,001$ ), наявність друзів ( $U=19,0$ ;  $p \leq 0,049$ ) та здоров'я ( $U=25,0$ ;  $p \leq 0,095$ ).

Порівняння інструментальних цінностей виявило подібність у виборах домінуючих («вихованість» –  $6,08 \pm 5,30$  у юнаків і  $4,14 \pm 3,02$  у чоловіків; «старанність» –  $7,00 \pm 3,36$  у юнаків і  $5,43 \pm 4,58$  у чоловіків; «охайність» –  $7,50 \pm 5,57$  у юнаків і  $7,86 \pm 3,8$  у чоловіків; «життєрадісність» –  $7,67 \pm 4,79$  у юнаків і  $7,71 \pm 6,18$  у чоловіків) та малозначущих («високі вимоги» –  $13,42 \pm 4,56$  у юнаків і  $15,86 \pm 3,53$  у чоловіків; «непримиренність до недоліків у собі та інших» –  $11,92 \pm 5,37$  у юнаків і  $12,29 \pm 5,65$  у чоловіків; «широта поглядів» –  $10,92 \pm 5,20$  у юнаків і  $11,57 \pm 3,78$  у чоловіків) цінностей. Юнаки відзначалися більш високими оцінками шкали «високі вимоги» ( $U=21,5$ ;  $p \leq 0,079$ ), а чоловіки – «тверда воля» ( $U=17,5$ ;  $p \leq 0,038$ ). Результати чоловіків підтвердили результати порівнянь, отриманих під час аналізу оцінок вчителів «чоловіки – жінки».

Одержані показники чоловіків відповідають результатам порівняння загальних вибірок учителів та студентів за термінальними цінностями, які відрізнялися високими оцінками активної діяльності та наявності друзів. Результати юнаків відповідали показникам об'єднаної студентської вибірки, що відрізнялася більш високими показниками за розвитком. Отже, відмінності у перевагах термінальних цінностей студентів та вчителів перш за все пов'язувалися з уподобаннями, які вказували чоловіки та юнаки.

**Висновки з проведеного дослідження.** Підбиваючи підсумки проведеного дослідження, ми доходимо висновку, що у зрілій категорії досліджуваних статеві відмінності проявилися більшою мірою. Жінки відрізня-

лися більш високими показниками індивідуальних перспективних завдань, а чоловіки – завзятістю у роботі, високою концентрацією сил у роботі та проявом твердості у прийнятті рішень. Також було виявлено, що статеві відмінності у переважаючих термінальних цінностях більшою мірою пов'язувалися з уподобаннями чоловіків і юнаків, які, на відміну від жіночої групи, надавали високої значущості активній діяльності та наявності друзів. У перевагах інструментальних цінностей статеві відмінності більше пов'язувалися з уподобаннями дівчат і жінок, які, на відміну від чоловічої групи, надавали значущості охайності та вихованості. Виявлені нами вікові відмінності у ціннісних перевагах дорослої та студентської груп відповідали реалізації вікових завдань: студенти показали спрямованість на досягнення матеріальних і соціальних благ завдяки саморозвитку та висуванню високих вимог до себе, прояву сміливості у відстоюванні власних позицій, а доросла категорія показала стурбованість змістовим та емоційним наповненням життя, що досягається завдяки вихованості та охайності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бовуар де С. Второй пол. Т. 1, 2 / пер. с фр. ; общ. ред. и вступ. ст. С.Г. Айвазовой, коммент. М.В. Аристовой. Москва : Прогресс ; Санкт-Петербург : Алетейя, 1997.
2. Гиллиган К. Иным голосом: психологическая теория и развитие женщин. *Этическая мысль* : научно-публицистические чтения / общ. ред. А.А. Гусейнова. Москва : Республика, 1992. 446 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. Москва : Эксмо, 2006. С. 22–24.
4. Райгородский Д.Я. Методика «Ценностные ориентации М. Рокича». *Практическая психодиагностика. Методики и тесты* : учебное пособие. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. С. 637–641.
5. Модель морального развития Л. Колберга. URL: [https://psyera.ru/model-moralnogo-razvitiya-l-kolberga\\_9041.htm](https://psyera.ru/model-moralnogo-razvitiya-l-kolberga_9041.htm).



## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

### THEORETICAL FUNDAMENTALS OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE LEARNING

*У статті висвітлено роль практичного психолога в роботі команди супроводу інклюзивного процесу. Охарактеризовано особливості психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка навчається у загальноосвітньому закладі, та забезпечення оптимального розвитку, успішної інтеграції в соціум. Ефективна організація інклюзивної освіти є неможливою без супроводу інклюзії та вироблення технології реалізації супроводжувачої діяльності.*

*Інклюзивна освіта – це процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх щодо пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти дітей з особливими освітніми потребами.*

*Акцентовано увагу на тому, що особливо ефективною в командній роботі є співпраця практичного психолога, вчителя та класного керівника. Особлива роль у цьому процесі належить практичному психологу освітнього закладу, його професійним знанням, умінням формувати необхідні педагогічні компетентності.*

*У статті розглянуто застосування сучасних методів і форм профорієнтаційної роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Представлено досвід факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини з адаптації та соціалізації студентів з особливими освітніми потребами. Психологічне консультування з професійної орієнтації підлітків з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я має починатися якомога раніше. Психологічний супровід виступає в ролі одного з найбільш ключових компонентів системи освіти загалом та основного, системоутворюючого компонента в інклюзивній освіті зокрема. Психологічний супровід дає змогу успішно реалізовувати індивідуальні можливості розвитку особистості та забезпечувати повністю адаптивне сприйняття учнів. Психологічний супровід є запорукою ефективної роботи освітнього закладу, який прагне реалізувати програму інклюзивної освіти.*

**Ключові слова:** *інклюзивна освіта, практичний психолог, психолого-педагогічний супровід, учень з особливими освітніми потребами, профорієнтація.*

*The article highlights the role of a practical psychologist in the work of an inclusive process support team. The characteristics of psychological support of a child with special educational needs, who study in a general educational institution and ensure optimal development, successful integration into society, are characterized. The organization of inclusive*

*education is effective, it is uncomfortable without a supervise, and the technology of realizing supervising activity is violated.*

*Inclusive coverage is the process of developing home coverage, which means that there is a high availability of coverage for everyone, in the plan of staying up to the children's needs, so that you will not have access to coverage of children for special educational needs.*

*Inclusive education is a system of educational services based on the principle of ensuring the basic right of children to education and the right to obtain it at their place of residence, which provides for the education of a child with special educational needs in a general educational setting. The positive result of psychological support for a child with special educational needs in an inclusive class is its inclusion in the general educational space and social life, because this improves not only educational achievement, social skills, but also a positive perception of children with special educational needs. In schools with the special role to training psychologists and logopedam, highlights the importance of their cooperation. The article deals with separate issues of organization of psychological and pedagogical support for the education of children with special educational requirements in secondary schools.*

*The problem facing inclusive school is the development personally oriented pedagogical methods that would ensure successful education for all children, including children with mental or physical disabilities. The basic principle of creating an inclusive school is that all children are children should study together in all cases wherever possible, despite certain difficulties or differences that exist between them. The activity of a practical psychologist should be directed at achievement of the general goals defined by the psychological-medical-pedagogical council. The psychologist forms a child with special educational needs skills of interaction with children and adults, develops communication skills, and works on the prevention and correction of maladaptive behavior, with the correction of disorders in the development of the cognitive sphere.*

*Psychological support acts as one of the most key components of the education system as a whole, and the main, system-forming component in inclusive education. Psychological support allows you to successfully implement individual opportunities for personal development and provide a fully adaptive perception of students. Psychological support is the key to the effective work of an educational institution that seeks to implement an inclusive education program.*

**Key words:** *inclusive education, practical psychologist, psychological and pedagogical support, student with special educational needs, vocational guidance.*

УДК 159.9-051:[159.98:376]  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.16>

**Мищенко М.С.**

к.психол.н.,

доцент кафедри психології

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Постановка проблеми.** Реалізація в Україні європейських принципів суспільного життя, зокрема приєднання національної освіти до європейського освітнього й наукового простору, вимагає забезпечення права на освіту для дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта – це процес розвитку загальної освіти, яка передбачає доступність освіти для всіх щодо пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ОПП). Кожна людина з інвалідністю має отримати освіту, яка б якомога більше відповідала нормальним умовам. Частковий моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності, та адекватна оцінка причин, якими спричинено ці труднощі, допоможуть своєчасно виявляти відхилення у розвитку школярів та під керівництвом психолога здійснювати правильний психолого-педагогічний супровід дітей. Впровадження інклюзивного навчання в навчально-виховний процес потребує організації психологічного супроводу всіх його учасників, а саме дітей, адміністрації, вчителів, медичних працівників, психологів, соціальних педагогів, батьків.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Визначення психологічного супроводу в контексті інклюзивної освіти пропонують С. Миронова, О. Гаврилов та М. Матвеева. Дослідники вважають, що психологічний супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку – це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; засвоєнню нею знань, умінь і навичок; успішній адаптації, реабілітації; її самореалізації та інтеграції в соціум [6, с. 69].

Багато дослідників відзначають, що успішно організований психологічний супровід відкриває перспективи особистісного розвитку, допомагає дитині увійти в ту «зону розвитку», яка поки що їй недоступна (Г. Бардієр, М. Бітянова, А. Волосников, А. Деркач, О. Єрьоменко, А. Маклаков, Л. Мітіна, М. Семаго та інші науковці).

У дослідженнях М. Бітянової психологічний супровід розглядається як система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання й психічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії [2]; Є. Козирева дотримується думки про те, що психологічний супровід – це система професійної діяльності педагога чи психолога, скерована на створення умов для психологічного та психічного розвитку дитини з орієнтацією на зону її найближчого розвитку [5]; Р. Овчарова обґрунтовує супровід як один із напрямів та технологій професійної діяльності психолога [9].

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз теоретичних аспектів психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Традиційно в Україні діти з особливостями розвитку здобувають освіту в спеціальних навчальних закладах або закладах комбінованого типу, а саме спеціальних садках (групах), школах-інтернатах та реабілітаційних центрах. Однак прогресивний досвід освітніх систем Канади, США та європейських країн щодо залучення дітей з особливими потребами до навчання в найближчих за місцем проживання загальноосвітніх навчальних закладах передбачає вивчення інклюзивного навчання та його інтеграцію у вітчизняну систему освіти.

Відповідно до Конвенції про права дитини та Конституції України, кожна дитина має право на отримання освіти. Комітетом ООН з економічних, соціальних та культурних прав виділяються чотири основні характеристики права на освіту, такі як наявність, доступність, сприйнятливість та адаптованість. Доступність означає, що держава зобов'язана забезпечити рівний доступ до освіти для всіх незалежно від статі, віку, стану здоров'я тощо. Сприйнятливість освіти включає право вибрати вид і тип освітнього закладу. Адапованість освіти означає, зокрема, те, що система державної освіти має брати до уваги інтереси й можливості дитини [1].

Особливістю психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії є індивідуальний підхід до вирішення завдань особистісного розвитку, навчання й виховання дитини. Результативність психолого-педагогічного супроводу залежить від координованості дій усіх фахівців. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП в інклюзивному закладі – це взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців та батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь та навичок, успішній адаптації, її самореалізації та інтеграції в соціум [4, с. 36].

Практичний психолог в інклюзивному середовищі формує психологічну готовність учасників навчально-виховного процесу до взаємодії з дитиною з ООП. Психофізіологічні особливості такої дитини, рівень її розвитку, потенційні можливості щодо опанування знаннями визначаються основними індикаторами, які беруться до уваги під час розроблення індивідуального плану розвитку. Практичний психолог координує діяльність, визначає напрями, коригує хід виконання плану.

На підготовчому етапі практичний психолог має встановити контакт з усіма учасниками супроводу дитини, визначити обсяг роботи та послідовність процесу психологічного супроводу, підготувати необхідну документацію.

Потім практичний психолог має встановити контакт з батьками та родичами дитини, з класом, у якому навчається дитина, з класним керівником; ознайомити фахівців з результатами психологічного обстеження; обговорити з педагогами та іншими фахівцями особливості психічного розвитку дитини.

Головне завдання практичного психолога, соціального педагога під час роботи із сім'єю полягає в тому, щоби батьки за його допомогою змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, визначили можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, а також свою роль у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини.

Окрім того, практичний психолог має в коректній і тактовній формі допомогти батькам позбавитись ілюзій щодо майбутнього дитини. Водночас психолог повинен посилити віру батьків у можливості та перспективи розвитку дитини, у те, що правильно організований корекційний вплив дасть змогу оптимізувати подальший інтелектуальний та особистісний розвиток дитини. За необхідності практичний психолог здійснює корекцію психічного стану батьків. Завдання психолога полягає в профілактиці невротизації або психопатизації батьків (особливо мам та бабусь) шляхом організації системи надання індивідуальних консультативних послуг.

Під час вивчення психічного розвитку дитини практичний психолог виявляє чинники, що зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності дитини, її спілкування та соціальної адаптації, а також ті резерви, на які можна базуватися в ході корекційно-розвивальної роботи.

Необхідно працювати з педагогами щодо уникнення використання медичної термінології, що застосовується в педагогічній практиці для характеристики дітей з особливими освітніми потребами.

Зміст занять з учнями слід спрямувати на формування у них вміння бачити та цінувати відмінності, слухати та враховувати різні точки зору, висловлювати свою думку, поважаючи думку інших, оволодівати навичками співпраці з різними дітьми. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами сприятиме гармонізації стосунків в учнівському колективі та допоможе педагогічним працівникам створити сприятливе середовище для розкриття потенціалу кожної дитини.

Під час проведення індивідуальної роботи практичний психолог працює безпосередньо з дитиною з особливостями психофізичного розвитку щодо збереження її здоров'я, пошуку та реалізації її всебічного розвитку, формування позитивної мотивації до навчання.

Актуальним залишається питання застосування психодіагностичного інструментарію

та корекційних програм у роботі з цією категорією дітей, які, як правило, потребують адаптації (зміна характеру подачі матеріалу без зміни змісту або концептуальної складності завдання), рідше модифікації відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

Психолого-педагогічна підтримка батьків є життєво необхідною, бо саме від батьків та їх внеску в процес виховання та навчання залежить повноцінний розвиток дітей з обмеженими можливостями.

Під час вивчення психічного розвитку дитини практичний психолог виявляє фактори, які зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності, спілкування та соціальної адаптації, а також ті резерви, які можна використовувати в корекційно-розвивальній роботі. З урахуванням виду порушення розвитку та потенційних можливостей дитини організовується психокорекційна робота. Більшість дітей з особливими освітніми потребами долучається до роботи в корекційній групі (3–4 дитини). Однак практичний психолог заздалегідь оцінює та застосовує відповідні вправи й завдання, виконання яких сприяє розвитку дитини. Задля корекції поведінки та особистісних проявів у роботі з дітьми з особливими потребами в рамках групової роботи організовуються тренінг спілкування; тренінг ефективної соціальної взаємодії; тренінг підвищення впевненості в собі; тренінг зниження тривожності та подолання страхів; тренінг розвитку навичок емоційної саморегуляції; тренінг креативності; тренінг асертивності; тренінг самоствердження; тренінг особистісного росту тощо. Корекційні заняття можуть проводитись індивідуально з дитиною з особливими потребами. Вони являють собою сукупність технік та вправ, які спрямовані на корекцію поведінки та розвиток особистості дитини [7].

Робота психолога полягає у визначенні інтересів та схильностей учня, аби допомогти розкрити та розвинути потенціал дитини. Діти залучаються до позашкільної роботи відповідно до можливостей, інтересів, нахилів, здібностей, з урахуванням їхніх побажань, віку, психофізичних особливостей та стану здоров'я, отримуючи потужний позитивний емоційний заряд. Вагома роль у якісному втіленні в життя вищезазначених складових частин залежить від співпраці практичного психолога з учителем, класним керівником. З огляду на те, що інклюзивна форма навчання дає обмежені можливості для експериментування й творчості кожного залученого до співпраці спеціаліста, якісний психологічний супровід є важливою складовою частиною цього процесу. Саме від компетентності, мобільності, професіоналізму, відповідальності спеціаліста залежить успіх навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами [8].

Отже, позитивним результатом психологічного супроводу дитини з ООП в інклюзивному класі є її включення в загальний навчальний простір і суспільне життя, тому що завдяки цьому в дітей з ООП покращуються не тільки навчальні досягнення, соціальні навички, позитивне світосприйняття, але й здоров'я, а кожна дитина – це особливий, неповторний світ, пізнати який може лише той, хто не байдужий до її долі.

Актуальним є створення комплексної програми психологічного супроводу не лише розвитку дитини з ООП, але й її батьків, сім'ї загалом. Безперечним є факт того, що зрілість батьківських почуттів та батьківської позиції зумовлює успішність соціалізації дитини з ООП та ефективність у досягненні цілей освіти та розвитку. Сім'я під час усвідомлення ситуації з дитиною проходить низку стадій [3, с. 59].

Перша стадія – це стадія шоку, агресії, заперечення проблеми, пошуку «винного». У сім'ї росте напруження, погіршується соціально-психологічний клімат. На цьому етапі батьки не здатні сприймати детальну інформацію про свою дитину і способи її розвитку та корекції. Батьки особливо потребують підтримки й співчуття.

Друга стадія – це стадія скорботи по здоровій дитині, якої немає. Сім'я вже розуміє свою відповідальність за дитину, але відчуває безпорадність у питаннях виховання, шукає поради у фахівців.

Третя стадія – це адаптація, батьки психологічно входять у ситуацію, починають будувати життя з урахуванням того, що в сім'ї є дитина з особливими освітніми потребами.

Алгоритм дій передбачає допомогу в розвитку позитивного самоствавлення та прийняття ситуації як «життєвого виклику», необхідна підтримка почуття гордості за свій «домашній» подвиг, розвиваються взаємини подружжя задля посилення його внутрішніх ресурсів, налагодження тілесних форм взаємної підтримки подружжя й дітей у родині.

Особливо важливими, беззаперечно, є про-світницька робота з батьками, тісна співпраця, взаємодія та підтримка. Ефективність підтримки багато в чому залежить від активного залучення батьків у процес психологічної допомоги дитині, особливо батька. Саме чоловіки здатні більш конструктивно вирішувати проблеми дитини, тому активне їх залучення до проблем дитини позитивно впливає не тільки на процес виховання, але й на психологічний клімат у сім'ї загалом.

Практичний психолог обов'язково має володіти техніками і прийомами відновлення власних емоційних ресурсів, а також використовувати їх для збереження свого внутрішнього емоційного балансу, власної емоційної стійкості. В цьому разі він також зможе стати

«ресурсним» для своїх колег у навчальному закладі, зокрема вчителів, які часто значно більше психолога потребують емоційної підтримки в роботі.

Процес психологічного супроводу навчання у ВНЗ студентів з ООП спрямований на створення сприятливих умов для навчання та особистісного розвитку.

На базі Центру психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інсайт» (<http://test.vmk.org.ua>) Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за допомогою комплексу «Профвибір» (Комп'ютерний комплекс тестування «Профвибір»: комп'ютерна програма, свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 60313 від 30 червня 2015 р. (М. Міщенко, І. Ільченко)) учні з ООП мають можливість визначити свою професійну спрямованість.

За результатами тестування психолог консультує учнів з ООП. Психолог ознайомлює їх зі світом професій, дає уявлення про основні сфери діяльності, в яких може працювати людина, яка отримала вищу освіту, з основними обов'язками, які виконує фахівець, повідомляє про медичні протипоказання, за наявності яких випускник ВНЗ не може бути прийнятий на роботу по бажаній професії.

Основне завдання психолога полягає в тому, щоби допомогти учням вибрати ту професію, яка буде найбільше відповідати їхнім індивідуальним можливостям, інтересам, мотивам особистості з урахуванням наявних обмежень у здоров'ї. Активну участь в процесі вибору майбутньої професії повинні брати батьки учня з особливими освітніми потребами.

Основними проблемами, які вирішує психолог-консультант у процесі роботи з такими учнями та батьками, є такі:

- учні не знають своїх можливостей та обмежень, неадекватно себе оцінюють;
- вони не мають достатньої інформації про професії та вимоги до фахівця;
- у сім'ї, яка виховує дитину з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я, немає достатньої інформації про можливості професійної підготовки фахівців у регіоні їх проживання, про умови та можливості вступу до заклади вищої освіти та навчання в них, про можливості подальшого працевлаштування випускника з інвалідністю;
- в період навчання у ВНЗ студенти з ООП зазнають труднощів щодо планування своєї кар'єри, потребують супроводу в період проходження навчальної та виробничої практик тощо;
- абітурієнти та студенти з ООП погано соціально адаптовані, у них часто не сформовані необхідні соціальні навички, через що виникають труднощі в міжособистісних відносинах з одногрупниками й викладачами;

– студенти з ООП часто не активні, у них може бути не сформована готовність до праці та навчальної діяльності.

З досвіду роботи факультету соціальної та психологічної освіти бачимо, що під час зарахування до ВНЗ студенти з ООП за їх особистою заявою можуть бути переведені на індивідуальний графік навчання або навчатися у змішаних групах. Для таких студентів створюються умови для ефективної взаємодії всіх членів студентської групи, а також успішної взаємодії в рамках факультету; проводиться моніторинг соціально-психологічного стану студентів з ООП; досліджується процес адаптації та соціалізації цієї категорії та умовно здорових студентів один до одного; створюються умови для максимальної інтеграції в навчальне середовище; формується позитивне ставлення до студентів з ООП з боку студентів без ООП; організовується доступне середовище для навчання; проводяться тренінги, індивідуальні консультації для зниження тривожності, сприяння підвищенню самооцінки, впевненості в собі та професійного розвитку студентів з ООП; залучаються куратори та студкуратори до допомоги в адаптації; залучаються студенти з ООП до активної діяльності в студентському активі факультету.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, роль практичного психолога для дітей з особливими освітніми потребами посідає чи не найважливіше місце серед переліку напрямів організації роботи з такими дітьми в інклюзивному освітньому середовищі.

Психологічний супровід інклюзивного навчання та первинна оцінка дитини здійснюються практичним психологом школи, який збирає інформацію про сильні сторони, потреби, інтереси та специфічні характеристики учня (розвиток пізнавальних процесів, емоційність, темперамент, стиль навчання тощо) й повідомляє її групі, надає рекомендації членам групи щодо особливостей адаптації до навколишнього середовища, які відповідають особливим освітнім потребам учня, а також роз-

робляє план дій психологічної допомоги учню. Психолог здійснює безперервний моніторинг розвитку дитини, спостерігає за змінами в поведінці, в розвитку та надає психологічну допомогу дитині, її сім'ї та педагогам, що працюють із дитиною.

Перспективами подальших розвідок є розкриття особливостей використання різноманітних технік арт-терапевтичних методів у роботі з дітьми з ООП під час надання їм допомоги в рамках психологічного супроводу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Алехина С. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики. Москва : МГППУ, 2012 156 с.
2. Битянова М. Система развивающей работы школьного психолога. Психологический тренинг как форма развивающей работы. *Школьный психолог*. 2004. № 46. С. 12–15.
3. Бондар К. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2019. 170 с.
4. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти : керівництво для тренерів. Київ, 2018. 174 с. URL: [http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers\\_TOT-Sept-2018\\_corrected-final1-new.pdf](http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-new.pdf).
5. Козырева Е. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей. *Школьный психолог*. 2001. № 33. С. 18–22.
6. Миронова С., Гаврилов О., Матвеева М. Основы коррекционной педагогики : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
7. Обухівська А. Психологічний супровід інклюзивної освіти : методичні рекомендації. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
8. Овчаренко І. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1 (57). С. 249–254.
9. Овчарова Р. Психологическое сопровождение родительства. Москва : изд-во Института психотерапии, 2003, 319 с.

## АФІРМАТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

### AFFIRMATIVE PSYCHOTHERAPY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DISCOURSE

У статті розглянуто теоретико-методологічні основи афірмативного підходу в психотерапії з представниками ЛГБТ-К+ колективу. Обґрунтовано використання понять «ЛГБТК+» та «квір». Надано ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз літературних джерел, у результаті якого виділено три види терапії, що спрямовані на ЛГБТК+ колектив: афірмативна психотерапія, «френдлі»-терапія та конверсійна (репаративна) терапія. Надано порівняльну характеристику трьох видів психотерапевтичної роботи, що мають у фокусі своєї уваги квір-спільноту. В результаті аналізу літературних джерел наведено 8 таких засад, на яких має базуватись робота психотерапевта в афірмативній парадигмі: нормалізація психічного здоров'я клієнта, що зазнав впливу стресу стигматизації меншини; фасилітація усвідомлення емоцій, їх регуляція та прийняття; мінімізація уникнення; реструктуризація стресових когніцій меншини; розвиток впевненості через асертивні комунікації; валідація унікальних сторін окремого представника сексуальної меншини; фасилітація підтримуючих відносин; афірмація здорових проявів сексуальності. Базуючись на цих засадах, ми виділили проблемні аспекти імплементації цього підходу в психотерапевтичну роботу, такі як недостатність емпіричних досліджень, відсутність праць з висвітленням цієї проблематики у вітчизняній літературі, проблема непередготовленості працівників психологічної сфери для роботи з квір-колективом. Основну увагу приділено важливості інтеграції афірмативного принципу з наявними зареєстрованими підходами психотерапії, такими як КБТ, екзистенціальна психотерапія, психоаналіз. Також акцентовано увагу на психоeduкації в парадигмі афірмативної психотерапії, що дасть змогу мінімізувати виключення цілого спектру осіб з парадигми психологічного консультування.

**Ключові слова:** афірмативна терапія, «френдлі»-терапія, психологічне консультування, психотерапія, ЛГБТК+, квір-спільнота, конверсійна (репаративна) терапія, теоретико-методологічний дискурс, принципи психотерапевтичної роботи.

The article considers the theoretical and methodological foundations of the affirmative approach in psychotherapy with representatives of the LGBTQ+ community. The use of the terms "LGBTQ+" and "queer" is substantiated. A thorough theoretical and methodological analysis of literature sources is provided, as a result of which there are defined three types of therapy aimed at LGBTQ+ community: affirmative psychotherapy, "friendly" therapy and conversion (reparative) therapy. The paper provides a comparative description of the three types of psychotherapeutic work that focus on the queer community. As a result of the analysis of literature sources, 8 principles are given on which a psychotherapist in the affirmative paradigm should be based: normalization of the mental health of a client affected by the stress of stigmatization of a minority; facilitation of emotions awareness, their regulation and acceptance; minimization of avoidance; restructuring of minority stress cognitions; development of confidence through assertive communication; validation of the unique aspects of an individual member of a sexual minority; facilitation of supportive relations; affirmation of healthy manifestations of sexuality. Based on these principles, the problematic aspects of the implementation of this approach in psychotherapeutic work were identified, namely: lack of empirical research, lack of work on this issue in the national literature, as well as the problem of unpreparedness of psychological workers to work with queer community. The paper focuses on the importance of integrating the affirmative principle with existing registered approaches to psychotherapy, such as CBT, existential psychotherapy, psychoanalysis, etc. Emphasis is also placed on psychoeducation in the paradigm of affirmative psychotherapy, which will minimize the exclusion of a range of people from the paradigm of psychological counseling.

**Key words:** affirmative therapy, "friendly" therapy, psychological counseling, psychotherapy, LGBTQ+, queer community, conversion (reparative) therapy, theoretical and methodological discourse, principles of psychotherapeutic work.

УДК 159.9.018(159.923.2)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.17>

#### Проскурня А.С.

к.психол.н.,  
асистент кафедри психодіагностики  
та клінічної психології  
Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка

#### Хоменко В.І.

студент І курсу магістратури  
за спеціальністю «Клінічна психологія»  
факультету психології  
Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми.** В умовах сучасності, коли глобалізаційні процеси задають інтеграційний курс розвитку суспільства, а психологічна наука стає більш доступною, починають масово руйнуватися застарілі упередження та тенденції до стигматизації окремих соціальних груп населення. До таких груп належить колектив ЛГБТК+.

Поштовхом для змін перцепції цього колективу соціумом стало виключення гомосексуалізму з числа психічних захворювань (DSM-II

у 1974 р., МКБ-10 у 1998 р.). Проте, незважаючи на те, що соціальні конструкти, які стигматизують квір-колектив, починають руйнуватися, в низці країн (навіть у США, суспільство якого вважається найліберальнішим) продовжуються цькування, переслідування та акти насильства щодо означеної меншини.

За даними досліджень, психогенні депресії, тривожні та психосоматичні розлади, адитивна поведінка, саморуйнівні тенденції, що закономірно призводять до суїциду, – це

далеко не повний список наслідків стигматизації для психічного здоров'я представників ЛГБТК+-колективу. Квір-спільнота є потенційними клієнтами психологів та психотерапевтів. Отже, виникає необхідність поглиблення професійних знань щодо джерел та механізмів виникнення стресових розладів у означеного кола осіб, а також особливостей психотерапевтичної роботи з ними (зокрема, в парадигмі афірмативної терапії).

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання психологічного здоров'я ЛГБТК+-колективу здебільшого підіймається у працях зарубіжних дослідників, проте останнім часом спостерігається тенденція до зростання інтересу до цієї теми серед вітчизняних науковців, таких як А.І. Єрзін [8; 9; 10], Т.С. Семенова, N.M. Lewis, I.H. Meyer [4], G. Rumafedi досліджували стресові розлади геїв, лесбійок та бісексуалів, схильність до адикцій та суїцидальних тенденцій у представників різних сексуальних орієнтацій; Е.А. Evans, G.M. Herek [2], С.Н. Logie, V. Ernshaw, D. Moss досліджували вплив стигматизації на психічний стан представників ЛГБТ-колективу, а також процеси формування стереотипів та їх розвиток; А.І. Белкін, Б.М. Ворнік, Д.Д. Ісаєв [11; 12], Н.С. Кроль, І.А. Євдокімова, J. Aube, D.H. Baucot, M.Z. Fleming, S.R. Jenkins здійснили клінічні дослідження гендерних предиспозицій, розробили концепції дослідження статі в клінічній психології, а також досліджували психічний стан та особливості онтогенезу транс-осіб; Л. Аусландер, Д. Батлер, І.В. Жеребкіна, Д.М. Воронцов, М. Кімел, Т.Г. Червінська [15; 16] здійснили дослідження квір-теорії з точки зору соціологічної науки загалом та феміністичної ідеології зокрема.

Щодо дослідження психотерапевтичних методів роботи з ЛГБТК+-колективом слід зазначити, що серед вітчизняних науковців переважають роботи, що виступають на підтримку конверсійної (репаративної) терапії (Г.С. Кочарян, 2020 р.) [13], що є законодавчо забороненою в низці країн (Мальта, США, Німеччина тощо). Емпіричними дослідженнями афірмативної терапії займалися та займаються здебільшого зарубіжні науковці, такі як R. Proujansky, J. Pachankis [6], D. Barlow, A. Grossman, M. Landolt. Аналіз літератури показав, що у вітчизняних джерелах відсутні розвідки з цієї тематики, що робить її надзвичайно актуальною.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є проведення теоретичного аналізу та обґрунтування методології психотерапевтичної роботи за афірмативним методом.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Усі підходи до психотерапевтичної роботи різняться між собою за методами, принципами та ідеями. Якщо говорити про

афірмативну терапію, то вона, як уже було зазначено, спрямована на роботу з окремим контингентом осіб. Отже, вважаємо за доцільне почати розгляд проблематики саме із суб'єкта, на який спрямована психотерапевтична робота афірмативного підходу.

Афірмативна терапія спрямована на роботу з ЛГБТК+-колективом. ЛГБТ – це акронім, що виник в англійській мові для позначення лесбійок, геїв, бісексуалів і трансгендерів. Еволюція цієї аббревіатури почалась із кінця 80-х рр. ХХ ст., коли вона мала вигляд «ЛГБ». З 90-х рр. ХХ ст. спільнота почала включати до себе трансгендерних осіб, тому аббревіатура перетворилась на ЛГБТ, що дало змогу зробити більш видимими проблеми трансгендерів.

Сьогодні можна зустріти різні варіації цього акроніму: «ЛГБТ+» (вживають для позначення знаком «+» всіх осіб спектру, які не входять до звичайного акроніму); «ЛГБТ!» (використовують для включення інтерсексуальних людей); «ЛГБТК» (використовують для включення квір-осіб).

У статті ми будемо використовувати два терміни: «ЛГБТК+» та «квір». На нашу думку, ці два терміни найбільш повно описують всіх представників колективу, які перебувають у спектрі статево-рольової, сексуально-поведінкової та орієнтаційної ідентифікації.

Виходячи з цього, маємо розглянути поняття «квір» та його місце в спектрі. Поняття «квір» введено до наукового дискурсу Терезою де Лаурентіс для артикуляції більш складного розуміння жіночої гомосексуальності через її зв'язок із соціальними та суб'єктивними формами фантазії, ідентифікації та бажання [16].

Сьогодні особливо в таких країнах, як США, Великобританія, Австралія та Канада, слово «квір» використовується для позначення широкого спектру явищ, які не вписуються в нормативний соціальний порядок. Як зазначає Т.Г. Червінська, «квір-теорія переосмислює встановлення чітких правил і моральних приписів стосовно «правильної» сексуальності, що мають характер гендерної диференціації, протиставляючи «чоловічу» та «жіночу» сексуальності як різні опозиційні теорії» [16].

Оперування поняттям «квір» у психологічному дискурсі досить обмежене, адже воно має феміністичну природу, отже, належить до філософсько-ідеологічних теорій.

З точки зору клінічної психології більш практично адекватною та цінною вважається модель гендерної ідентичності, запропонована Річардом Гріном, в якій виділяють такі три компоненти: ядерна морфологічна ідентичність, або анатомічна статева ідентичність; гендерна рольова поведінка, або полотипічна маскулінна чи фемінна поведінка; сексуальна орієнтація, надання переваги сексуального партнера або вибір сексуального об'єкта.

Комбінація цих трьох компонентів створює особисту ідентичність людини, що перебуває у спектрі ЛГБТК+ [11].

Отже, ці дві теорії ми вважаємо максимально змістовними з точки зору включення до спектру, а у статті вживаємо поняття «ЛГБТК+» та «квір» як збірні поняття клініко-психологічної та феміністичної філософсько-ідеологічної теорії.

Визначивши суб'єкт, на який спрямована терапевтична дія афірмативного підходу, розберемо сутність цього підходу.

Слід зазначити, що основним принципом, яким керується афірмативна терапія, є нормалізація сексуальної та статево-рольової поведінки квір-колективу та заперечення її девіантного або хворобливого походження.

На противагу репаративній (конверсійній) психотерапії, що намагається «вилікувати» гомосексуальність, афірмативна терапія спрямована на прийняття людиною своєї ідентичності.

Розглянемо різницю між трьома видами терапії, що спрямовані на визначений контингент осіб, такими як репаративна терапія, «френдлі»-терапія та афірмативна терапія (табл. 1).

Отже, як ми бачимо з таблиці, репаративну терапію все ще використовують представники сучасної психологічної практики. Інструментарій традиційної репаративної терапії включав низку руйнівних методів (електросудомна терапія, аверсивна терапія тощо), які мали згубний вплив на фізичне та психічне здоров'я людей. Хоча сучасна конверсійна терапія має інший методологічний інструментарій (пошук підсвідомих мотивів за допомогою психоаналізу, гіпноугестія, аутогенне тренування, релігійно орієнтовані впливи тощо), на меті вона все ще має зміну сексуальної орієнтації/гендерної ідентичності людини [13].

Якщо ж говорити про «френдлі»-терапію, то цей напрям часто плутають з афірмативною терапією через спільні характеристики

сприйняття спеціалістом клієнта. Проте вони є фактично різними, а представників «френдлі»-терапії можна зустріти частіше, ніж представників афірмативного підходу (особливо в країнах СНД).

Робота «френдлі»-психолога практично нічим не відрізняється від представника будь-якого іншого підходу. У цьому разі спеціаліст працює з клієнтом та його запитом, не беручи до уваги фактор його сексуальної та/або гендерної ідентичності.

Спеціаліст, що позиціонує себе як «френдлі», не має упередженого ставлення до ЛГБТК+-колективу, може надати необхідну психологічну підтримку клієнтові в процесі «камінг-ауту», проте не здатен працювати над прийняттям людиною себе, predisпозиціями та наслідками, які з цього випливають [4].

На противагу цьому, робота спеціаліста з афірмативної терапії спрямована виключно на питання прийняття людиною своєї сексуальної та/або гендерної ідентичності. Фахівці цього напрямку беруть до уваги особливості ідентичності кожного окремого клієнта. Цей підхід спрямований на роботу зі стресом, який виник внаслідок стигматизації або травматичного досвіду у прийнятті себе, а також коморбідних проявів, що його супроводжують [7].

Спираючись на результати теоретичного аналізу, доходимо висновку, що всі афірмативні психологи є «френдлі»-психологами, але не всі «френдлі»-психологи можуть виконувати функції, які передбачає афірмативний підхід.

1) Нормалізація психічного здоров'я клієнта, що зазнав впливу стресу стигматизації меншини. Це передбачає проведення ретельного оцінювання стресорів, з якими стикаються представники ЛГБТК+-колективу, а також попереднє складання та ознайомлення клієнта з концептуалізацією випадку, що включає відповідні процеси стресу меншини, задля підвищення усвідомленості клієнта

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика підходів до роботи з колективом ЛГБТК+**

Показник	Репаративна (конверсійна) терапія	«Френдлі»-терапія (дружня)	Афірмативна терапія
Запит клієнта	Зміна «неправильних» сексуальних потягів. Переорієнтація на «традиційні» сімейні цінності.	Запит може бути будь-яким.	Прийняття своєї ідентичності (сексуальної або гендерної).
Сприйняття спеціалістом ідентичності клієнта	Як відхилення від норми, прояв девіантної поведінки, гріх (коли роль «репаративного терапевта» відіграє священнослужитель або людина з консервативним світоглядом) чи навіть патологію.	Як варіант норми.	Як варіант норми.
Спектр роботи спеціаліста	Робота спрямована на «лікування» людини від її гомо-, бісексуальної орієнтації або «ненормотипової» гендерної ідентичності.	Робота спрямована на задоволення запиту клієнта без прийняття до уваги фактору його ідентичності.	Робота спрямована на прийняття людиною сексуальної та/або гендерної ідентичності.

Джерело: складено авторами за джерелами [6; 13]



щодо несправедливої ноші, яку стрес колективу покладає на окремих її представників. Також цей принцип передбачає виокремлення факторів впливу на стан клієнта (стресовий чинник або інші психосоціальні детермінанти психічного здоров'я).

2) Фасилітація усвідомлення емоцій, їх регуляція та прийняття. Більшість клієнтів, що є представниками квір-колективу, стикається з проблемою регуляції емоцій. Клінічні дослідження показали, що представники квір-колективу, які мають депресивні та тривожні розлади, більш схильні до регуляції своїх емоцій через вживання різних препаратів та сексу. Представники ЛГБТК+-колективу стверджують, що ця поведінка іноді відчувається як така, що вийшла з-під контролю, тому необхідною є робота з небажаною поведінкою вживання препаратів та компульсивних або ризикових статевих актів через побудову та використання стратегій емоційної регуляції, таких як «майндфулнесс» та вправи на розпізнавання емоцій.

3) Мінімізація уникнення. Поведінка уникнення серед представників квір-колективу є досить частою. Стигматизація, яку переживають представники колективу, впливає на те, що уникнення проявляється не завжди в очевидних проявах, таких як уникнення гетеросексуальних людей або близьких стосунків з представниками ЛГБТК+. Також, ця поведінка маніфестується більш непомітно у таких формах: перфекціоністська поведінка на роботі або вдома, агресивна поведінка до інших, вживання препаратів. Робота за цим принципом базується на біхевіоральній парадигмі й спрямована на конфронтацію об'єктів уникнення, а також побудову позитивного досвіду.

4) Реструктуризація стресових когніцій меншини. Від моменту усвідомлення людиною своєї ідентичності до моменту звернення людини до спеціаліста вона переживає сильний вплив стресу стигматизації меншини. У клієнта переважають когніції, які змушують особу сформувати негативну картину сприйняття своєї особистості. Ці когніції можуть сформувати у особи інтерналізовану гомофобію, тобто персекутивну поведінку індивіда до самого себе, а також до інших представників колективу. Для роботи з інтерналізованою гомофобією низкою дослідників рекомендовано використовувати такий діагностичний інструментарій: Internalized Homophobia Scale – Шкала інтерналізованої гомофобії (Herek, Cogan, Gillis, & Glunt, 1997), the Nungesser Homosexual Attitudes Inventory – Іструментальна оцінка гомосексуальної поведінки Нунгессера (Nungesser, 1983), the Multi-Axial Gay Men's Inventory – Men's Short version – Багатовісна інструментальна оцінка чоловіків-геїв – Чоловіча скорочена версія (Theodore et al., 2013), the Internalized Homophobia Scale – Шкала інтерналізованої гомо-

фобії (Martin & Dean, 1992). З точки зору роботи з отриманими результатами рекомендується використовувати вправу вільних асоціацій.

5) Розвиток впевненості через асертивні комунікації. Представники ЛГБТК+-колективу стикаються з проблемами впевненості в собі та самооцінки. Це проявляється в тому, що серед представників колективу переважає бачення самих себе як «невартих», «неправильних», «ненормальних». Отже, нехтуються власні права й потреби (надсильне почуття провини, ставлення своїх бажань нижче за бажання інших, неможливість попросити партнера використовувати контрацептиви через страх бути відторгнутим). У цьому аспекті необхідно розвивати навички асертивних комунікацій, розпізнавати свої бажання та потреби та не хтувати ними.

6) Валідація унікальних сторін окремого представника сексуальної меншини. Цей принцип роботи з представниками ЛГБТК+-колективу є надзвичайно важливим, адже закріплює в окремому представнику колективу рівень своєї «унікальності». Прийняття своїх унікальних особливостей шляхом комунікації з іншими представниками колективу може стати необхідним інструментом для визначення своєї ідентичності, формування впевненості, виключення сорому та розвитку власної гідності.

7) Фасилітація підтримуючих відносин. Розвиток власного кола підтримки є надзвичайно важливим у процесі «камінг-ауту» та самоідентифікації квір-особистості. Якщо в близькому оточенні клієнта відсутні люди, що можуть підтримати його, рекомендується відвідування зустрічей у ЛГБТК+-центрах, квір-заходів та інших інтерактивів, які допоможуть людині сформувати власне соціальне оточення.

8) Афірмація здорових проявів сексуальності. Афірмація сексуального позитивізму через комунікацію бачень статевих стосунків представників ЛГБТК+-колективу як нормальних, натуральних та здорових може допомогти клієнтам сформувати картину бачення статевого життя з пріоритетом на повагу власних прав та прав інших осіб, які беруть участь у статевому акті. Це зменшить вплив стигматизації, а також підвищить безпечність статевих стосунків пацієнтів.

Афірмація здорових проявів сексуальності. Афірмація сексуального позитивізму через комунікацію бачень статевих стосунків представників ЛГБТК+-колективу як нормальних, натуральних та здорових може допомогти клієнтам сформувати картину бачення статевого життя з пріоритетом на повагу власних прав та прав інших осіб, які беруть участь у статевому акті. Це зменшить вплив стигматизації, а також підвищить безпечність статевих стосунків пацієнтів.

Отже, як ми можемо спостерігати, принципи роботи афірмативної терапії побудовані на цілковитому прийнятті та ствердженнях про нормальність, природність та здоровість представників ЛГБТК+-колективу.

**Висновки з проведеного дослідження.** Незважаючи на ті соціальні зміни, що відбулися у світі, ЛГБТК+-колектив був і залишається одним із найбільш стигматизованих кластерів суспільства (особливо в країнах СНД). Це призводить до згубних наслідків на психічне та фізичне здоров'я цього контингенту осіб, що збільшує відсоток їх звернень до психологів та психотерапевтів. Отже, необхідними є вивчення та активне використання афірмативного підходу до терапії представників квір-колективу.

На противагу конверсійній та «френдлі»-терапії, афірмативна терапія спрямована на усвідомлення та прийняття особою своєї сексуальної та/або гендерної ідентичності. Науковцями розроблено та емпірично досліджено принципи афірмативної терапії, що нині є одними з небагатьох джерел, які описують методологічне забезпечення означеного напряму психологічної роботи.

У контексті подальших розвідок, на нашу думку, необхідним є проведення експериментальних досліджень ефективності принципів афірмативного підходу в роботі з ЛГБТК+-колективом країн СНД (з урахуванням культурної, соціальної та ідеологічної різниці населення).

Також з точки зору практичного значення необхідним, на нашу думку, є впровадження означеного виду терапії (хоча б теоретично) у навчальні плани дисциплін, які викладаються для підготовки фахівців за спеціальністю 053 «Психологія», а також впровадження курсів підвищення кваліфікації для вже практикуючих психологів, що дасть змогу підвищити якість психологічної послуги, а також мінімізує виключення цілого спектру осіб з парадигми психологічного консультування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Haas A.P., Eliason M., Mays V.M., Mathy R.M., Cochran S.D., D'Augelli A.R., ... & Russell S.T. Suicide and suicide risk in lesbian, gay, bisexual, and transgender populations: Review and recommendations. *Journal of homosexuality*. 2010. № 58 (1). P. 10–51.
2. Herek G.M., Gillis J.R., Cogan J.C., Glunt E.K. Hate crime victimization among lesbian, gay, bisexual adults. *Journal of Interpersonal Violence*. 1997. № 12 (2). P. 195–215.
3. Martin J.L., Dean L. Summary of measures: Mental health effects of AIDS on at-risk homosexual men. New York, NY : Columbia University, 1992. Unpublished manuscript.
4. Meyer I.H. Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*. 2003. № 129 (5). P. 674.
5. Nungesser L.G. Homosexual acts, actors, and identities. New York : Praeger, 1983.
6. Proujansky R.A., Pachankis J.E. Toward Formulating Evidence-Based Principles of LGB-Affirmative Psychotherapy. *Pragmatic case studies in psychotherapy: PCSP*. 2014. № 10 (2). P. 117–131.
7. Psychometrics of an internalized homophobia instrument for men / Theodore J.L., Shidlo A., Zemon V., Foley F.W., Dorfman D., Dahlman K.L., Hamid S.J. *Homosex*. 2013. № 60 (4). P. 558–574.
8. Ерзин А.И., Антохин Е.Ю. Психотерапия стрессовых расстройств у лиц с гомосексуальной ориентацией в рамках когнитивно-поведенческого подхода. *Современная терапия психических расстройств*. 2018. № 2. С. 29–33.
9. Ерзин А.И., Семенова Т.С., Антохин Е.Ю. Черты личности и ранние дезадаптивные схемы как предикторы суицидального риска у подростков-гомосексуалов. *Суицидология*. 2017. № 8 (4 (29)).
10. Ерзин А.И., Семенова Т.С., Малышева Н.Г., Лайшева Г.А. Консультирование и психотерапия подростков с гомосексуальностью. 2017.
11. Исаев Д.Д. Квир-концепция как позитивный вектор развития социума. *На перепутье*. 2014. 293 с.
12. Исаев Д.Д. Системный подход к проблеме гендерной идентичности. *Педиатр*. 2012. № 3 (4).
13. Кочарян Г.С. Конверсионная терапия. За и против. *Дискуссия. Здоровье мужчины*. 2020. № 1. С. 43–49.
14. Обухова А.В., Исаев Д.Д. Психологические компоненты сексуальной ориентации. *Педиатр*. 2012. № 3 (4).
15. Червінська Т.Г. Квір-теорія в предметному полі гендерних досліджень: специфіка та концептуальні засади. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4 (1). С. 59–65.
16. Червінська Т.Г. Поняття (гетеро) нормативності у квір-теорії. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2018. № 33.

## ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПИТАННЯ СПЕЦИФІЧНОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСІЇ ТА ІМПУЛЬСИВНОСТІ

### THE PROBLEM OF STUDYING THE SPECIFY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN AGGRESSION AND IMPULSIVITY

*У статті розглянуто поняття агресії і імпульсивності та труднощі, які виникають під час дослідження їх взаємозв'язку. Викладено теорії походження агресії (етологічний підхід К. Лоренца, психоаналітичні концепції З. Фрейда, Е. Фромма, Ж. Бержера, Д. Ліхтенберга, теорія фрустраційної агресії Д. Долларда та Л. Берковіца), проведено поділ теорій агресії на категорії. Розглянуто питання методологічної складності вивчення агресії. Описано складнощі (труднощі) виведення універсального поняття «агресія». Основну увагу приділено аналізу клінічних досліджень, які стосуються вивчення імпульсивності. На базі сучасних досліджень розглянуто зв'язок між імпульсивністю, агресією та імпульсивністю/агресією в разі межових розладів.*

*Розглянуто класифікації агресії, такі як імпульсивна/інструментальна і реактивна/проактивна, а також проведено їх порівняльний аналіз: визначено спільне та наведено відмінності.*

*Поняття імпульсивності розглянуто як ключову галузь у дослідженнях примежових розладів (ПР). Визначено, що імпульсивність та агресивність пов'язані, але природа цих стосунків залишається неповністю вивченою. Література іноді заплутана й суперечлива. Вірогідно, це пов'язано з труднощами у визначенні та відокремленні цих понять і тим фактом, що між ними існує значне перекриття. Майбутні дослідження мають бути спрямовані на з'ясування та уточнення цих понять та концепцій. Важливим завданням залишається виявлення предикторів агресивної поведінки. Також розглянуто питання подальших досліджень задля виявлення додаткових змінних, які можуть впливати на прояви імпульсивності. Визначено нетотожність значень імпульсивності та агресії, однак відзначено значний вплив один на одного. Важливим завданням є пошук нових клінічно значимих змінних для створення нової розширеної моделі для проведення майбутніх досліджень.*

**Ключові слова:** агресія, імпульсивність, агресивна поведінка, імпульсивна агресія, примежовий розлад, психодіагностика, особистість.

*The article considers the concepts of aggression and impulsiveness and the difficulties that arise in the study of their relationship. Theories of the origin of aggression (ethological approach of K. Lorenz, psychoanalytic concepts of Z. Freud, E. Fromm, J. Bergère, D. Lichtenberg, the theory of frustration aggression of D. Dollard and L. Berkowitz) are presented and the theories of aggression are divided into categories. The question of methodological complexity of studying aggression is considered. Described complications of leading out of universal concept "aggression". The focus is on the analysis of clinical trials related to the study of impulsivity. Based on current research, the relationship between impulsivity, aggression and impulsive-aggression in borderline personality disorders (BPD) has been considered.*

*Classifications of aggression, such as impulsive / instrumental and reactive / proactive, are also considered and comparative analysis is performed: common and differences are identified.*

*The concept of impulsivity is considered as a key area in the study of BPD. Impulsiveness and aggression have been linked, but the nature of this relationship remains incompletely understood. Literature is sometimes confusing and contradictory. This may be due to the difficulty in defining and distinguishing these concepts and the fact that there is a significant overlap between them. Future research should be aimed at explanation and clarifying these definitions and concepts. An important task is to identify predictors of aggressive behavior. Also in the real article, a question is considered in relation to further researches with an aim exposures of additional variables that can influence on the displays of impulsiveness. Not the equivalence of the values of impulsivity and aggression was determined, but a significant influence on each other was noted. An important task is to find new clinically meaningful variables for creation of the new extended model for realization of new studies.*

**Key words:** aggression, impulsivity, aggressive behavior, impulsive aggression, borderline personality disorders (BPD), psychodiagnostics, personality.

УДК 159.942:616.89-008.444.9]:  
[159.943:616.89-008.482]  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.18>

**Савельєва І.В.**

аспірантка кафедри клінічної психології  
Київський інститут сучасної психології  
та психотерапії

**Постановка проблеми.** Протягом усієї людської історії існувала агресія, а також її поведінкові прояви. Вона була і є частиною людських стосунків. Наука багато десятиліть вивчає та продовжує робити нові й важливі висновки щодо причин проявів людської агресії. Вивчення агресії не є можливим безпосередньо, бо вона відбувається спорадично, тому неможливо обійтись без залучення специфічних методик та підходів. Методологічна складність відображається в тому факті, що

кожна наукова дисципліна має свій рівень аналізу цієї проблеми й розробляє власний набір теорій та методів для пояснення агресії.

Складність також полягає у визначенні агресії та методах її дослідження, у критичному огляді наявних теорій, розгляді їх дефініцій, методологічних і теоретичних переваг та недоліків.

Саме визначення агресії може описувати як поведінку, так і психологічний стан людини, а також охоплювати різний рівень, силу та про-

яви: від висловлювання до фізичного та психологічного впливу. Ситуації або події, які можуть провокувати такі дії, також мають широкий спектр: це може бути відповідь на образ, захист себе або близької людини чи проєктивна агресія, яка є свого роду також захисною дією. Численні фактори беруть участь у взаємодії «людина – агресія», зокрема генетичні, неврологічні, когнітивні, біологічні та екологічні. Важливий вплив на те, як людина буде проявляти агресію, здійснює середовище зростання та розвитку людини.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Вчені різних напрямів займалися питаннями природи походження агресії, її механізмів та факторів. Агресію розглядали з філософської, біологічної та психологічної точок зору.

Однією з проблем, що є найбільш актуальною, є відсутність чіткості визначень.

Психологічний словник надає визначення агресії як індивідуальної або колективної дії, спрямованої на нанесення фізичної або психологічної шкоди, збитку або на знищення іншої людини чи групи людей. В цьому разі ми говоримо про деструктивну агресію. Також це стосується внутрішніх об'єктів та самості, того, що проявляється в поширених сьогодні порушеннях, пов'язаних із саморуйнуванням. В психогенезі таких людей зазвичай відзначають недостатність впевненості та відчуття безпеки.

Є дослідження, які використовують терміни «агресія» та «ворожість» синонімічно. Інші використовують композитні конструкції, такі як «імпульсивність», «ворожість» та «агресивність», і називають їх, взаємно замінюючи, як імпульсивну агресію. Деякі науковці віддають перевагу терміну «дратівливість», вважаючи, що саме цей показник найкраще осмислює реактивну агресію. Проблеми виникають внаслідок того, що ворожість – це стан настрою, агресивні дії можуть бути імпульсивними або продуманими, а імпульсивність – це риса, що охоплює спонтанні, погано сплановані та ситуативно-невідповідні вчинки, не обов'язково включає агресію [9; 15].

Існує погляд, що можна розрізнити зовнішні феномени агресії (які можна описати та які можуть супроводжуватися гнівом, ворожістю та насиллям) і приховані за ними внутрішні сили та мотиви.

**Постановка завдання.** Таким чином, однією з проблем, яка й досі є найбільш актуальною, є як складність самого поняття агресії, так і відсутність чітких визначень тих аспектів, які б робили можливим її вивчення та правильне розуміння в різних психологічних напрямках під час вирішення широкого кола психологічних завдань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З позицій сучасної психологічної науки агресія – це складна й неоднорідна кон-

цепція, яка являє собою істотне джерело варіативності в мультидисциплінарних дослідженнях, тому важливо визначити підтипи або класи агресії, а також другорядні фактори (імпульсивність, черствість тощо). Давно наявною системою кодифікації агресії була імпульсивно-інструментальна дихотомія: перша – різка, «гаряча» реакція на сприйняту загрозу чи провокацію; друга – навмисна, цілеспрямована та «холоднокровна». У клінічній сфері агресія з якостями негативного афекту та імпульсивності є характерною формою, тоді як агресія більш продуманої та інструментальної характеру, як правило, розглядається в криміналістичному середовищі.

Всі наявні теорії агресії за їх різноманіття можна поділити на чотири основні категорії, які розглядають агресію як вроджену складову частину (теорії потягу); потребу, що активується зовнішніми стимулами (фрустраційні теорії); пізнавальні та емоційні процеси; актуальні прояви соціального [9].

Перша категорія теорій, незважаючи на різноманіття підходів, виходить із того (і це їх об'єднує), що агресивність розглядається її прихильниками як вроджена інстинктивна форма поведінки. Іншими словами, агресія проявляється тому, що вона «генетично запрограмована». Отже, будь-які, навіть позитивні, зміни в соціальному середовищі не здатні запобігти її прояву.

Друга категорія теорій (агресія як потреба, що активується зовнішніми стимулами, агресія як спонукання), навпаки, вважає за можливе не тільки ослаблення, але й повне викорінення агресії, оскільки саму агресію відносить до проявів впливу зовнішнього середовища та умов (фрустрації, збудливих подій тощо).

Третя група теорій, на відміну від попередніх, враховує такі аспекти людського досвіду, як когнітивна та емоційна діяльність. Прихильники цих теорій говорять про можливість управління агресією, контролю над поведінкою через навчання людей оцінювати реальність потенційної небезпеки та загрозових ситуацій.

Четверта група теорій (теорії соціального навчання) розглядають агресію як придбану в процесі навчання модель соціальної поведінки. Агресивні реакції засвоюються та підтримуються шляхом особистої участі в певних ситуаціях, а також шляхом пасивного спостереження за агресивними проявами.

Відповідно до концепції К. Лоренца, агресія бере свій початок зі вродженого інстинкту боротьби за виживання. Ця теорія базується на двох позиціях: перша – гідравлічна модель, яка вказує на механізм виникнення агресії, тобто енергія агресії генерується в організмі спонтанно, безперервно та в постійному темпі, регулярно накопичуючись; друга поля-

гає в тому, що агресивність «служує ділу самого життя». У своїй книзі «Агресія, або так зване зло» К. Лоренц пише, що «агресія, прояви якої часто ототожнюються з проявами інстинкту смерті (такий же інстинкт, як і всі інші), в природних умовах, як інші інстинкти, слугує збереженню життя та збереженню виду» [3, с. 356].

За теорією З. Фрейда, існують інстинкт життя Ерос, енергія якого спрямована на збереження й відтворення життя, та інстинкт смерті – тонатос, енергія якого спрямована на руйнування й припинення життя, саме він є постійним джерелом ворожих імпульсів. За його ідеєю, людська поведінка є результатом складної взаємодії інстинкту смерті з інстинктом життя, між ними існує постійна напруга. Цей конфлікт приводить до виведення енергії інстинкту смерті назовні, тобто перетворює його зі внутрішньо спрямованого на зовнішньо спрямований. З. Фрейд вважав, що ця поведінка вроджена й походить із людського інстинкту смерті, а якщо ці імпульси не будуть спрямовані назовні та не отримають розрядки, то вони, накопичуючись, призведуть до імпульсивних дій та до руйнування самого індивіду. Наше тіло, згідно з теорією З. Фрейда, постійно виробляє агресивну енергію, яка прагне до вираження, і цей процес невідворотний, тобто подолати її неможливо, можна лише частково регулювати її соціальними нормами [6, с. 111–119].

Автор теорії мотиваційних систем Джозеф Д. Ліхтенберг (Lichtenberg, 1989), спираючись на результати емпіричних спостережень за дітьми та матусями, створив теорію мотиваційних систем. Згідно з його теорією, до третьої мотиваційної системи належать цікавість та самоствердження, тобто йдеться про те, що цікавість, прагнення до дослідження та самоствердження утворюють сильні мотиви (від лат. «aggredio» – «підходити», «наближатися»). Ці процеси є нормальними й мають не приводити до патологічних проявів агресії, а, згідно з контекстом, давати можливість перевести почуття та емоції у слова та уникнення імпульсивних дій [2, с. 81, 103].

Ж. Бержере визначає агресивність як відношення, яке завжди стосується конкретного об'єкта, якому приписуються з більшою або меншою адекватністю властивості, які виправдовують афективні реакції суб'єкта, та відокремлює її від жорстокості, яка є притаманною вроджену складову частину. На його думку, агресія, на відміну від жорстокості, з'являється у людини пізніше та згідно з більш складним статусом, який приводить через різноманітні етапи до формування специфічної особистості. На його думку, агресивність можна розглядати як достатньо пророблену, таку, що має ознаки вторинних процесів, психічну

активність, тоді як жорстокість залишається простою автоматичною реакцією первинного типу, призначеною зменшити страх отримати шкоду від іншого; жорстокість не приносить суб'єкту ніякого «лібідінального» задоволення [4, с. 119].

Серед інстинктивістських теорій найбільш відомою є теорія фрустраційної агресії, яка була розроблена Джоном Доллардом, Нілом Міллером, Леонардом Дубом, Орвалом Маурером та Робертом Сірсом у 1939 р. Незважаючи на існування великої кількості біхевіористських орієнтованих досліджень, ця теорія є загальною теорією агресії та насилля. Вона стверджує, що поява агресивної поведінки завжди передбачає існування фрустрації, і навпаки, існування фрустрації завжди призводить до певної форми агресії. Найважливішим фактором для прогнозування наслідків фрустрації та її інтенсивності є характер індивіда [5, с. 74].

Продовжуючи розробляти цей напрям, Л. Берковіц став автором теорії фрустрації/агресії. Він вводить такі дві проміжні змінні: спонукання, а саме гнів, та пускові подразнювачі. Фрустрація не приводить до проявів агресії безпосередньо, скоріше, вона створює готовність до агресивної реакції. Згідно з його ідеєю, адекватний аналіз має брати до уваги різницю між різними видами агресії, тобто розрізняти інструментальну та ворожу агресію, де для першої характерне прагнення до досягнення конкретної мети без бажання завдати шкоди, а для другої – завдання шкоди або знищення жертви, як правило, без мети досягнення інших цілей. Л. Берковіц вважає, що часто агресивні дії здійснюються без серйозного обмірковування, така імпульсивна (експресивна) поведінка може спостерігатися, коли людина перебуває у стані сильного збудження. Навіть відносно неемоційна агресивна поведінка може мати імпульсивний компонент [1, с. 14].

Важливими для розуміння агресії є роботи Е. Фромма. Так, у своїй праці «Анатомія людської деструктивності» він, розглядаючи різні типи агресії, розрізняє доброякісну та злякисну агресію. Особливу увагу він приділяє аналізу оборонної агресії як «вмонтованої» в мозок людини, що слугує охороні життєво важливих інтересів від загрози. Також він відзначає, що інколи жорстокість викликає в людини почуття справжнього задоволення, а деякі індивіди можуть із нетерпінням чекати слушної нагоди або самі її створювати для того, щоби розрядити свою деструктивну енергію. До доброякісної агресії Е. Фромм відносить адаптивну агресію, яка є реакцією на загрозу вітальних інтересів людини. Ця агресія має виникати тільки для усунення або подолання такої загрози. До злякисної він відносить деструктивність та жорстокість [5, с. 178–180].

Імпульсивність – це відома конструкція в більшості теорій особистості, яка охоплює широкий спектр поведінки, що відображає порушення саморегуляції, а саме погане планування, передчасне реагування перед розглядом наслідків, пошук сенсацій, ризик, нездатність гальмувати реакції. Вважається, що відносна нездатність контролювати свою поведінку походить від дефіциту саморегуляції, збудження мотивації, а також як наслідок дій когнітивних функцій вищого порядку, які, як правило, породжують передбачувану поведінку та цілеспрямовані дії.

Мало визначень імпульсивності явно посиляються на агресивну поведінку. Однак часто висловлюються припущення, що імпульсивність слугує потенціалу самодеструктивних та агресивних дій, характерних для примежових розладів, отже, очікується, що вони будуть співвідноситися з формами агресії, особливо непередбаченою «імпульсивною агресією» (Barratt, 1994; Goodman & New, 2000; Oquendo & Mann, 2000) [7; 11; 12].

Імпульсивна агресія відзначається автоматичною насильницькою реакцією на стимул, людина практично не витрачає часу на розмірковування над своїми діями або про можливі наслідки. Вона відбувається ненавмисно та являє собою непропорційну реакцію на передбачувану провокацію (реальну або уявну).

Люди різняться за своєю схильністю до агресивної поведінки. В низці сучасних підходів ведуться дослідження, які спрямовані на виявлення індивідуальних відмінностей, що сприяють схильності людини до фізичної агресії. Попередні дослідження виявили, що імпульсивність та агресія мають постійний реляційний характер серед множини різних вибірок. З точки зору психопатології розвитку імпульсивність можна розуміти як посилення нормальної риси, яка показує низку індивідуальних відмінностей у нормальних популяціях. Варіабельність імпульсивної поведінки також може походити від генетичних або темпераментних коренів. Так, було виявлено, що не всі імпульсивні люди будуть поводитися агресивно; можливо, на це впливає рівень фізіологічного збудження від тривоги. Зокрема, один з факторів, а саме симптом тривоги, часто пов'язаний з панікою та може виступати предикторною змінною для оцінювання ризику прояву агресії [9].

Хоча дуже репрезентативні прояви як імпульсивної, так і інструментальної агресії, безумовно, трапляються, нерідкі випадки, коли нападницькі та насильницькі дії можуть мати як імпульсивні, так і інструментальні особливості. Наприклад, агресія може відбуватися раптово й незаплановано у відповідь на припущення щодо провокації з ворожим або гнівним афектом, однак вкрай контролю-

вано й цілеспрямовано, мати явну та відчутну мету (наприклад, залякування або підвищення самооцінки).

Подібною до імпульсивної/інструментальної класифікації є реактивна/проактивна класифікація. На відміну від першої, ця система не розглядає ці дві форми агресії як діаметрально протилежні, а передбачає, що вони співіснують та впливають на загальний рівень агресії людини.

Реактивний підтип найбільше схожий на імпульсивну категорію, спрямовану на «захват», тобто агресію, яка незмінно супроводжується гнівом, люттям або ворожістю; виникає у відповідь на розчарування або сприйняття провокації (особливо в міжособистісному контексті); мотивована більш елементарною метою, якою є придушення неприємних афективних станів. Проактивна агресія, з іншого боку, не завжди включає негативний афективний стан, такий як гнів чи лють; як правило, скоріше ініціюється, ніж провокується; прямо мотивована сподіванням отримати щось цінне, наприклад предмет, винагороду, владу, статус чи соціальне домінування [14].

Реактивні та проактивні форми агресії часто співіснують і взаємопов'язані. Більш того, ці дві форми агресії спостерігалися у дорослих людей з примежовими та асоціальними розладами особистості. Як реактивні, так і проактивні підтипи агресії були виявлені у загальному самовимірюванні агресивних ознак у дорослих (опитувальник агресії Басса-Перрі), що часто використовується в дослідженнях імпульсивної агресії. Таким чином, обидві форми різною мірою присутні у клінічних популяціях, як і в дослідженнях груп із важкою/патологічною агресією [9].

Підсумовуючи, маємо зазначити, що, незважаючи на збіг проактивної та реактивної агресії, вони все ж таки виявляють різні властивості. Проактивна агресія позитивно асоціюється з психопатією, фізичною агресією та насильницькими злочинами, а реактивна – із тенденцією до надмірної ворожості до соціальних сигналів та упередженим приписуванням агресивного ставлення з боку інших людей. Реактивна агресія може бути пов'язана з історією жорстокого поводження, складнощами під час аналізу та розуміння власних емоцій, а також бути відповіддю на фрустрацію [9].

Щодо останніх досліджень у клінічній психології, то там імпульсивність визначають як одне з ключових понять «примежової» особистості, однак її чітке визначення може варіюватися з огляду на перетин з агресією. Термін «імпульсивна агресія», який, як правило, розглядається як центральний для розуміння примежових розладів, все ж таки здебільшого стосується взаємодії між імпульсивністю та агресивністю, але сам по собі використову-

вався в літературі непослідовно, іноді передбачаючи унітарний фенотиповий вимір, а в інших випадках пропонуючи деяку комбінацію різних рис. Результати показують малий взаємозв'язок між показниками агресії імпульсивності в разі примежових розладів, тоді як показники імпульсивності/агресії сильно корелюють тільки з показниками агресії. Наслідки нинішніх результатів для майбутніх досліджень і клінічної роботи з такими розладами ще повністю не зрозумілі, нині тільки обговорюються в науковому світі [12; 14].

Поняття імпульсивності неодноразово визначалося як ключова галузь у дослідженнях примежових розладів, однак точне визначення цього поняття різняться тим більше, чим більше задіяно різних форм агресії.

Термін «імпульсивність» використовується в літературі також для того, щоби відобразити відсутність планування та/або гальмування поведінки (на відміну від самоконтролю), що виражається в різних сферах, особливо якщо існує значна вірогідність негативних наслідків. М.А. Окендо і Дж. Манн (2000 р.) в огляді літератури про примежові розлади визначають імпульсивність як «тенденцію мати коротку затримку перед реакцією на спонукання» й припускають, що найбільш клінічно значущими потягами є ті, які можуть завдати шкоди собі чи іншим або призводять до цього. Р.А. Депен та М.Ф. Ленценвегер (2001 р.) підкреслюють «неафективну» імпульсивність як частину широкої нейро-поведінкової моделі розладу особистості. Подібно до формулювання Р.А. Депен та М.Ф. Ленценвегера, Е.С. Барратт та його колеги розробили міру імпульсивності, яка є неафективною у тому сенсі, що вона ортогональна тривозі (не залежні один від одного) [7; 13; 14].

А.Е. Шкодол та його колеги (Skodol et al., 2002), аналізуючи літературу про примежовий розлад, дійшли висновку, що «описова, генетична та біологічна сфери валідації сходяться між собою, припускаючи, що імпульсивна агресія є важливою рисою, що спричиняє такі розлади, як примежовий розлад особистості» [16]. Імпульсивна агресія сама по собі також по-різному описується як або окремий «рисоподібний» вимір (Cossaro et al., 1989), або як підмножина імпульсивної поведінки (наприклад, «імпульсивність із агресивною тенденцією»; Seroczynski, Bergeman, & Cossaro, 1999), або як підмножина агресивної поведінки (наприклад, «незапланована агресія»; Barratt, 1994; Barratt, Stanford, Dowdy, Liebman, & Kent, 1999); або як поєднання чи взаємодія окремих рис (Derue & Lenzenweger, 2001) [7; 8; 10; 13]. Як наслідок, межі кожного терміна, отже, точні відносини між ними можуть бути незрозумілими. Крім того, було розмежовано агресивні дії, спрямовані на

інших та проти себе (наприклад, самогубство, парасуїцид або форми необдуманого самонехтування), і автори різняться за акцентом та значенням, які вони надають цим двом основним напрямом.

Основними результатами зазначених проблем є те, що показники імпульсивної агресивності, дратівливості та агресивності дуже тісно пов'язані між собою та можуть сприяти утворенню єдиного фактору з помірною та високою кореляцією в індивідуальних межах. Ці межі мають невеликий збіг із межами імпульсивності чи самоконтролю, які самі по собі мають значні відмінності. Таким чином, ступінь агресії (спрямована на інших) та контролю (проти імпульсивності) представляються двома різними, відносно не корельованими конструкціями примежового розладу.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Теорія імпульсивної агресивності як єдиної фенотипової ознаки, що включає як імпульсивність, так і агресивну поведінку, не набрала достатньої доказової бази в дослідженнях. Натомість ознака «імпульсивно-агресивна» видається майже синонімом просто агресії (якщо ми не беремо до уваги заплановану агресію). Імпульсивність, яка проявляється в прийнятті рішень, поведінці, різких змінах професії, планів тощо та не проявляється через форми агресії, є продуктивною галуззю дослідження, натомість за присутності значних рівнів агресії потрібне додаткове тримання у фокусі передбачення та стримування імпульсивних чи запланованих потенційних загроз агресії.

Основна схильність до імпульсивності може бути частково «перекритою» на фенотиповому рівні різноманітними психосоціальними, мотиваційними та навчальними каталізаторами й обмеженнями для агресивної поведінки. Якщо це так, то одним із наслідків для майбутніх досліджень є необхідність розширеної моделі, яка враховує всі ці змінні.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль : учебник. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2002. 512 с.
2. Куттер П., Мюллер Т. Психодиагностика: Введение в психологию бессознательных процессов. Москва : Когито-Центр, 2011. 384 с.
3. Лоренц К. Агрессия, или так называемое зло. Москва : АСТ, 2019. 416 с.
4. Патопсихология. Психодиагностический подход: Теория и клиника : учебное пособие для студентов вузов / под ред. Ж. Бержере. Москва : Аспект Пресс, 2008. 397 с.
5. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Запорожье : Биг-Пресс, 2012. 488 с.
6. Фрейд З. Психика: структура и функционирование. Москва : Академический Проект, 2007. 230 с.
7. Barratt E.S. Impulsiveness and aggression. *Violence and mental disorder: Developments in risk*

assessment / J. Monahan, H.J. Steadman (eds.). Chicago : University of Chicago Press, 1994. P. 61–79.

8. Barratt E.S., Stanford M.S., Dowdy L., Liebman M.J., Kent T.A. Impulsive and premeditated aggression: A factor analysis of self-reported acts. *Psychiatry Research*. 1999. № 86. P. 163–173.

9. Bjørkly S. Psychological Theories of Aggression: Principles and Application to Practice / chapter Dirk Richter Richard Whittington. *Violence in Mental Health Settings: Causes, Consequences, Management*. P. 27–46. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-33965-8\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-33965-8_2).

10. Coccaro E.F. Impulsive aggression and central serotonergic system function in humans: An example of a dimensional brain-behavior relationship. *International Clinical Psychopharmacology*. 1992. № 7. P. 3–12.

11. Goodman M., New A. Impulsive aggression in borderline personality disorder. *Current Psychiatry Reports*. 2000. № 2. P. 56–61. URL: <https://doi.org/10.1007/s11920-000-0043-1>.

12. Kenneth L. Critchfield L., Clarkin J.F. The Relationship Between Impulsivity, Aggression, and Impulsive-Aggression in Borderline Personality Disorder: An

Empirical Analysis of Self-Report Measures. *Journal of Personality Disorders*. 2004. Vol. 18. No. 6. P. 555–570. URL: <https://doi.org/10.1521/pedi.18.6.555.54795>.

13. Lenzenweger M.F., Clarkin J.F., Kernberg O.K., Foelsch P.A. The inventory of personality organization: Psychometric properties, factorial composition, and criterion relations with affect, aggressive dyscontrol, psychosis proneness, and self-domains in a nonclinical sample. *Psychological Assessment*. 2001. № 13. P. 577–591. URL: <https://europepmc.org/article/med/11793901>.

14. Oquendo M.A., Mann J.J. The biology of impulsivity and suicidality. *Psychiatric Clinics of North America*. 2000. № 23. P. 11–25. URL: [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(05\)70140-4](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(05)70140-4).

15. Rosell D.R., Siever L.J. The neurobiology of aggression and violence. *Published online by Cambridge University Press*. 4 May 2015. URL: <https://doi.org/10.1017/S109285291500019X>.

16. Skodol A.E., Siever L.J., Livesley W.J., Gunderson J.G., Pfohl B., Widiger T.A. The borderline diagnosis II: Biology, genetics, and clinical course. *Biological Psychiatry*. 2002. № 51. P. 951–963. URL: [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(02\)01325-2](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(02)01325-2).



## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ В КРИЗОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

### PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENT'S YOUNG ATTITUDE TO LIFE'S EXPERIENCE IN CRISIS SOCIETY

У статті розглянуто психологічні особливості ставлення студентської молоді до життєвого досвіду як передумови психологічного здоров'я. На основі теоретичного аналізу виокремлено такі параметри ставлення до життєвого досвіду, як рефлексивність, життєстійкість, життєві настанови, що відображають ставлення до світу, до людей та до себе, а також вдячність. Для проведення емпіричного дослідження використано такі методики: шкала базових переконань Р. Янов-Булман в адаптації О.А. Кравцової, тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Д.А. Леонтєва, О.І. Разказової, тест на вдячність М. Селінгмана, методика вимірювання рівня рефлексивності А.В. Карпова. Дослідження проводилось у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. До участі було залучено 50 студентів спеціальностей «Психологія» та «Право», 29 дівчат та 21 юнак.

В ході дослідження було з'ясовано що в більшості опитуваних недостатньо розвинена рефлексивність. Це свідчить про низький рівень усвідомленості життєвих настанов, неготовність змінити деструктивні життєві інтерпретації. Серед настанов, що блокують адекватне ставлення до життєвого досвіду, за результатами дослідження, слід відзначити недовіру до людей та світу, ставлення до життєвих подій як випадкових, знецінення власного «Я», неготовність відкритись новому досвіду, сумніви в тому, що особисті зусилля приведуть до бажаних змін, недостатнє залучення до процесу життя. Крім того, більшість опитуваних схильна знецінювати позитивні події та допомогу інших людей у минулому, про що свідчить низький рівень здатності відчувати вдячність.

Встановлено позитивний кореляційний зв'язок між настановою опитаної молоді до залучення та ставленням до світу як справедливого ( $r = 0,41, p < 0,05$ ) і між залученням та вірою в доброту людей ( $r = 0,39, p < 0,05$ ). Отримані емпіричні результати ми співвідносимо з кризовими подіями, що відбуваються у нашому суспільстві та торкаються кожної людини. Проведене дослідження свідчить про необхідність проведення психокорекційної роботи, спрямованої на зміну життєвих настанов, підвищення життє-

стійкості та розвиток рефлексивності у студентської молоді.

**Ключові слова:** життєвий досвід, рефлексивність, життєстійкість, життєві настанови, вдячність, студентська молодь.

The article considers the psychological features of the attitude of students to life experience as a precondition for mental health. Based on the theoretical analysis such parameters of the relation to life experience: reflexivity, viability, life guidelines, that reflect the attitude to the world, to people, to yourself, and also gratitude.

The following methods were used to conduct empirical research: "The scale of basic beliefs" by R. Janoff-Bulman in the adaptation of O. Kravtsova, "The test of viability" by S. Muddy in the adaptation of D. Leontiev, O. Razkazova, "The test of gratitude" by M. Seligman and "The method for determining the individual degree of reflexivity" by A. Karpov.

The research was conducted at Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. 50 students majoring in Psychology and Law, 29 females and 21 males were involved.

The study showed that most respondents have underdeveloped reflexivity. This indicates a low level of awareness of life guidelines, unwillingness to change destructive life interpretations. According to the results of the study among the guidelines that block an adequate attitude to life experience are: distrust of people and the world, attitude to life events as accidental, devaluation of one's Self, unwillingness to open new experiences, doubts that personal efforts will lead to desired changes, insufficient involvement in the process of life. Moreover, most respondents tend to devalue positive events and help others in the past, as evidenced by the low level of ability to feel gratitude.

A positive correlation has been established between the attitude of the interviewed youth to involvement and the attitude to the world as a fair ( $r = 0,41, p < 0,05$ ) and between involvement and belief in the goodness of people ( $r = 0,39, p < 0,05$ ).

We relate the obtained empirical results to the crisis events that take place in our society and affect everyone. The study shows the need for psycho-correctional work aimed at changing life attitudes, increasing viability and developing reflexivity of student youth.

**Key words:** life experience, reflexivity, vitality, life guidelines, gratitude, student youth.

УДК 159.923.2  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.19>

**Сидоренко Ж.В.**  
к.психол.н., доцент,  
доцент кафедри психології  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса

**Побережна М.В.**  
магістр психології,  
практикуючий психолог

**Даценко Т.С.**  
магістрантка  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені  
Михайла Коцюбинського

**Постановка проблеми.** В сучасній вітчизняній психології значну увагу приділяють вивченню особливостей переживання та осмислення життєвого досвіду як передумов розвитку психологічно здорової особистості. Так, О.В. Завгородня трактує

психологічне здоров'я як стан оптимального опрацювання внутрішнього та зовнішнього досвіду особистості [1].

На нашу думку, процес опрацювання життєвого досвіду щодо психологічного здоров'я доцільно трактувати як форму самоконституую-

вання особистості, що може здійснюватися шляхом постановки життєвих завдань із самоактуалізації, людяності, самопізнання та життєздатності [9]. Отже, труднощі, що виникають у процесі опрацювання життєвого досвіду, спричинюють різні форми порушення психологічного здоров'я та благополуччя особистості, зокрема призводять до аутоагресивної поведінки. У молодому віці формується здатність осмислювати життєвий досвід, мати певне ставлення до нього, що може сприяти особистісному самоздійсненню студентської молоді або блокувати його.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття життєвого досвіду досліджувалось у концепції життєвого шляху особистості (С.Л. Рубінштейн), у контексті психології переживання та суб'єктного підходу (Ф.В. Василюк, Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко), з точки зору постнекласичної психології (Н.В. Чепелева, Т.М. Титаренко) зустрічається разом з поняттями особистого досвіду (К. Роджерс) та особистісного (Н.В. Чепелева) [9].

Ми вважаємо актуальним дослідити психологічні особливості ставлення студентської молоді до життєвого досвіду в умовах кризового суспільства.

**Постановка завдання.** Метою статті є вивчення психологічних особливостей ставлення студентської молоді до життєвого досвіду, що впливають на стан психологічного здоров'я.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Життєвий досвід особистості формується під час переживання життєвих подій та ситуацій. М. Мамардашвілі розглядає досвід як процес, у якому немовби «упакований, колапсований» життєвий шлях людини і завдяки якому вона набуває здатності в будь-яку мить орієнтуватися більш-менш успішно у світі і в самій собі [7]. Слід зазначити, що науковці як виділяють неусвідомлену, дорефлексивну складову частину (К. Роджерс), так і зосереджуються на аспекті усвідомленого досвіду, особистісного, що, згідно з Н.В. Чепелевою, передбачає рефлексію та вербалізацію, визначає людську поведінку, сприймання та розуміння життя, інших людей, свого місця у світі [9].

Н.В. Чепелева вважає, що життєвий досвід створюється вибіркоким шляхом осмислення певних життєвих ситуацій, які вихоплюються людиною з потоку зовнішніх подій, в чому виявляється її суб'єктність. При цьому одиначкою особистісного досвіду досліднику вважає подію, що спонукає людину осмислювати, інтерпретувати те, що з нею відбувається [10, с. 12]. Переживання незвичних, особливо травмуючих, ситуацій приводить до необхідності в нових схемах інтерпретації для переосмислення набутого досвіду, що залежить від актуалізації соціально-психологічних ресурсів життєздатності особистості. Так,

розглядаючи події Євромайдану як потенційно травмуючі, Т.О. Ларіна віднесла до важливих соціально-психологічних ресурсів життєздатності опитаних оптимістичне ставлення до майбутнього, готовність зайняти активну громадську позицію, очікування підтримуючої поведінки від сім'ї та родини [12]. Автори концепції R.G. Tedeschi і L.G. Calhoun зазначають, що зіткнення із життєвими кризами може привести до трансформації особистості [13].

Життєвий досвід досліджується науковцями через процеси переживання (А. Ленгле, Ф. Василюк), розуміння (Дж. Брунер, П. Рікер, Н.В. Чепелева, М.Л. Смольсон, Т.М. Титаренко), ставлення (Р. Янов-Бульман, С. Мадді, Т.М. Титаренко, В.Е. Чудновський). В рамках дослідження ми вважаємо доцільним зупинитись на вивченні процесу ставлення особистості до життєвого досвіду.

Здатність особистості осмислювати свій життєвий досвід, змінювати ставлення до нього значною мірою залежить від рівня її рефлексивності [2, с. 45–57]. Така риса особистості, як рефлексивність, виражає спроможність усвідомлювати, впізнавати, пізнавати себе, відображати самого себе у психічних проявах. Отже, рефлексивність можна розглядати як важливу передумову розуміння життєвого досвіду особистістю, здатність до конструктивного ставлення.

Адекватне ставлення до життєвого досвіду, до успіху та невдач значною мірою визначається життєстійкістю особистості. Поняття життєстійкості, що розроблялось у рамках екзистенційного підходу С. Мадді, базується на трьох взаємопов'язаних настановах, що визначають взаємодію людини зі світом, таких як залучення, контроль та виклик [4]. Низький рівень життєстійкості особистості блокує здатність приймати життєві виклики, зумовлює негативне ставлення до світу та життєвих подій.

Важливу роль у характері ставлення особистості до життєвого досвіду відіграють її уявлення про світ і себе, тобто базові переконання, які мають вплив на мислення, емоційні стани та поведінку людини [11]. На думку Р. Янов-Бульман, існує три групи базових настанов, що зазнають суттєвих змін та конфронтації внаслідок травматизації індивіда. Це уявлення про доброзичливість та осмисленість світу, а також настанова щодо позитивного самоставлення особистості [11]. Настанови безнадійності та безпорадності, що можуть сформуватися внаслідок життєвих негараздів, деструктивно діють на індивіда, підвищують загрозу його смертності, приводять до різних форм психогенії [11].

Отже, базові настанови та переконання виступають своєрідними фільтрами, які впливають на характер переживання та ставлення молодих людей до життєвого досвіду.

Водночас, на думку М. Селінгмана, конструктивне ставлення до минулого значною мірою пов'язане зі здатністю особистості до вдячності. М. Селінгман переконаний у тому, що недооцінка того доброго, що трапилось із людиною в минулому, й переоцінка негативних подій є двома перешкодами на шляху до спокою, задоволеності самим собою і життям. Існує два способи їх здолати. Відчуття вдячності підсилює позитивні спогади, а пробачення образ послаблює руйнівний вплив негативних емоцій [8]. У своїх дослідженнях М. Селінгман звертає увагу на те, що здатність переживати почуття вдячності зростає з віком, натомість у молодих людей воно виявлено меншою мірою.

Отже, для дослідження особливостей ставлення життєвого досвіду студентської молоді ми будемо вивчати рівень її рефлексивності, вдячності, а також досліджувати настанови, що характеризують уявлення особистості про світ, про своє місце у світі та забезпечують життєстійкість.

Методологічною основою нашого дослідження слугували когнітивний підхід до розуміння психотравмуючого досвіду Р. Янов-Бульман, концепція психотравматичного зростання R.G. Tedeschi і L.G. Calhoun, позитивна психологія М. Селінгмана, концепція життєстійкості С. Мадді, постнекласична концепція життєвого досвіду Н.В. Чепелевої.

Емпіричне дослідження проводилось у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. До участі було залучено 50 студентів спеціальностей «Психологія» та «Право» серед яких було 29 дівчат та 21 юнак.

Для діагностування характеристик ставлення студентської молоді до життєвого досвіду ми використали шкалу базових переконань Р. Янов-Бульман в адаптації О.А. Кравцової, тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Д.А. Леонтьєва, О.І. Разказової, тест на вдячність М. Селінгмана, а також методику вимірювання рівня рефлексивності А.В. Карпова [5; 6].

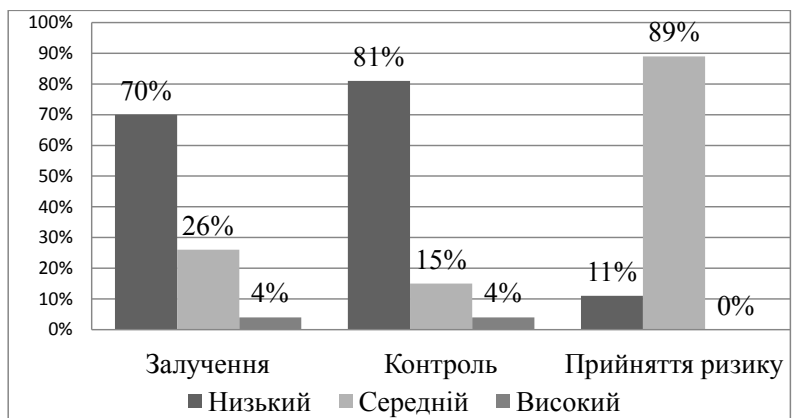
Аналіз емпіричних даних, отриманих за допомогою методики «Тест життєстійкості» (С. Мадді, адаптація Д.А. Леонтьєва, О.І. Разказової), показав, що 70% досліджуваних мають низький рівень залучення, що свідчить про притаманне опитуваним студентам певне відчуження та невіру у власні сили. Крім того, це може свідчити про труднощі у зверненні за своєчасною підтримкою молодих людей у разі переживання стресових ситуацій.

Тільки 4% представників цієї вибірки вірять у те, що активна участь у цікавій діяльності при-

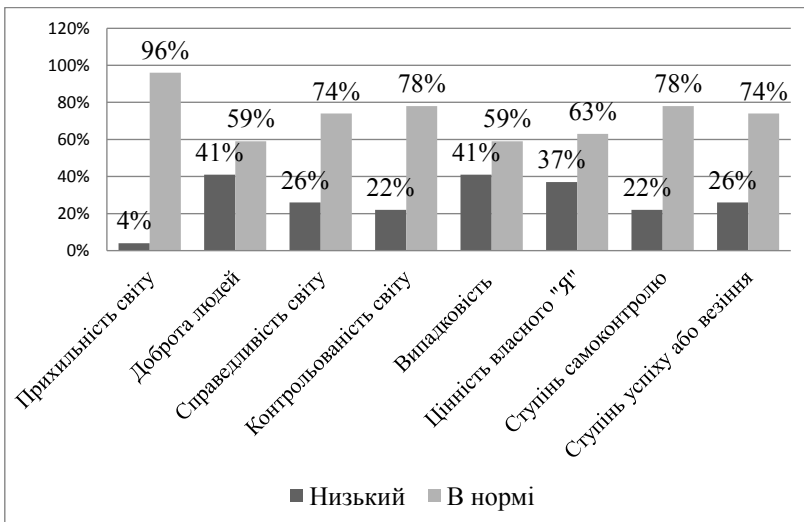
несе щось корисне для особистості. Водночас 81% респондентів притаманний низький рівень контролю.

Отже, ми можемо припустити, що більшість досліджуваних не вірять у свою здатність впливати на наслідки подій, що відбуваються навколо них. Лише 4% отримали високі результати за цією шкалою. За субшкалою «Прийняття ризику» більшість студентів (89%) отримала посередні результати. Це може свідчити про амбівалентне ставлення опитуваних до своєї здатності отримати цінний досвід. Можливо, вони переважно готові отримати новий досвід, проте не готові конструктивно ставитись до життєвих невдач. Варто зазначити, що жоден з респондентів не має високих показників за цією шкалою. Це викликає певну стурбованість, адже здатність керувати ризиками належить до важливих чинників оптимізації життєтворення особистості у сучасному світі, підтримання «екології» власного життя, збереження психологічного комфорту [4].

Вивчення базових переконань студентської молоді за допомогою «Шкали базових переконань» (Р. Янов-Бульман, адаптація О.А. Кравцової) показало, що у більшості студентів показники за шкалами перебувають у нормі, що свідчить про оптимістичне ставлення до світу, оточуючих та до самих себе. Так, 96% досліджуваних відзначають прихильність світу, про що свідчать показники відповідної шкали. Проте 41% респондентів має низькі показники за шкалою «Доброта людей», тому можна допустити, що вони не вірять у доброту людей, їхню безкорисливість та готовність прийти на допомогу. Це може свідчити про схильність опитуваних до закритості та недовіри, що негативно позначається на стані їхнього психологічного здоров'я. Хоча більшість студентів вірять у справедливість світу, 26% опитаних вважають, що світ по відношенню до них несправедливий, а свої проблеми та невдачі можна цим виправдати.



**Рис. 1. Аналіз емпіричних даних, отриманих за допомогою методики «Тест життєстійкості» (С. Мадді, адаптація Д.А. Леонтьєва, О.І. Разказової)**



**Рис. 2. Аналіз рівнів прояву базових переконань особистості (за допомогою «Шкали базових переконань» Р. Янов-Бульман, адаптація О.А. Кравцової)**

Також для 37% досліджуваних характерне знецінення власного «Я», тобто такі особи часто можуть не вірити у власні сили та не визнавати власну цінність у цьому світі.

41% опитаних не вірять у те, що життєві події мають певний сенс, вважаючи їх випадковими, що також може породжувати стан внутрішнього безсилля та спустошеності.

В результаті дослідження за методикою вимірювання рівня рефлексивності А.В. Карпова було з'ясовано, що у студентів переважає низький рівень рефлексивності (59%), що свідчить про низьку орієнтацію на саморозвиток і самопізнання особистості. Спостерігається виражений середній рівень (41%) та відсутній високий рівень (0%), що можна інтерпретувати як негативний чинник інтеграції життєвого досвіду, адже за допомогою рефлексуючої діяльності особистість здатна зайняти позицію спостерігача та оцінити взаємозв'язок теперішніх подій життя з минулим та майбутнім, усвідомити унікальність особистої історії.

Оцінювання рівня вдячності за допомогою методики «Тест на вдячність» М. Селігмана показало, що жоден з досліджуваних не має високих показників, тобто не відчуває особливої вдячності до життя. Проте абсолютна більшість, а саме 93%, найменш вдячна, тобто вони слабо відчувають вдячність до життя, до батьків, до себе та оточення. На наш погляд, це потребує особливої уваги в подальшій психокорекційній роботі зі студентською молоддю.

Крім того, за допомогою кореляційного зв'язку встановлено, що низький рівень показників за шкалою «Залучення» в опитаних корелює з низькими показниками за шкалами «Доброта людей» ( $r = 0,41, p < 0,05$ ) та «Спра-

ведливість світу» ( $r = 0,39, p < 0,05$ ), тобто недовірливе ставлення до добрих вчинків людей, ставлення до світу як до несправедливого блокують готовність молодих людей активно включатись у життя.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, аналіз емпіричних даних показав, що в більшості опитуваних недостатньо розвинена рефлексивність. Це свідчить про низький рівень усвідомленості життєвих настанов, неготовність змінити деструктивні життєві інтерпретації. Серед настанов, що блокують адекватне ставлення до життєвого досвіду, за результатами дослідження, слід відзначити недовіру до людей та світу, ставлення до життєвих подій як випадкових, знецінення власного «Я», неготовність від-

критись новому досвіду, сумніви в тому, що особисті зусилля приведуть до бажаних змін, недостатнє залучення до процесу життя. Крім того, більшість опитуваних схильна знецінювати позитивні події та допомогу інших людей у минулому, про що свідчить низький рівень здатності відчувати вдячність. Можна припустити, що певна частина досліджуваних пережила травматичні події у своєму житті, які не вдалось конструктивно опрацювати.

Ми вважаємо, що дослідження можна розглядати як пілотний проект, а в перспективі його доцільно продовжити на вибірці, сформованій з більшої кількості досліджуваних. Водночас отримані емпіричні результати ми співвідносимо з кризовими подіями, що відбуваються у нашому суспільстві та торкаються кожної людини. Проведене дослідження свідчить про необхідність психокорекційної роботи, спрямованої на зміну життєвих настанов, підвищення життєстійкості та розвиток рефлексивності у студентської молоді.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Завгородня О.В. Проблема психологічного здоров'я. Теоретичні та прикладні аспекти. *Психологія і суспільство*. 2007. № 3. С. 124–137.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
3. Кровяков В.М. Психотравматология. Психическая травма, психогении в этиопатогенетических механизмах развития психических расстройств. Москва : Наука, 2005. 290 с.
4. Ларіна Т.О. Життєстійкість як передумова постановки життєвих завдань. *Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості* : монографія / за наук. ред. Т.М. Титаренко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. С. 287–322.

5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 36 с.

6. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. Психодиагностика толерантности личности. Москва : Смысл, 2008. 172 с.

7. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду / за ред. Н.В. Чепелевої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.

8. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва : София, 2006. 368 с.

9. Сидоренко Ж.В. Дослідження життєвого досвіду молоді як чинника постановки завдань з психологічного здоров'я. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. VII. Вип. 22. С. 209–213.

10. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація соціокультурного досвіду в контексті постнекласичної парадигми. Особистісний досвід у постнекласичній парадигмі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ : Інститут соціальної та політичної психології, 2009. С. 3–10.

11. Janoff-Bulman R., Hecker B. Depression, vulnerability, and world assumptions. *Cognitive Processes in Depression* / ed. by L.B. Alloy. New York, 1988. P. 75–92.

12. Larina T., Sydorenko Zh. Examining Personality Viability Resources Through The Example of Euro-maidan Movement During 2013–2014 in Ukraine. *Наука і освіта*. 2018. № 1. P. 139–148.

13. Tedeschi R.G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. № 15. P. 1–18.

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА

### PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PATERNITY

*У статті розглядається проблема супроводу становлення психологічної готовності до батьківства. Стверджується, що психолого-педагогічний супровід може мати дві різні форми: системний і індивідуальний супровід. У межах роботи зі стратегіями батьківства найкращий результат може бути досягнутий поєднанням двох форм супроводу.*

*Показано, що психолого-педагогічний супровід включає в себе як психолого-педагогічну підтримку, так і психолого-педагогічне забезпечення розвитку конкретних характеристик особистості, а під час формування конструктивних стратегій батьківства можуть бути використані як педагогічна та психологічна підтримка, так і психолого-педагогічне забезпечення формування стратегій батьківства.*

*Виокремлені основні напрями роботи під час супроводу становлення готовності до батьківства: робота з сім'єю, яка сприятиме визначенню цінності гендерної ролі батька для дитини; створення освітнього середовища, яке поєднує в собі комплексний підхід і перспективне бачення формування стратегій батьківства в рамках розвитку особистості; психологічний тренінг розвитку особистості, який спрямований на формування і розвиток конструктивних стратегій батьківства. Окреслені напрями роботи формують модель психолого-педагогічного забезпечення становлення психологічної готовності до батьківства.*

*Комплексна програма психолого-педагогічного супроводу оптимізації становлення психологічної готовності до батьківства і розвиток стратегій батьківства здійснюється з урахуванням специфіки становлення психологічної готовності до батьківства на різних вікових етапах та під час реалізації технологій, які оптимізують цей процес за допомогою психологічної роботи з сім'єю, створення освітнього середовища, сприятливого для становлення психологічної готовності до батьківства та спеціального психологічного тренінгу.*

**Ключові слова:** батьківство, психолого-педагогічна підтримка, психолого-педагогічне забезпечення, психолого-педагогічний супровід, освітня технологія, психологічний тренінг.

*The article considers the problem of accompanying the formation of psychological readiness for parenthood. It is argued that psychological and pedagogical support can take two different forms: systemic and individual support. Within the framework of working with parenting strategies, the best result can be achieved by combining two forms of support.*

*It is shown that psychological and pedagogical support includes both psychological and pedagogical support and psychological and pedagogical means for the development of specific personality characteristics, and in the formation of constructive parenting strategies can be used as pedagogical and psychological support, as well as psychological and pedagogical means for the formation of parenting strategies.*

*The main directions of work in accompanying the formation of readiness for parenthood are identified: work with the family, which will help determine the value of the gender role of the father for the child; creating an educational environment that combines a comprehensive approach and a forward-looking vision of the formation of parenting strategies in the development of personality; psychological training of personality development, which is aimed at the formation and development of constructive parenting strategies.*

*The outlined areas of work form a model of psychological and pedagogical means for the formation of psychological readiness for parenthood.*

*A comprehensive program of psychological and pedagogical support for optimizing the formation of psychological readiness for fatherhood and the development of parenting strategies is carried out taking into account the specifics of the formation of psychological readiness for fatherhood at different ages and the implementation of technologies that optimize this process through psychological work with family, creating an educational environment conducive to the formation of psychological readiness for parenting and special psychological training.*

**Key words:** parenthood, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical means, psychological and pedagogical accompaniment, educational technology, psychological training.

УДК 159.922.6-055.52  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.20>

**Хавула Р.М.**

к.психол.н.,  
доцент кафедри практичної психології  
Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка

**Постановка проблеми.** Аналіз психолого-педагогічної літератури, а саме робіт Ю. Борисенко, І Беха, В. Васютинського, Н. Гусак, Н. Демчук, О. Ігнатенко, О. Лещенко, Т. Лук'яненко, О. Нагули, О. Родіонова, показує, що найважливішою характеристикою батьківства є його відкритість у системі взаємовідносин сім'ї та соціуму, що певною мірою дозволяє здійснювати психолого-педагогічний

вплив на поведінку батька [1; 2; 3; 7]. Маючи критерії конструктивності стратегій батьківства, ми можемо розробляти програми психологічної та педагогічної допомоги сім'ї, батьку або дитині, спрямовані на роботу з ціннісно-смісловою сферою особистості, прийняття гендерної ролі і відповідальності батьківства.

Зміни сучасної системи освіти в напрямках індивідуалізації, відображені як у державних

освітніх стандартах, так і в громадській думці, створюють можливості для організації психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості в системі освіти, включаючи наукове і правове забезпечення цього процесу, а також супровід особистісного і соціального розвитку молоді.

Актуалізація парадигми супроводу пов'язана з розвитком педагогічної і психологічної наук, становленням гуманістичного підходу до особистості як провідного в освіті. Специфіка, цілі, зміст і методи супроводу описані в роботах К.А. Абульханової-Славської, М.І. Губанової, Н.І. Кондратьєвої, Р.В. Овчарової, Л.Г. Суботіної. Комплексність супроводу, необхідність інтеграції фахівців різних профілів (педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників) і обліку культурної та регіональної специфіки ситуації розвитку особистості для його здійснення визначає множинність визначень поняття супроводу.

Р.В. Овчарова визначає супровід у рамках технології діяльності психолога, специфічний за способами взаємодії, цілями, пріоритетами в роботі критеріями оцінки діяльності [4]. При цьому технологія включає послідовні етапи діяльності фахівців (не тільки психологів, а й педагогів), спрямованих зазвичай на оптимізацію навчальних досягнень школяра.

Також супровід розглядають через призму взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що включають педагогів, інших фахівців (наприклад, психологів), що навчаються, батьків, спрямованого на надання допомоги у важких ситуаціях.

**Постановка завдання.** Завданням дослідження є розгляд проблеми супроводу становлення психологічної готовності до батьківства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дисертаційному дослідженні, присвяченому вивченню психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості учня, Л.Г. Суботіна виділяє як значущий елемент супроводу психологічний аспект, що включає психодіагностичну роботу для забезпечення моніторингу розвитку особистості, її адаптації до освітнього середовища і самореалізації в різних сферах діяльності [6].

Як один з найважливіших параметрів, що забезпечують ефективність супроводу, Л.Г. Суботіна визначає тісну взаємодію батьків (законних представників) та фахівців системи освіти, включаючи передусім педагогів і психологів, яка забезпечує позитивну динаміку розвитку особистості.

Психолого-педагогічний супровід може мати дві різні форми: системний і індивідуальний супровід. Системна форма здійснюється спеціалізованими центрами психологічної допомоги за запитом адміністрації або батьків. Індивідуальна форма дозволяє забезпечити створення спеціальних умов для здійс-

нення адресної допомоги конкретній дитині або родині. В рамках роботи зі стратегіями батьківства найкращий результат може бути досягнутий поєднанням двох форм супроводу.

У психолого-педагогічній літературі використовуються також терміни «психолого-педагогічна підтримка» і «психолого-педагогічне забезпечення». Термін «підтримка» використовується найчастіше в рамках педагогічних досліджень і визначається як превентивна або оперативна допомога у вирішенні конкретних проблем дитини, найчастіше припускає координовану взаємодію декількох фахівців [1].

Підтримка є більш вузьким терміном, більш ситуативним видом діяльності фахівця, при цьому може виступати першим етапом і в ряді випадків переходити в супровід розвитку особистості.

Поняття психолого-педагогічного забезпечення використовується для визначення виду професійної діяльності, який передбачає активізацію ресурсів особистості або конкретного соціального інституту, необхідних для оптимізації конкретного процесу розвитку.

При цьому відмінності між термінами визначаються спрямованістю діяльності фахівців: завданням психолого-педагогічного супроводу виступає забезпечення психічного здоров'я і розвиток особистості того, хто навчається, тоді як психологічне забезпечення сприяє створенню специфічних умов в навчанні, розвитку та вихованні учнів, педагогів та інших суб'єктів освіти. Психологічне забезпечення може бути безпосереднім, здійснюваним педагогом-психологом, і опосередкованим, або непрямим, здійснюваним спільно педагогами, батьками, учнями [1].

Таким чином, психолого-педагогічний супровід включає в себе як психолого-педагогічну підтримку, так і психолого-педагогічне забезпечення розвитку конкретних характеристик особистості. В рамках формування конструктивних стратегій батьківства можуть бути використані як педагогічна та психологічна підтримка, так і психолого-педагогічне забезпечення формування стратегій батьківства.

Однак варто зазначити, що в сучасних умовах система психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості здійснюється найчастіше ізольовано на кожному освітньому рівні. У цьому сенсі будь-яка програма психолого-педагогічного супроводу становлення психологічної готовності до батьківства є певною мірою автономною і варіативною частиною, яка повинна вбудовуватися в загальну канву програм психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості в освітньому процесі.

Предметом психолого-педагогічного супроводу оптимізації становлення готовності до батьківства виступають психологічні закономірності розвитку стратегій батьківства.

При цьому метою психолого-педагогічного супроводу оптимізації формування стратегій батьківства стає створення умов в сімейно-освітньому середовищі, що сприяють формуванню конструктивних стратегій батьківства.

З огляду на зазначену раніше позицію, пов'язану з необхідністю сприяти становленню саме психологічної готовності до батьківства, під психолого-педагогічним супроводом становлення психологічної готовності до батьківства ми розуміємо створення умов для формування специфічних для молоді новоутворень особистості, пов'язаних з формуванням передумов конструктивних стратегій батьківства, що являє собою складну систему психолого-педагогічної взаємодії і включає умови реалізації, змістовні та технологічні аспекти роботи, що визначають застосування різних технологій, методів, засобів і форм роботи.

Метою подібної роботи буде виступати психолого-педагогічне забезпечення становлення готовності до батьківства і створення умов сімейно-освітнього середовища для гармонійного розвитку особистості дитини в рамках її вікових особливостей і специфіки становлення психологічної готовності до батьківства. У зв'язку з цим програма психолого-педагогічного супроводу становлення психологічної готовності до батьківства спирається на психологічні та освітні технології оптимізації становлення психологічної готовності до батьківства [7].

У сучасній психолого-педагогічній літературі велика увага приділяється визначенню та розробці психологічних і педагогічних технологій оптимізації процесів розвитку особистості. Для нас становлять інтерес можливості психологічних і освітніх технологій оптимізації становлення психологічної готовності до батьківства.

Етіологія терміна «технологія» походить від грецьких слів «*techné*» – «мистецтво, майстерність» і «*logos*» – «вчення» і визначається, як вчення про майстерність. У педагогічній літературі зустрічається в поєднанні з поняттям освітній і педагогічний.

При цьому, згідно з Г.К. Селевко [5], «освітня технологія» розширено позначає технологію в сфері освіти і є більш широким поняттям по відношенню до педагогічної технології, оскільки включає в себе педагогічні технології.

З огляду на специфіку роботи з оптимізації психологічної готовності до батьківства в нашому дослідженні ми спираємося на використання освітніх технологій.

Розуміння освітніх технологій також залежить від позиції автора. Наприклад, С.А. Смирнов, Н.Б. Крилова, М. Мейер розглядають педагогічні технології як засіб, організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу. Освітні (педагогічні) технології як

спосіб дій, що орієнтується на певний алгоритм або програму дій, пов'язаний з майстерністю викладання або виховання, розглядають В.П. Беспалько, В.М. Монахов, С. Гібсон [5].

При цьому загальними рисами освітньої технології в будь-якому разі є: наявність планування результатів з орієнтацією на певний еталон, програмування навчально-виховного процесу (схема і послідовність дій вчителя і учня), моніторинг і корекція результатів за необхідності.

Таким чином, в самому широкому сенсі слова освітня технологія являє собою концепцію розвитку особистості, що враховує соціально-культурологічні, дидактичні, інструментальні, часові аспекти, комунікативні та особистісні особливості учасників. У вузькому сенсі технологія визначається набором способів дій, пов'язаних в певний алгоритм.

З погляду розширеного тлумачення поняття пропонується нами технологія визначає концепцію становлення психологічної готовності до батьківства через визначення критеріїв бажаного результату (сформована готовність, що реалізується в конструктивній стратегії батьківства), виділення етапів становлення готовності (позначення, осмислення, усвідомлення батьківства), позначення тимчасових рамок цих етапів (1) дошкільний, молодший шкільний, підлітковий і юнацький період; 2) рання дорослість; 3) рання і середня дорослість), розробку схеми дій для кожного вікового етапу і різної сімейної ситуації, розробку діагностичного інструментарію для моніторингу процесу становлення, визначення методів роботи з оптимізації або корекції становлення психологічної готовності до батьківства.

На різних вікових етапах психолого-педагогічний супровід становлення психологічної готовності до батьківства включатиме в себе такі *основні напрями роботи*: психологічну роботу з сім'єю зі створення сприятливого сімейно-виховного середовища, створення освітнього середовища, а також, за необхідності, психологічний тренінг.

Психологічна робота з сім'єю включає в себе інформування з використанням інформаційно-комунікаційних та онлайн-технологій (наприклад, пропаганда цінності батьківства в рамках навчання дорослих або тренінгу або створення доступної бази даних з проблем батьківства і репродуктивного здоров'я), а також індивідуальну та групову роботу, орієнтується на технології гуманістичного, екзистенціального підходів, психоаналізу, які обирають залежно від кваліфікації психолога, його схеми роботи і самої проблемної ситуації, і що включає в разі потреби: психологічну діагностику, індивідуальне та сімейне психологічне консультування, психологічну корекцію.



У підлітковому та юнацькому віці, з одного боку, виникають численні складнощі у взаємодії батьків і дитини, що ускладнює психологічну роботу з сім'єю, спрямовану на формування стратегій батьківства у дитини, а з іншого – дозволяє проводити роботу з самими підлітками і юнаками в напрямку актуалізації та становлення психологічної готовності до батьківства [1, с. 345].

Супровід становлення психологічної готовності до батьківства в цьому віці відбувається в рамках створення умов для формування гендерної ідентичності, усвідомлення і прийняття своєї гендерної ролі, морально-статевих виховання, формування системи ціннісних орієнтацій особистості, підтримки здоров'я, через вибудовування відносин з однолітками та батьками, професійне самовизначення, що спирається на такі характеристики, як успішність, самодисципліна, довільність, самостійність.

Освітнє середовище являє собою індивідуальний простір, який складається з внутрішньо психологічного простору особистості, зони спілкування і взаємодії з найближчим оточенням. Відповідно, наповнення освітнього середовища дошкільного навчального закладу, школи або установи додаткової освіти специфічним для актуалізації психологічної готовності до батьківства змістом, з урахуванням психологічних закономірностей і факторів гендерної соціалізації та морального розвитку майбутніх батьків, за співробітництва суб'єктів соціалізації дозволить оптимізувати процес становлення психологічної готовності до батьківства.

Технології формування освітнього середовища визначаються віковими особливостями респондентів і можливою (обраною) формою роботи. Так, індивідуальна робота включає інформаційно-комунікаційні технології, технології соціалізації, технології проблемного навчання, проектні технології, з використанням всіх методів освіти батьків, підтримки формування суб'єктних властивостей особистості і методів переконання (бесіда, роз'яснення, читання, критика і самокритика), етичних бесід.

Групова робота дуже різноманітна і включає в себе такі форми роботи: робота у класах з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, групових технологій, технологій проблемного навчання, проектних технологій, технологій рівневої диференціації, ігрових технологій, а також традиційних технологій (в межах класно-урочної системи). Тут можуть бути використані такі методи, як: підтримка формування суб'єктних властивостей особистості, методи переконання (бесіда, роз'яснення, читання, критика і самокритика, етична бесіда), тренінгові вправи; ділові ігри, метод включення в спільну діяльність, а також включення у дисципліни; викладаються еле-

менти гендерного, морального, патріотичного і громадянського виховання.

Таким чином, створення сприятливого для становлення психологічної готовності до батьківства освітнього середовища охоплює всі рівні освіти, не обмежується навчальними предметами або проведенням разових заходів, а має поєднувати в собі комплексний підхід і перспективне бачення формування стратегій батьківства в рамках розвитку особистості, найважливішою психолого-педагогічною умовою чого виступає психолого-педагогічний супровід формування стратегій батьківства.

Окремим видом діяльності в рамках оптимізації становлення психологічної готовності до батьківства і психолого-педагогічного забезпечення формування стратегії батьківства є розробка і реалізація програм психологічного тренінгу, спрямованого на формування і розвиток конструктивних стратегій батьківства. В рамках психологічного тренінгу залежно від конкретної проблематики й аудиторії може бути використаний навичковий тренінг з використанням інформаційно-комунікаційних та ігрових технологій і таких методів роботи, як міні-лекції, тренувальні вправи. Також запроваджується соціально-психологічний тренінг з використанням, крім перерахованих, таких методів, як фокус-групи спрямованої дискусії, рольові ігри, методи «мозкового штурму». Ефективний також і психотерапевтичний тренінг з орієнтацією на конкретні технології гуманістичного, екзистенціального підходів, технології психоаналізу, психодраматичні технології з комплексом методів, що включають: психотехнічні ігри та вправи, дискусії, елементи психодрами, вправи тілесно терапії, фокус-групи спрямованої дискусії, рольові ігри, казкотерапію, методи «мозкового штурму», круглі столи з обміну досвідом [1].

Головними завданнями тренінгу є забезпечення батьків інформацією, навчання навичкам взаємодії з дитиною і надання допомоги в практичному застосуванні отриманих навичок з метою оптимізації цієї взаємодії.

Однак, попри те, що запропонована психологічна робота з сім'єю і створення сприятливої для формування конструктивних стратегій батьківства сімейно-виховного та освітнього середовища зачіпає тільки мікро- і мезофактори, що впливають на реалізацію батьківських функцій чоловіком, і не зачіпають макрофактори середовища, зміна поведінки батьків дозволить їм дітям вирости в сприятливих умовах, що дозволить їм самим позитивно наповнювати поняття маскулітності і визначати цінність гендерної ролі батька для дитини, маючи перед собою позитивний зразок.

Таким чином, попри те, що існують певні об'єктивні свідчення уразливості батьківства в несприятливих соціальних умовах, спаду

батьківського авторитету і кризи сім'ї, можна буде говорити про поступову зміну громадської думки щодо батьківства.

Значна соціальна детермінованість батьківства в цьому сенсі дозволяє робити оптимістичні прогнози. Ми будемо свою поведінку на основі моделей суспільства, але ми і є це суспільство. Те, яку роль буде відігравати чоловік в житті дітей в майбутньому, яким буде «батько XXI століття», залежить не тільки від молоді, але і від тих взаємин, які вони вибудовують з оточуючими; від кожного з нас: оточуючих, однолітків, батьків, педагогів, політиків, психологів, фахівців із соціальної роботи.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, теоретично обґрунтоване визначення умов і можливостей становлення батьківства дозволяє нам проводити розробку, апробацію та реалізацію комплексної програми психолого-педагогічного супроводу оптимізації становлення психологічної готовності до батьківства і розвитку стратегій батьківства в умовах, коли враховується специфіка становлення психологічної готовності до батьківства та реалізуються технології, що оптимізують становлення психологічної готовності до батьківства за основними напрямками супроводу становлення психологічної готовності до батьківства (психологічна робота з сім'єю, створення освітнього середовища, сприятли-

вого для становлення психологічної готовності до батьківства, і / або спеціальний психологічний тренінг).

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Борисенко Ю.В. Становление психологической готовности к отцовству: психолого-педагогический контекст и технологии сопровождения: монография. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2020. 552 с.
2. Гусак Н.І. Підготовка юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Харківський нац. університет імені В.Н. Каразіна. Харків, 2005. 222 с.
3. Ігнатенко О.В. Психологічні особливості прояву репродуктивної установки в юнацькому віці : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. К., 2012. 200 с.
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. Москва : Издательство института психотерапии, 2003. 205 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. Москва : Народное образование, 2005. 816 с.
6. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности учащихся в образовательном процессе: монография. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2008. 152 с.
7. Хавула Р.М. Особливості психологічної готовності юнаків до батьківства : дис. ... канд. психологічних наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2014. 240 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ ЄДНОСТІ КОГНІТИВНОЇ ТА ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

### PECULIARITIES OF REFLECTING THE UNITY OF COGNITIVE AND VALUE SPHERE OF PERSONALITY

*У статті представлені результати емпіричного дослідження різних сфер особистості: когнітивної, ціннісної та мотиваційної. Зокрема, представлені особливості особистості, термінальних та інструментальних цінностей, нервово-психічних характеристик, спрямованості особистості та комунікативної толерантності. Визначено, що найменше терпимості досліджувані проявляють щодо проявів індивідуальності іншої людини, тоді як найбільше терпимості та більш високий рівень комунікативної толерантності досліджувані готові проявляти щодо фізичного чи психічного дискомфорту, створюваного іншими людьми. Показані актуальність сприйняття цілісності індивіда в єдності усіх структурних компонентів особистості. Встановлені характеристики здійснюють вплив на унікальну цілісну систему особистості та є відкритими чинниками для впливу, з можливістю самоактуалізації, самозростання й саморозвитку. Як ефективний метод впливу на особистість запропонована тренінгова форма роботи, що є однією з форм активного навчання певним навичкам поведінки та розвитку важливих якостей. Групові процеси, що відбуваються в процесі тренінгу, охоплюють три основні аспекти особистості: когнітивний, емоційний і поведінковий. Під час проведення тренінгу опрацьовані установки структури Я-концепції особистості.*

*В учасників відбуваються також зміни у знаннях та соціальних стосунках. У статті представлені результати апробації запропонованого тренінгу як ефективного методу впливу на особистісну та психічну сфери особистості. Після тренінгу змінився вектор особистісної спрямованості, показники вираженості пластичності психіки, емоційної врівноваженості, темпу реакції та активності. В процесі математичного аналізу встановлено статистично значимі відмінності, які вказують на результативність проведеної групової тренінгової роботи.*

**Ключові слова:** особистість, спрямованість особистості, цінності, психіка, тренінг.

*The article presents the results of an empirical study of various areas of personality: cognitive, value and motivational. In particular, the features of personality, terminal and instrumental values, neuropsychological characteristics, personality orientation and communicative tolerance are presented. It was determined that the subjects show the least tolerance in relation to the manifestations of another person's personality, while the subjects are more tolerant and have a higher level of communicative tolerance in relation to the physical or mental discomfort created by other people.*

*The relevance of the perception of the integrity of the individual in the unity of all structural components of personality is shown. The established characteristics have an impact on the unique holistic system of personality and are open factors for influence with the possibility of self-actualization, self-growth and self-development. As an effective method of influencing the personality, a training form of work is proposed, which is one of the forms of active learning of certain behavioral skills and development of important qualities. The group processes that take place in the training process cover three main aspects of personality: cognitive, emotional and behavioral. During the training, the settings of the structure of the self-concept of personality were worked out.*

*Participants also experience changes in knowledge and social relationships. The article presents the results of testing the proposed training as an effective method of influencing the personal and mental spheres of personality. After the training, the vector of personal orientation, indicators of the severity of mental plasticity, emotional balance, reaction rate and activity changed. In the course of mathematical analysis, statistically significant differences were identified, which indicate the effectiveness of the group training work.*

**Key words:** personality, personality orientation, values, psyche, training.

УДК 159.9.07

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.21>

#### Харченко Н.А.

к.психол.н.,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

#### Нижник Н.В.

магістрантка факультету соціальної  
та психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

**Постановка проблеми.** Кожна людина є індивідуальністю з дня народження. Особистість розвивається і формується протягом усього індивідуального життєвого шляху людини під впливом різних умов. Особливий вплив на розвиток рис особистості мають процес виховання і активна діяльність індивіда, праця, навчання, соціум і міжособистісні контакти, особистісна спрямованість і позиція. Розвиток особистості, як і будь-який розвиток, являє собою процес виникнення змін, які призводять до появи якісних, структурних і кількісних перетворень рис і особливостей

прояву структурних характеристик особистості. Процес спілкування є одним з найважливіших видів діяльності людини. Проблеми спілкування та міжособистісних відносин пов'язані з питаннями становлення, розвитку та функціонування особливостей комунікативної сфери особистості [1].

Вивчення особистості як цілісної структури неможливе без достатньо глибокого знання її когнітивних здібностей. Усі вищі психічні функції мають за свою основу саме пізнавальні процеси, бо це перша ланка механізму адаптації людини до умов зовнішнього світу. У кож-

ної людини вона має свої індивідуальні особливості та, навіть більше, зазнає природного розвитку в процесі онтогенезу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У нашій країні дослідження когнітивної сфери особистості здійснювалися в роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна, В.П. Зінченко та інших. Найвидатнішими зарубіжними вченими, що вивчали когнітивну сферу особистості, були Ж. Піаже, Д. Раппопорт, Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Дж. Келлі, У. Скотт, О. Харві, С. Палмер [3, с.23].

У наукових працях з педагогіки і психології помітно посилилась увага дослідників до спілкування як однієї з умов самореалізації особи в стосунках з оточуючими людьми (Р.А. Арцишевський, О.С. Березюк, В.М. Бехтерев, А.С. Гелен, К.М. Левітан, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлін, В.М. Оржеховська, В.О. Сухомлинський, Т.М. Титаренко) [4].

**Постановка завдання.** Метою емпіричної частини нашого дослідження стало вивчення гуманістично орієнтованих аспектів сучасної особистості. Організація дослідження здійснена в чотири етапи: підготовчий, емпіричний, корекційний та аналітичний.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для проведення дослідження, спрямованого на вивчення гуманістично орієнтованих аспектів сучасної особистості, нами була застосована низка тестів, до якої були включені такі психодіагностичні методики: 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттел (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF), призначений для вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості; опитувальник «Дослідження психологічної структури темпераменту» Б. Смірнова – для вивчення психофізіологічних властивостей особистості, методика «Спрямованість особистості Б. Басса, призначена для вивчення особливостей спрямованості індивіда та опитувальник «Ціннісні орієнтації Рокича» – для дослідження ціннісного складника в структурі характеру особистості; методика діагностики комунікативної толерантності В.В. Бойка – для дослідження особливостей комунікативної толерантності; опитувальник В. Стефенсона (Вільяма Стефансона), Q-сортування (q-sort technique) – для вивчення уявленень особистості про себе і діагностики тенденцій поведінки в групі.

Вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості показало, що всі особистісні риси, окрім факторів В, F, N та Q2-Q3, проявляються приблизно однаково, тобто немає значних відхилень. Фактор F дещо нижчий. Це говорить про те, що здебільшого досліджувані студенти схильні до обережної, розсудливої поведінки. Завищені показники

за факторами В, N, та Q2-Q3 вказують на вираженість логічного мислення, обачність в поведінці, незалежність у поглядах та достатній контроль за своїми емоціями.

За 1-м фактором (А) «Товариськість – замкнутість», орієнтованим на ступінь спілкування, було встановлено, що 15,8% досліджуваних мають такі риси характеру, як холодність, надмірна скептичність, негнучкість у ставленні до людей. 5,7% досліджуваних мають високі значення, що характеризують їх як готових до співпраці особистостей, що природні у зверненнях, уважні до людей, лагідні, решта (78,5%) демонструють середні значення за фактором А та характеризуються легкістю у спілкуванні, однак обмеженою особистісною активністю під час встановлення таких контактів.

Більшість досліджуваних (98,6%) за фактором В «Обмежене мислення – кмітливість» отримали високі бали, що свідчить про більш виражені можливості до осмислення нового матеріалу, до обґрунтованих висновків. Низька оцінка (1 особа – 1,4%) говорить про відносно примітивне мислення, труднощі в навчанні.

Емоційно стійкими (третій фактор С) є лише третя частина респондентів (32,8%), такі особистості відносно стабільні у поведінці, в емоціях реалістичні, не бояться складних ситуацій. Низькі оцінки за цим фактором мають 12,9% досліджуваних, що свідчить про їх низьку толерантність до емоціогенних факторів, невпевненість у собі, підвищену дратівливість, частий прояв хвилювання. Решта студентів (54,2%) демонструють середній рівень емоційної стійкості.

За фактором Е «Незалежність – підпорядкованість» лише 5,7% досліджуваних мають високий рівень самовпевненості, домінантності, в конфліктах зазвичай звинувачують інших. 15,7% досліджуваних є надмірно сором'язливими, конформними, схильними поступитися дорогою іншим. Решта 78,6% здатні гармонійно балансувати потребу в автономії та підпорядкованість вимогам.

Високих показників серед досліджуваних за фактором F «Заклопотаність – безтурботність» не встановлено. Низькі оцінки за цим фактором 19,9% досліджуваних характеризують їх як людей, що мають підвищену обережність, розсудливість, стриманість, іноді песимістичність, суворість. Решта (80,1%) мають середні значення, які характеризують гармонійність у проявах обережності та імпульсивності.

Більшість (79,9%) респондентів отримали високі оцінки за фактором G «Виражена сила «Я» – безпринципність», що свідчить про усвідомленість прийнятих рішень, завзятість у досягненні мети, відповідальність, обов'язковість, прагнення дотримуватися установлених правил і діяти відповідно до всіх ціннісних орієнтацій.

Низькі оцінки отримали 20,1% досліджуваних, що дозволяє констатувати у них такі риси, як схильність до непостійності, схильність впливу випадку, прагнення не зв'язувати себе правилами, ізолюватися від впливу колективу.

За фактором Н «Сміливість – боязкість» 50% мають такі риси, як сміливість, схильність до ризику, готовність мати справу з незнайомими, багатство емоційних реакцій.

За фактором J «Податливість – жорстокість» 18,6% досліджуваних схильні до залежності, прагнуть мати покровителя, мрійливі, витончені, непрактичні. 81,4% характеризуються практичністю, реалістичністю, почуттям відповідальності, незалежністю в судженнях.

За фактором L «Підозрілість – довірливість» 22,8% досліджуваних мають зайві сумніви, підозрілість, спрямованість інтересів переважно на самого себе, зарозумілість, пошук вад у інших; 77,2% уміють добре налагоджувати стосунки з людьми, добре взаємодіяти в колективі, у них відсутня надмірна заздрісність, наявна турбота про інших.

22,9% досліджуваних за фактором M «Непрактичність – практичність» отримали високі бали, а отже, мають багату уяву, зануреність у себе, безпорадність у практичних справах, іноді нереальність, пов'язану з сильними реакціями, складність відносин у колективі. 77,1% студентів орієнтовані на зовнішню реальність, загальноприйняті норми, приділяють увагу дрібницям (іноді при цьому не вистачає творчої уяви).

54,3% досліджуваних за фактором N «Гнучкість – прямолінійність» мають такі риси, як обачність, досвідченість, відсутність сентиментальності, іноді цинізм. У 45,7% відзначається безпосередність, іноді грубість, задоволення досягнутим.

Фактор O «Тривожність – спокій»: 20% досліджуваних мають зайве занепокоєння, хвилювання, часті погані передчуття, невпевненість. Решта 80% досліджуваних мають спокій, впевненість у собі, нечутливість до думки про себе.

40,1% досліджуваних мають інтелектуальні інтереси і сумніви щодо фундаментальних проблем, скептицизм, прагнення переглянути існуючі принципи, схильність до експериментування (фактор Q<sub>1</sub> «Радикалізм – консерватизм»). 59,9% – прагнуть до підтримки установлених понять, підтримки усталених принципів, традицій, мають сумнівів у нових ідеях, заперечують зміни.

За фактором Q<sub>2</sub> «Самостійність – навіюваність» 55,7% досліджуваних надають перевагу тільки власній думці, незалежні у поглядах, прагнуть до самостійних рішень, дій, тоді як 44,3% залежні від чужої думки, надають перевагу прийняттю рішень разом з іншими людьми, орієнтуються на соціальне схвалення.

74,2% досліджуваних дисципліновані, точні у виконанні соціальних вимог, мають достатній контроль за своїми емоціями, турбуються про свою суспільну репутацію (фактор Q<sub>3</sub> «Високий самоконтроль – низький самоконтроль»). 25,8% проявляють себе як недисципліновані, з певними внутрішніми конфліктами, можуть не дотримуватись правил, підпорядковуються своїм пристрастям, мають низький самоконтроль.

12,8% досліджуваних за фактором Q<sub>4</sub> «Напруженість – релаксація» можна охарактеризувати як людей з такими рисами, як збудженість, схвильованість, дратівливість, нетерплячість, надлишок спонукань, що не знаходить розрядки. Так само 87,2% схильні до врівноваженості та задоволеності. Вони мають такі риси, як спокій, задоволеність, іноді в'ялість, недостатню мотивацію для досягнення успіху, іноді лінощі.

В результаті аналізу вивчення спрямованості особистості було встановлено, що на першому місці для досліджуваних стоїть спрямованість на себе (44,3%). Тобто саме ця частина респондентів зорієнтовані на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, мають схильність до суперництва, тривогу, інтравертованість, роздратованість, прагнення до влади. З незначним відривом на другому місці знаходиться спрямованість на справу (41,4%). Отже, саме стільки досліджуваних студентів демонструють зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтацію на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети. І найменше досліджуваних мають спрямованість на спілкування (14,3%) та характеризуються прагненням підтримувати стосунки з людьми, орієнтацією на спільну діяльність, на соціальне схвалення, залежність від групи, потребу в емоційних стосунках.

Для досліджуваних студентів найбільш значимою термінальною цінністю виступає «здоров'я» (фізичне та психічне) – 50% респондентів поставили саме цю цінність на перше місце. На нашу думку, тут має вплив вік респондентів та культивування в соціумі моди на здоровий спосіб життя, що суттєво підвищує значимість вказаної цінності. Друге рангове місце займає «любов» (24,3%), на третьому місці знаходиться термінальна цінність «матеріальне забезпечення» (12,9%). Далі йдуть порівню по 4,3% «суспільне визнання», «хороші друзі» та «розваги». Найменшою термінальною цінністю серед досліджуваних виступають розваги (27,1%) та щастя інших (21,4%) – саме стільки опитуваних поставили їх під час ранжування на останнє місце. Аналіз інструментальних цінностей показав, що найбільш зна-

чимими виступають: відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримувати слова) – 38,6% опитаних поставили цю інструментальну цінність на перше місце. На другому місці знаходиться тверда воля (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами); на третьому – самоконтроль (стриманість, самодисципліна). Найменшою привабливістю серед інструментальних цінностей для досліджуваних виступають чуйність та раціоналізм. Відповідно 20% і 10% опитаних поставили їх на останні місця в рейтингу чуйність (дбайливість) та ретельність (дисциплінованість). На нашу думку, такі результати вказують на певний рівень психологічної зрілості досліджуваних студентів, які досить відповідально відносяться до свого життя та беруть на себе відповідальність за свої дії.

За результатами дослідження комунікативної толерантності ми звернули увагу на те, за якими поведінковим блоком отримані високі сумарні оцінки: чим більше балів по конкретній ознаці, тим менше випробувані терпимі до людей в цьому аспекті відносин з ними і складніше налагодити ефективний процес спілкування. Навпаки, чим менше оцінки з тієї чи іншої поведінкової ознаки, тим вище рівень загальної комунікативної толерантності з даного аспекту відносин. В процесі аналізу було встановлено, що найменше терпимості, тобто найнижчий рівень комунікативної толерантності, досліджувані студенти проявляють стосовно проявів індивідуальності іншої людини. Саме за цією шкалою отримано найвищий показник середнього значення в групі досліджуваних. Найнижчий результат отримано за шкалою 8, тобто найбільше терпимості та більш високий рівень комунікативної толерантності досліджувані готові проявляти щодо фізичного чи психічного дискомфорту, створюваного іншими людьми (середнє значення – 5.1). Решта шкал демонструють несуттєві відмінності один від одного. Середній показник загального балу, отриманого під час вивчення особливостей комунікативних установок, становить 71,125, що говорить про середній рівень комунікативної толерантності.

За методикою Q-сортування В. Стефансона по тенденції до товариськості не було низьких показників, у всіх досліджуваних студентів ця тенденція або середньо або сильно виражена. Це означає, що досліджувані прагнуть налагоджувати контакти з іншими. Тенденція товариськості сприяє також успішній адаптації до нових умов життя. Студент у найближчому майбутньому порине у світ, який є інтеріоризованим у його внутрішню систему стосунків, за межі якої він прагне вийти своїм розвитком, реалізуючи наявні й формуючи нові можливості, а спілкування завжди цьому сприяє. Також було визначено тенденцію до залежності, яка вказує на внутрішнє прагнення особистості

до прийняття групових стандартів і цінностей: соціальних і морально-етичних. Переважання такої тенденції, на нашу думку, спрощує процес спілкування та допомагає студентам на цьому етапі їхнього життя ефективно взаємодіяти з оточенням, сприймати досвід, навчатися, адаптуватися до дорослого життя.

Наступною характеристикою основної групи стала тенденція до уникнення боротьби – прагнення піти від взаємодії, зберегти нейтралітет у групових суперечках і конфліктах, схильність до компромісних рішень. Такий підхід, на нашу думку, пов'язаний із високим рівнем емпатії та комунікативної толерантності особистості студентів. Розуміючи причини поведінки оточення, досліджувані не завжди можуть розраховувати на його розуміння й прийняття, а тому віддають перевагу уникненню.

Однією з форм розвитку важливих якостей особистості є тренінг (англ. training) – форма активного навчання певним навикам поведінки. Тож, з метою формування та розвитку окремих рис особистості досліджуваних було вирішено застосувати тренінг. У процесі виконання комплексу вправ в учасників відбуваються також зміни у знаннях та стосунках. Групові процеси, що відбуваються в процесі тренінгу, охоплюють три основні аспекти особистості: когнітивний, емоційний і поведінковий. Когнітивний аспект пов'язаний з отриманням нової інформації про себе, процесом спілкування та психологією взаємин людей. Емоційний – стосується «переживань» учасників від отриманої інформації, нових знань про себе та інших. Поведінковий проявляється в розширенні поведінкового репертуару, в пошуку і відпрацюванні нових адекватних форм поведінки через усвідомлення неефективності деяких звичних способів поведінки [2].

Психологічні властивості гуманістично орієнтованих аспектів особистості можуть бути предметом формування і саморозвитку. Психологічною основою тренінгу слугує розвиток тих властивостей, які є ознаками перебудови структури особистості студента, що визначає подальші зміни його ставлення до себе, своєї професійної діяльності.

Під час проведення тренінгу працювали з установками структури Я-концепції особистості. Я-концепція – це динамічна система подань людини про саму себе, у яку входить як усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних й інших якостей, так і самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на цю особистість.

Ефективність нашої тренінгової програми ми перевірили за допомогою повторного здійснення дослідження особливостей психологічних властивостей особистості та спрямованості особистості, провівши її повторно та порівнявши отримані результати.

**Висновки з проведеного дослідження.**

Порівняльна характеристика вираженості психологічної структури темпераменту показала, що після тренінгу досліджувані студенти характеризуються середньо вираженою пластичністю психіки, рівнем емоційної врівноваженості, швидким темпом реакції та активністю вище середнього. Також нами було встановлено, що після тренінгу на першому місці для досліджуваних стоїть спрямованість на справу (68,6%). На другому місці рівномірно розподілені спрямованість на справу і спрямованість на себе (по 15,7%). Отже, після тренінгу вектор особистісної спрямованості у досліджуваних змінився із себе на справу.

Було встановлено статистично значимі відмінності [5], які вказують на результативність проведеної групової тренінгової роботи. Зокрема, наслідком проведення тренінгу стала така позитивна динаміка за усіма спрямованостями особистості із високим рівнем статистичної значимості: «не себе», «на справу», «на спілкування» ( $p \leq 0,001$ ). Під час вивчення психологічної структури темпераменту встановлено статистично значимі відмінності за

усіма досліджуваними змінними, які вказують на результативність проведеної психокорекційної роботи.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бугерко Я.М. Самоосмислення як індивідуальний чинник самовизначення людини. *Психологія і суспільство. Спецвипуск: матеріали міжнародної конференції Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу*. Тернопіль, 16–17 травня 2013 р. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2013. С. 42–43.
2. Гулько Ю.А. Оптимізація процесу розуміння засобами творчого тренінгу. *Актуальні проблеми психології: Проблеми творчості та обдарованості: Збірник наукових праць*. За ред. В.О. Моляко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. Т. 1. Вип. 1. С. 96–106.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 368 с.
4. Мириманова М. Толерантность как проблема воспитания. *Развитие личности*. 2002. № 2. С. 104–116.
5. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 416 с.

## СТАТЕВО-РОЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТІ

## SEXUAL-ROLE FEATURES OF ADOLESCENT BEHAVIOR IN CONFLICT

У статті представлено результати емпіричного дослідження статево-рольових особливостей поведінки підлітків у конфлікті. Встановлено, що когнітивний аспект статевої ідентичності серед хлопців відрізняється переважанням андрогенного і феміного типу ідентичності. Серед дівчат значущих відмінностей в пропорціях маскулінності-фемінності статевої ідентичності не виявлялося та більш властивим є переважання маскулінних рис. У підлітків не представлена гіперфемінна поведінка, при цьому зустрічаються випадки гіпермаскулінної поведінки хлопців. Встановлені схожі уявлення у групах хлопців та дівчат в частині уявлень про батька й «ідеального чоловіка». Вивчення особливостей статево-рольової поведінки підлітків показало, що гіперрольова поведінка нехарактерна для досліджуваних, та наявні статистично достовірні відмінності у проявах маскулінних і фемінних установок дівчат і хлопців. Встановлено, що найпоширенішими серед підлітків є поведінкові стилі «нерозуміння» і «відходу», стилі поведінки в конфлікті підлітків різної статі приблизно однакові, при цьому існують особливості вибору стратегій вирішення конфліктної ситуації залежно від варіанту статево-рольової поведінки. Представлено домінування у підлітків тенденцій до співпраці, ідеалізації гармонії міжособистісних відносин, потреби відповідати соціальним нормам поведінки. З метою психологічної корекції неадаптивних стилів реагування в конфліктах запропоновано та апробовано тренінг гендерної ідентичності та конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. У процесі тренінгових занять здійснено розвиток уявлень про взаємини між чоловіком і жінкою в сфері міжособистісних та сімейних відносин, формування більш усвідомлених уявлень про специфіку свого ставлення до осіб протилежної статі, соціального оточення і батьків, удосконалено навички спілкування і взаємодії з оточуючими.

**Ключові слова:** гендер, статі, статево-рольова поведінка, гендерна ідентичність,

тренінгові заняття, маскулінність, фемінність.

The article presents the results of an empirical study of gender-role characteristics of adolescent behavior in conflict. It is established that the cognitive aspect of gender identity among boys is marked by the predominance of androgenic and feminine types of identity. Among girls, significant differences in the proportions of masculinity-femininity of gender identity were not detected and more prevalent is the predominance of masculine traits. Adolescents do not have hyperfeminine behavior, and there are cases of hypermasculine behavior in boys. Similar ideas are established in groups of boys and girls in terms of ideas about the father and the "ideal man". The study of the peculiarities of gender-role behavior of adolescents showed that hyperrole behavior is not characteristic of the subjects and there are statistically significant differences in the manifestations of masculine and feminine attitudes of girls and boys. It is established that the most common among adolescents are behavioral styles of "misunderstanding" and "departure", styles of behavior in conflict of adolescents of different sexes are approximately the same, and there are features of choosing strategies for resolving conflict depending on gender behavior. The dominance of adolescents' tendencies to cooperation, idealization of the harmony of interpersonal relations, the need to meet social norms of behavior are presented. In order to psychologically correct maladaptive styles of conflict response, training on gender identity and constructive resolution of conflict situations has been proposed and tested. During the training sessions the development of ideas about the relationship between men and women in the field of interpersonal and family relations, the formation of more conscious ideas about the specifics of their attitude to people of the opposite sex, social environment and parents, improved communication skills and interaction with others.

**Key words:** gender, sex, gender-role behavior, gender identity, training sessions, masculinity, femininity.

УДК 159.92

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.22>

**Харченко Н.А.**

к.психол.н.,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

**Петрик В.Ф.**

магістрант факультету соціальної  
та психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку психологічної науки існує достатня кількість суперечливих думок з проблеми статевого самовизначення особистості. Більшість західних психологів відстоює гендерні позиції і прагне довести рівні можливості чоловіків і жінок [3; 7]. Вітчизняні ж учені підкреслюють значення врахування гендерних відмінностей під час вивчення формування особистості, оскільки, як вважає І.С. Кон, «... майже всі онтогенетичні характеристики є не просто віковими, але і статево-віковими, а найперша категорія, в якій дитина обмірковує власне «Я», – це статеві приналежність» [5, с. 49].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблему гендерних відмінностей статей розглянуто в роботах S.L. Bem [1], В.А. Геодакян, Е.П. Ільїн, В.Е. Каган, І.С. Кон [5], Ж. Лакан, З. Фрейд, К. Хорні, К.Г. Юнг [2]. Під час інтерпретації гендерних відмінностей вітчизняні та зарубіжні автори схиляються думки, що за винятком параметрів зумовлених генетичною програмою дозрівання організму більшість спостережуваних психологічних відмінностей між статями детерміновані впливом соціального контексту [4].

**Постановка завдання.** У статті ми намагалися провести емпіричне дослідження статево-



рольових особливостей поведінки підлітків у конфлікті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Емпіричне дослідження статево-рольових особливостей поведінки підлітків у конфліктах проводилося протягом вересня-жовтня 2020 року на базі Уманської міської гімназії № 2. У дослідженні взяли участь 68 підлітків (30 жіночої і 38 чоловічої статі). Для реалізації мети і перевірки гіпотези дослідження ми використали такі методики: МІФ (маскулінність і фемінність), діагностика стилю поведінки людини в конфліктній ситуації (адаптований варіант тесту К. Томаса), діагностика міжособистісних відносин (тест Лірі в модифікації Л. Собчик), статево-рольовий опитувальник С. Бем.

Когнітивний компонент гендерної ідентичності досліджувався за допомогою методики вимірювання маскулінності і фемінності «МіФ». Методика дозволяє встановити ступінь вираженості фемінності, маскулінності, андрогінності, визначити суб'єктивне ставлення особистості до свого рівня розвитку цих рис. Під час оцінки когнітивного аспекту гендерної ідентичності з допомогою методики «МіФ» серед хлопців відзначено переважання андрогінного і фемінного типу над маскулінним. Загалом хлопці фемінні якості оцінювали як більш виражені, ніж маскулінні (40% і 4,5% відповідно,  $p < 0,01$ , критерій Фішера). Таким чином, хлопці частіше демонструють фемінну ідентичність. Серед дівчат значущих відмінностей в пропорціях маскулінності-фемінності гендерної ідентичності не виявлялося. Водночас спостерігалися деякі тенденції в спрямованості гендерної ідентичності. Так, для дівчат більш властиво переважання маскулінних рис, ніж фемінних. Отже, у підлітків не представлена гіперфемінна поведінка, при цьому зустрічаються випадки гіпермаскулінної поведінки у хлопців.

Когнітивна структура статево-рольової ідентичності у цьому дослідженні вивчалася за допомогою кореляційних зв'язків між образами, виявленими за допомогою методики «МіФ», як-от: образ «реального Я», образ «ідеального Я», образ «ідеального чоловіка» і образ «ідеальної жінки». Аналізу піддавались лише найбільш сильні кореляційні зв'язки, за якими були отримані статистично значущі відмінності між досліджуваними групами (Z-перетворення Фішера,  $p < 0,05$ ). Серед хлопців відмінності між коефіцієнтами кореляції були отримані на рівні тенденцій (Z-перетворення Фішера,  $p < 0,1$ ). У хлопців з андрогенною статево-рольовою поведінкою значимо більш високими виявилися зв'язки між образом «Я» і образами «ідеального чоловіка» й «ідеальної жінки». При цьому образ «ідеального Я» не співпадав з жодним з представлених образів

( $r=0,125$ ). Зазначені зв'язки вказують на важливість участі як чоловічого, так і жіночого стереотипів у формуванні Я-образу у хлопців підліткового віку.

Серед дівчат з андрогінною і фемінною статево-рольовою поведінкою зв'язки спостерігалися між трьома образами: «реальне Я», «ідеальне Я» та «ідеальна жінка». Образи «Я», «Я-ідеального» та «ідеальної жінки» утворюють тріаду. Показовим стало також те, що у дівчат з андрогінною поведінкою спостерігався високий значущий зв'язок «реального Я» і «ідеального Я». Це свідчить про смислову і часову наступність їх самосвідомості, відповідно, про актуальне та бажане сприйняття один одного. В такій структурі «реальне Я» стає ключовим образом, що з'єднує інші образи між собою. У структурі гендерної ідентичності дівчат з маскулінною поведінкою сильним виявився зв'язок образів «ідеального чоловіка» й «ідеального Я». Такий зв'язок між образами «Я-ідеалу» та «ідеального чоловіка» може говорити про прагнення ідентифікуватися з чоловічою фігурою. Крім того, не спостерігається зв'язку між «Я» і ідеальною жінкою. Важливо відзначити відсутність зв'язків між реальним та ідеальним Я-образами, що вказує на відірваність актуальних уявлень про себе від ідеальних. Функція останніх полягає, зокрема, у визначенні орієнтирів особистості для подальшого розвитку, що є особливо важливим у підлітковому віці.

Якісний аналіз показав подібність у групах хлопців і дівчат уявлень про батька й «ідеального чоловіка», що може свідчити про ідеалізацію образу реального батька хлопцями і наділення його маскулінними характеристиками. «Ідеального чоловіка» підлітки обох статей представляють сміливим, сильним, впевненим, рішучим, витривалим, відповідальним і турботливим, і такими ж хочуть бачити своїх батьків. Отримані результати показують, що ідеальний чоловік в уявленнях хлопців повинен бути сміливим, сильним, витривалим, впевненим, відповідальним, рішучим, стриманим, наполегливим, вольовим, а також ніжним і лагідним. Ідеальну жінку вони представляють лагідною, ніжною, упевненою, відповідальною, рішучою і турботливою. Згідно з отриманими результатами обидва образи володіють і маскулінними, і фемінними якостями, що може свідчити про тенденцію до андрогінності.

Для визначення особливостей статево-рольової поведінки підлітків ми використали методику С. Бем. Насамперед ми визначили кількість респондентів за характеристиками статево-рольової поведінки методики С. Бем. Було встановлено, що гіперрольова поведінка (гіпермаскулінна і гіперфемінна) нехарактерна опитаним підліткам. Андрогінна статево-рольова поведінка властива 32,35%

хлопців і 16,18% дівчат, виражена фемінність у 5,88% хлопців і 11,76% дівчат, тоді як маскулінність – у 17,65% хлопців і 16,18% дівчат.

За результатами застосування до фактору маскулінності (М) t-критерію для незалежних вибірок вибірка з 30 підлітків жіночої статі мала середній бал 0,6, а вибірка чоловічої статі із 38 підлітків – середній бал 0,71. Тест Лівіна є статистично незначимим ( $p=0,818$ ), відповідно, дисперсії двох розподілів статистично не відрізняються. Це твердження дозволяє застосувати більш потужний t-критерій для дисперсій ( $p=0,017$ ), що вказує на статистичну достовірність відмінностей у вираженості маскулінності хлопців і дівчат. Середні значення за фактором фемінності (F) дорівнюють 0,68 для дівчат і 0,58 для хлопців. За критерієм Лівіна дисперсії жіночого і чоловічого розподілів статистично значимо не відрізняються ( $p=0,973$ ), але з допомогою t-критерію з'ясовуємо, що середні відмінності статистично достовірні на рівні значущості  $p<0,05$  ( $p=0,007$ ). Таким чином, відмінності у проявах маскулінних і фемінних установок дівчат і хлопців є статистично достовірними ( $p<=0,01$ ). За фактором андрогінності (IS) середній бал для жіночої вибірки складає 0,21, тоді як для чоловічої – 0,31. Застосування критерію рівності дисперсій Лівіна вказує на те, що дисперсії чоловічої і жіночої вибірок статистично не відрізняються ( $p=0,255$ ); t-критерій для дисперсій фактора андрогінності ( $p=0,000$ ) вказує, що відмінності у вираженості андрогінності хлопців і дівчат є статистично значущими. Найпоширенішими стилями поведінки в конфліктах серед підлітків є поведінкові стилі «нерозуміння» і «відходу». Поведінковий стиль «нерозуміння» викликає прагнення перервати відносини, піти від складних контактів. Поведінковий стиль ухилення виявлено у 18 випробовуваних (26,47%). Стиль поведінки пошуку «винного» в конфлікті виявлений в тому чи іншому вигляді у 5 випробовуваних (7,35%), які продемонстрували схильність до критики, осуду, пліток, скарг, звинувачень, лихослів'я, тобто до різних форм пошуку «винного» в ситуації конфлікту (хлопці – 2,94%; дівчата – 4,41%). При цьому одні, зазвичай дівчата, вважають винними себе, а хлопці – свого партнера по спілкуванню. Стиль поведінки домінування зустрічається в тій чи іншій формі у 5,88% хлопців і 4,41% дівчат і використовується як засіб довести свою перевагу і велику особистісну значимість. Характерним для цього поведінкового стилю є прагнення керувати відносинами. Понад 11% використовують у конфліктній взаємодії компромісний стиль поведінки, який дозволяє вирішити конфлікт з урахуванням особистісних інтересів обох сторін. Цей стиль є найбільш конструктивним з усіх виявлених стильових поведінко-

вих паттернів. Стиль агресивного придушення «слабкого» виявлено в одного випробованого. Цей стиль проявляється в агресивних нападах на більш «слабких» опонентів. В сучасних умовах стиль придушення «слабкого» проявляється як у хлопців, так і у дівчат. Поведінковий стиль підпорядкування «сильному» виявлений у 4,41% підлітків, які характеризували свій стан в ситуації конфлікту як придушення своїх бажань і потреб в угоду опоненту, відмова від права бути самим собою, жити своїм власним життям, належати самому собі. Стиль підпорядкування «сильному» тісно пов'язаний з відомим стереотипом «підлеглого статусу жінки». Крім того, було виявлено, що здебільшого фемінні хлопці, схильні до підпорядкування, частіше взаємодіють з маскулініми дівчатами. Для таких хлопців характерний стиль «домінування», агресивного придушення «слабкого». Було виявлено, що якщо у хлопців найбільш переважним стилем є компроміс-приспосовування-суперництво-співробітництво-унікнення, то дівчата мають іншу послідовність типів поведінки: уникання-компромис-співробітництво-суперництво-приспосовування. Надмірне прагнення до конформності пов'язане зі стратегією «уникання» та «приспосовування». Недостатня виразність соціальних-комунікативних навичок, пасивність у встановленні соціальних контактів сприяють прояву стратегії «уникання» конфлікту. Нетерпимість до невизначеності, поведінкова і комунікативна ригідність сприяють зниженню вираженості у поведінці стратегії «приспосовування» в конфлікті. Статистичний аналіз із застосуванням t-критерію для незалежних вибірок показав існування суттєвих відмінностей у виборі стратегій поведінки в конфліктах підлітків різної статі за факторами «домінування», «компромис» і «підпорядкування» (при  $p=0,001$ ). За іншими показниками методики Томаса значущих відмінностей виявлено не було ( $p>0,05$ ). Таким чином, стилі поведінки в конфлікті підлітків різної статі приблизно однакові, при цьому кореляційний аналіз методики Томаса і методики С. Бем дозволяє стверджувати, що існують особливості вибору стратегій вирішення конфліктної ситуації залежно від варіанту статево-рольової поведінки. Так, маскулінна статево-рольова поведінка характеризується тенденціями до домінування ( $r=0,967$ ) й агресивного придушення слабкого ( $r=0,872$ ), фемінна – до приспосовування ( $r=0,879$ ), а андрогінна – до компромісу ( $r=0,881$ ) та ухилення ( $r=0,745$ ).

Методика «Діагностики міжособистісних стосунків» (ДМС) спрямована на аналіз самооцінки опитуваних за вісьмома варіантами міжособистісних відносин: владний-лідуючий, незалежний-домінуючий, прямолінійний-агресивний, недовірливий-скептичний,

покірний-сором'язливий, залежний-слухняний, співпрацюючий-конвенціональний, відповідальний-великодушний. Перші чотири типи міжособистісних відносин характеризуються переважанням домінантних тенденцій, тоді як останні чотири варіанти демонструють конформність у взаємодії з оточуючими. Проаналізувавши отримані дані, можемо констатувати, що підлітки характеризуються відносною невираженістю (0–8 балів) практично всіх октантів методики «Діагностика міжособистісних стосунків». При цьому ми відзначаємо існування високих показників за співпрацюючим-конвенціональним і відповідальним-великодушним типами міжособистісних відносин (13–16 балів). Загалом отримані результати свідчать про відсутність помітних дисгармоній у стосунках підлітків з оточуючими.

Для більш детального аналізу типів міжособистісних стосунків підлітків і з'ясування статевих розбіжностей у їх проявах нами були визначені середні значення кожного з октантів методики «ДМС» і проведена перевірка гіпотези про рівність середніх чоловічої і жіночої вибірки за критерієм Манна-Уїтні. Згідно з методикою «Діагностика міжособистісних стосунків» для підлітків характерні співпрацюючий-конвенціональний (сьомий октант), відповідально-великодушний (восьмий октант) і владний-лідуючий (перший октант) типи міжособистісних відносин. Згідно з результатами перевірки гіпотези про рівність середніх за критерієм Манна-Уїтні можемо констатувати відсутність статистично значущих відмінностей між представниками чоловічої і жіночої статі за всіма октантами ( $p > 0,05$ ).

Отримані нами результати свідчать про домінування у підлітків тенденцій до співпраці, ідеалізації гармонії міжособистісних відносин, потреби відповідати соціальним нормам поведінки. Наведені якості, на думку психологів, стають характерними саме в підлітковому віці. Невпевненість у собі, нестабільність самооцінки маскуються під «захисну агресивність», прагнення демонструвати свою незалежність і самостійність. В той же час залежність, слухняність, покора, які нав'язувалися педагогами в початковій школі, вважаються негативними і непривабливими в підлітковому середовищі. Підлітки мають досить високий рівень агресивності, практицизму, який поєднується зі спонтанністю і недостатньою опорою на накопичений досвід. Їм притаманне підвищене почуття справедливості, впевненість у власній правоті. В умовах, де під загрозою знаходиться престиж їх особистості, часто ображаються і стають агресивними. Зазначимо, що всім опитаним підліткам властивий відповідально-великодушний тип міжособистісних стосунків, який характеризується такими особистісними властивостями, як емоційна залу-

ченість, легке вживання в різні соціальні ролі, гнучкість в контактах, комунікабельність, прагнення до діяльності, корисної для всіх людей. Для них характерним є прагнення подобатися оточуючим, яке поєднується з бажанням відповідати соціальним нормам і страхом бути виключеним з життя референтної групи.

За результатами кореляційного аналізу методик «ДМО» і опитувальника С. Бем за критерієм Пірсона, було встановлено, що за шкалою маскулінності позитивну кореляцію мають «владний-лідуючий» ( $r=0,433$ ), «незалежний-домінуючий» ( $r=0,457$ ) і «прямолінійний-агресивний» типи міжособистісних відносин ( $r=0,498$ ). Водночас ці ж самі типи відносин негативно корелюють зі шкалою андрогінності опитувальника С. Бем («владний-лідуючий»:  $r=-0,687$ , «незалежний-домінуючий»:  $r=-0,512$ , «прямолінійний-агресивний»:  $r=-0,681$ ). Шкала фемінності позитивно корелює з «відповідальним-великодушним» і «співпрацюючим-конвенціональним» типами міжособистісних відносин ( $r=0,588$  і  $r=0,670$  відповідно). Зазначимо також існування позитивного кореляційного зв'язку між шкалою маскулінності (методика С. Бем) і фактором домінантності («ДМС»):  $r=0,624$ , а також негативної кореляційної залежності шкали андрогінності (методика С. Бем) і фактора домінантності («ДМС»):  $r=-0,586$ .

Отже, для маскулінної статево-рольової поведінки характерними є владний-лідуючий, незалежний-домінуючий і прямолінійний-агресивний типи міжособистісних відносин, а також виражений фактор домінантності. При цьому андрогінній і фемінній статево-рольовій поведінці здебільшого властивий співпрацюючий-конвенціональний і відповідальний-великодушний типи міжособистісних відносин. За результатами методики С. Бем, типовою для опитаних підлітків є андрогінна статево-рольова поведінка. Враховуючи існування негативних кореляцій між шкалою андрогінності і владним-лідуючим, незалежним-домінуючим і прямолінійним-агресивним октантами методики «ДМО», а також зв'язків з співпрацюючим-конвенціональним і відповідальним-великодушним октантами, доходимо висновку, що для андрогінної статево-рольової поведінки притаманні саме ці типи міжособистісних відносин.

Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона показав існування позитивних і негативних кореляційних зв'язків між характеристиками використаних нами методик. У дівчат виявлені значущі негативні кореляційні зв'язки фемінного статево-рольового опитувальника С. Бем з показниками домінантності методики ДМО ( $r=-0,570$ ,  $p < 0,000$ ), агресивністю ( $r=-0,579$ ,  $p < 0,007$ ) і домінування ( $r=-0,538$ ,  $p < 0,017$ ) опитувальника Томаса. Можна припустити, що

домінування як соціально-психологічна характеристика визначає у вибірці дівчат більш високий ієрархічний статус, прийняття і повагу в міжособистісних відносинах, можливість реалізувати свої лідерські якості і самоствердитися в референтній групі.

Порівняльний аналіз вибірок хлопців та дівчат за допомогою t-критерію Стьюдента показав, що на перший план в структурі гендерних характеристик в обох вибірках виходить показник потреби в домінуванні, проте серед дівчат під час реалізації цієї потреби переважають афективні компоненти (максимальне факторне навантаження має показник агресивність), а у хлопців – когнітивні. Максимальне факторне навантаження має показник домінування, що може свідчити про більш високий ступінь усвідомленості цієї потреби у хлопців. Показник підпорядкування для підлітків як жіночої, так і чоловічої статі виявився неприйнятним. Підлітки характеризували його як ознаку слабкості і конформності, неможливість самореалізуватися і заслужити авторитет в очах однолітків.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, вільному розвитку особистості, становленню індивідуальності хлопців і дівчат заважають історично сформовані гендерні стереотипи щодо норм мужності і жіночності в суспільстві, що спонукають їх формувати таку модель поведінки, за якої відносини між статями характеризуються напруженістю і неси-

метричністю. Ці нормативні ідеали так само відтворюються у суспільстві загалом і в освітніх закладах зокрема і часто стають перешкодою на шляху розвитку індивідуальності та особистісного потенціалу, вступаючи в протиріччя з реальними змінами в суспільному житті.

Існують гендерні особливості поведінки в конфліктних ситуаціях, при цьому вони визначаються не біологічною статтю, а статево-рольовою поведінкою, гендерною ідентичністю та гендерною ідентифікацією.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. Москва : Российская политическая энциклопедия, 2004. 336 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 431 с.
3. Groshov I.V. Гендерные, половые и личностные различия поведения в конфликтах. *Мир психологии*. 2005. № 2. С. 93–119.
4. Клещина И.С. Гендерная психология. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2009. 496 с.
5. Кон И.С. Психология половых различий. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. С. 47–57.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. 624 с.
7. Харламенкова Н.Е., Стоделова Т.С. Дифференциация и интеграция маскулинности и фемининности в образе Я подростка. *Психоаналитический вестник*. Вып. №10. Москва : Гуманитарий, 2002. С. 100–115.

## ВПЛИВ НЕГАТИВНОГО ДИТЯЧОГО ДОСВІДУ НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

### THE IMPACT OF NEGATIVE CHILDHOOD EXPERIENCE FOR THE COMMUNICATIVE TOLERANCE

Ця стаття присвячена дослідженню особливостей взаємозв'язку між різними типами дитячого негативного досвіду та особливостями побудови комунікації в дорослих респондентів. Представлені результати є першою половиною одного з пілотажних досліджень у межах вивчення проблематики наслідків негативного дитячого досвіду на життя дорослої людини та стосуються сфери ефективності побудови соціальної інтеракції. Метою цієї статті є аналіз особливостей травматичних дитячих спогадів та їх зв'язок із типовими поведінковими блоками, що перешкоджають ефективній комунікації в дорослому житті респондентів. У роботі було використано модифікацію оригінальної анкети ACE (Adverse Childhood Experience), експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Є. Хухлаєв, Л.А. Шайгерова) та опитувальник комунікативної толерантності В.В. Бойко. В статті представлені дані стосовно розповсюдженості, інтенсивності таких видів травматичного дитячого досвіду серед дорослого населення України, як фізичне насильство, емоційне нехтування, нестача поваги та турботи, регулярне спостереження жорстокої поведінки в межах родини, проживання із батьками, що страждають залежністю від алкоголю чи наркотиків, проживання із психічно хворим членом родини. Зроблено якісний та кількісний аналіз причинно-наслідкового зв'язку і за допомогою кореляційного аналізу виявлено суттєві взаємозв'язки між окремими видами травм та їх шкідливістю. Поєднання результатів за кожним із методів дослідження дозволило виявити респондентів, в яких найменші показники за такими шкалами комунікативної толерантності, як прийняття індивідуальності, вміння орієнтуватись на співбесідника чи вміння пробачати помилки, і тих респондентів, які не відчували любові, поваги та підтримки в родині, які були жертвами частих погроз та принижень, мали досвід проживання із психічно хворим та були свідками частих озброєних погроз. Отже, стаття доводить актуальність вивчення особливостей впливу негативного дитячого досвіду на розвиток таких властивостей особистості, як повага, прийняття і розуміння інших, прояв індивідуальності, гнучкість та адаптивність в процесі взаємодії з оточуючими.

**Ключові слова:** негативний дитячий досвід, анкета ACE, соціалізація, комунікативна толерантність, психологічне здоров'я.

This article is devoted to the study of the peculiarities of the relationship between different types of childhood negative experience and the peculiarities of the communicating field of adult respondents. The presented results are the first half of the bigger research about the consequences of negative childhood experience in adult life and related to the scope of effectiveness in social interaction. The purpose of this article is to analyze the features of traumatic childhood memories and their relationship with the typical behavioral blocks that prevent effective communication. We used a modification of the original ACE questionnaire (Adverse Childhood Experience), express questionnaire "Tolerance Index" (G.V. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaev, L.A. Shaigerova) and a questionnaire of communicative tolerance V.V. Boyko. The article presents data on the prevalence, intensity of such types of traumatic childhood experiences among the adult population of Ukraine as physical violence, emotional neglect, lack of respect and care, regular monitoring of abuse within the family, living with parents suffering from alcohol or drug addiction, living with a mentally ill family member ect. Qualitative and quantitative analysis of the cause-and-effect relationship has been performed and correlation analysis showed significant connections between certain types of psychological traumas and their harmfulness. The combination of results from each method revealed that respondents with the lowest scores on such scales of communicative tolerance as acceptance of individuality, the ability to focus on the interlocutor or the ability to forgive mistakes were more likely to experience lack of love, respect and support within their the family, were victims of frequent threats and humiliation, had experience living with the mentally ill family member and witnessed frequent armed threats. Thus, the article proves the relevance of studying the characteristics of the impact of negative childhood experience on the development of such personality traits as respect, acceptance and understanding of others, the manifestation of individuality, flexibility and adaptability in the process of interaction with others.

**Key words:** negative children's experience, ACE questionnaire, socialization, communicative tolerance, psychological health.

УДК 159.9.07:159. 923.33-053.8+159.922.73  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.23>

**Целікова Ю.О.**

аспірант кафедри психології розвитку  
Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми.** Вплив дитинства на доросле життя особистості є незаперечним фактом. Цьому присвячені численні дослідження починаючи з 19 століття, які були започатковані З. Фрейдом та продовжені його послідовниками [1, с. 95–114; 3, с. 43–52]. Чимало сучасних досліджень стосуються

впливу психологічної травми на стан здоров'я особистості [2, с. 245–258; 4, с. 670–680], а також тих сфер життя, в яких людина стикається з перешкодами і не може досягти успіху [1, с. 95–114]. Однією з тих сфер є соціальна. Зростаючи, дитина соціалізується в сім'ї, згодом серед однолітків, викладачів, співробітників

ків тощо здобуває досвід, та все ж таки дитячі роки впливатимуть на її доросле теперішнє. Особливості побудови стосунків та реакції в процесі комунікації та їх зв'язок із пережитим дитячим досвідом не були достатньо вивчені, однак чимало досліджень говорить про те, що діти з неблагополучних сімей мають труднощі в побудові ефективної комунікації, мають певні упередження, страхи та дискомфорт в процесі адаптації як у навчальному закладі [6, с. 223–235], так і під час побудови тривалих особистісних стосунків. Одним із аспектів інтеграції в суспільство та вибудовування ефективної інтеракції з іншими є така властивість, як толерантність, підтипом якої є комунікативна толерантність. Власне остання і представляє для нас науковий інтерес. Вивчення спогадів дитинства, які мали травмуючі психологічні наслідки в контексті побудови ефективної комунікації, є актуальним, адже людина соціальна істота. Все своє свідоме життя вона проводить в суспільстві, а такі фактори, як відсутність поваги до іншого, агресивна критика чи нехтування станом, думкою співбесідника, прагнення «підігнати» під себе, переконати, невміння адаптуватися та орієнтуватися на індивідуальність, невміння приймати те, що виходить за межі власних уявлень про норму, може бути перешкодою для особистості в процесі соціалізації. Відсутність толерантності в спілкуванні може бути зумовлена прикладом батьківської сім'ї і тими особливостями набутого досвіду, з якими дитина регулярно стикалась. А це може лежати в основі конфліктів із оточенням, бути перешкодою в будівництві міжособистісних стосунків, бути прихованим фактором непорозумінь, невиправданих очікувань, неадекватного сприймання реальної ситуації тощо. Отже, мета статті – перевірити, на що саме та яким чином впливають негативні психологічні спогади з дитинства в контексті соціальної взаємодії, та визначити особливості сприймання та ставлення таких людей до співбесідника в процесі спілкування.

**Постановка завдання.** У статті ми намагалися провести дослідження особливостей взаємозв'язку між різними типами дитячого негативного досвіду та особливостями побудови комунікації в дорослих респондентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Це дослідження є першою частиною другого пілотажного дослідження в межах вивчення наслідків негативного дитячого досвіду на доросле життя особистості. Вихідний варіант дослідження містив 4 методики: модифікація анкети ACE, опитувальник батьківського ставлення А.Я. Варги, В.В. Століна, «Індекс толерантності» Г.У. Солдатової, О.А. Кравцової, О.Є. Хухлаєвої, Л.А. Шайгерої та опитувальник комунікативної толерантності В.В. Бойко). Проте через те, що

результати, отримані за анкетною ACE, мали значущі кореляції із кожною з методик окремо, а між опитувальником батьківського ставлення та особливостями комунікативної толерантності не виявлено суттєвих взаємозв'язків, було вирішено розділити аналіз результатів одного дослідження на дві статті: першу присвячено опису взаємозв'язку особливостей комунікації та негативного дитячого досвіду, другу – впливу батьківського ставлення на останній.

В дослідженні взяли участь 73 респондента (жінок – 52 та 21 – чоловіків), викладачі та студенти факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка віком від 21 до 60 років. Базовим індикатором наявності чи відсутності негативних спогадів з дитинства є модифікація анкети ACE, що була розроблена у сполучених штатах та представляє масштабне дослідження впливу пережитих психологічних травм на життя дорослих респондентів [2, с. 245–258]. Анкета була модифікована на потреби досліджень, які також вивчали наслідки дитячого досвіду [5, с. 78–83]. Модифікація анкети ACE містить 20 запитань із варіантом відповідей «так» або «ні», де сумарний бал визначає інтенсивність отриманого травматичного досвіду. Із опитувальників толерантності у спілкуванні було обрано опитувальник комунікативної толерантності В.В. Бойко, адже він дозволяє діагностувати ті аспекти взаємодії з іншими, де вірогідність конфліктних ситуацій найвища. Опитувальник містить 45 питань, які розгалужуються на 9 шкал, за якими класифікуються реакції та переконання, що перешкоджають ефективному спілкуванню. Також було використано експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г.У. Солдатової, О.А. Кравцової, О.Є. Хухлаєвої, Л.А. Шайгерої, що дає результати щодо етнічної та соціальної толерантності, а також її загального рівня [9, с. 59–65].

Статистика щодо негативного дитячого досвіду демонструє, що близько 40% учасників дослідження стикались не більше ніж з п'ятьма травмуючими подіями, у 30% збереглись спогади щонайменш про 6 та не більше 10 таких випадків та 15% дають від 11 до 15 відповідей «так». Жоден з респондентів не дав більше ніж 15 позитивних відповідей на запитання анкети. Щодо статистики за окремими запитаннями анкети, то дослідження продемонструвало відсутність спогадів про сексуальне насильство, випадки закривання у кімнаті чи прив'язування, тюремного ув'язнення або самогубства членів сім'ї. Аналізуючи негативні ситуації, що мали травмуючі психологічні наслідки, було виділено п'ять груп таких спогадів:

1. До першої групи увійшли ситуації, з якими діти стикались найчастіше (48% респондентів мали такий досвід). Це спогади, пов'язані із страхом фізичного покарання, досвідом пере-

бування із тяжкими захворюваннями в закладах охорони здоров'я, а також покаранням, ігноруванням та мовчанням.

2. Наступна група включає ситуації, що є психологічно травматичними в контексті емоційного нехтування. Це відсутність відчуття любові та поваги (32%), а також відторгненість і відсутність підтримки в родині (29%). Ця група матиме досить цікаві прояви у комунікативній толерантності дорослих респондентів.

3. Біля 1/4 респондентів мали досвід проживання із алко- чи наркозалежними членами родини (22%), стикались із частими образами та приниженнями (19%), а також із сексуально-орієнтованою поведінкою (дотики) зі сторони дорослішої особи (22%). Їх ми віднесли до третьої групи.

4. Наступна група об'єднує 16% респондентів, що дали позитивні відповіді на питання, що підпадають під категорію фізичного насильства. Це, зокрема, побиття до синців, штовхання, хапання (причому як щодо самого респондента, так і до його близьких дорослих), а також випадки шкільного булінгу. До речі, далі ми побачимо як ці ситуації пов'язані між собою. До цієї групи також було додано випадки, в яких респонденти згадували більшу турботу брата чи сестри (12%).

5. І остання група спогадів, яку ми представимо схематично, демонструє випадки, які розповсюджені серед 3% опитаних респондентів, проте саме вони виступають такими, що мають найсильніший негативний вплив на психологічне здоров'я особистості. В респондентів, які мали подібний досвід у дитинстві, було виявлено проблематику в контексті встановлення контакту, сприймання співбесідника та побудови ефективного процесу взаємодії, що буде описано далі.

Перейдемо до результатів впливу дитячого негативного досвіду на особливості комунікативної сфери. Експрес-опитувальник індексу толерантності мав зв'язок із категоричністю та консерватизмом (0,382\*), неприйняттям індивідуальності (0,372\*) та нетерпимістю до дискомфорту співбесідника (0,423\*). Проте методика виявилась статистично не пов'язана із жодним питанням анкети ACE, що говорить про відсутність потреби включати її в низку методів під час фінального етапу дослідження. Щодо опитувальника комунікативної толерантності В.В.Бойко, то він має цінність за трьома з 10 категорій. На них і зупинимось.

Перший значущий результат – це взаємозалежність спогадів про ігнорування та регулярне покарання мовчанням і неприйняття індивідуальності іншого (0,447\*). Яким чином виник такий взаємозв'язок? Дослідники соціально-психологічної безпеки наголошують на тому, що низькі такі показники можуть бути причиною перешкод на шляху до сприймання

індивідуальності [11, с. 232–238]. І, власне, комунікативна толерантність залежить від рівня останньої. На мою думку, запитання анкети ACE під номером 19 відповідає саме за себе: «мої батьки не рахувались зі мною, не відповідали на мої реакції, робили вигляд, що мене немає, коли я порушував певні норми чи правила». Отже, можна припустити, що дитина не сприймає індивідуальність іншого так само, як її батьки не сприймали її. А дитячий спогад «якщо я відхиляюсь від норми – мене не існує» міг би перевтілитись в «ти не такий, як я – тебе не існує». Це припущення варто більш детально розглянути в наступних дослідженнях. Позиція неприйняття індивідуальності в контексті комунікативної толерантності звичайно суперечить толерантності загальній (-0,774\*). І там, де є місце диктатурі, контролю та суворості виховання, цінність індивідуальності дуже сумнівна. Також респонденти, які не приймають той факт, що всі люди різні та мають право на прояв власної індивідуальності, не схильні пробачати помилки (0,382\*) та адаптуватися до інших (0,361\*), нетерпимі до дискомфорту співбесідника (0,399\*) та під час пояснення дій, суджень, емоцій співбесідника за еталон беруть себе (0,479\*\*).

Наступний аспект взаємодії з іншими, де вірогідність конфліктних ситуацій найвища, – це використання себе як еталону під час оцінки інших. Більшість із запитань цієї шкали стосуються вміння орієнтуватися на співбесідника та прагнення зрозуміти і почути останнього. Відсутність цієї здібності є проявом егоцентризму в комунікації, що пояснюється як неможливість бачити інші погляди та рефлексувати. Виявляється, що респонденти, які були свідками регулярних озброєних погроз в межах родини або по відношенню до її членів, а також мали досвід проживання з психічно хворою людиною, схильні саме до такого патерну комунікації (0,405\*\*). Розглянемо це детальніше. Протягом дитинства людина намагалась адаптуватися до скрутних сімейних обставин. Попередні дослідження доводять факт того, що егоцентризм особистості пов'язаний з егоцентризмом мислення, за якого концентрація на собі, на своєму стані, думках, поведінці тощо заважає сприйняттю і розумінню змісту висловлювань співрозмовників [7, с. 265]. Враховуючи умови проживання в нестабільному середовищі, наявність фізичного насильства, регулярних випадків озброєних погроз, проявів психічного захворювання у близькому оточенні, не є дивним, що егоцентризм дитини міг посилитись. Пристосування до обставин, що викликають напругу всієї его-системи, може пояснити егоцентризм як властивість та стан особистості. Таким чином, свого часу концентрація на собі допомогла адаптуватись та вижити в екстремальних умо-

вах, проте в дорослому житті створює проблеми в налагодженні міжособистісних стосунків. Використання себе як еталону під час оцінки інших має досить розгалужену систему взаємозв'язків за методикою комунікативної толерантності, а саме такі респонденти намагаються «підігнати» співбесідників під власний характер, звички, домагання (0,549\*\*), не вміють або не хочуть розуміти чи приймати індивідуальні особливості інших людей (0,479\*\*), не терпимі до фізичного або психічного дискомфорту співбесідника (0,557\*), не вміють приховувати неприємні почуття, які виникають під час зіткнення з некомунікбельними якостями у партнерів (0,504\*), погано пристосовуються до характерів, звичок або домагань інших (0,777\*), а також не вміють пробачати помилки, незручність чи ненавмисно заподіяні неприємності (0,567\*). Отже, ми бачимо в чому саме виявляється шкідливість таких ситуацій, як проживання із особою, що має психічне захворювання, а також постійне з'ясування стосунків у сім'ї із використанням зброї.

Остання шкала опитувальника комунікативної толерантності, яка має для нас науковий інтерес, – це невміння вибачати помилки. Було виявлено, що вона пов'язана з такими особливостями побудови інтеракції, як бажання підігнати себе (0,378\*), невміння приховувати неприємні почуття в розмові (0,503\*\*), категоричність та консерватизм в оцінках оточуючих людей (0,434\*), неприйняття індивідуальності (0,382\*), орієнтація на себе як на еталон (0,507\*\*) та проблема адаптації до характерів, звичок або домагань інших (0,637\*\*). Проте, коли йдеться про вплив негативного дитячого досвіду на подібні установки та реакції в процесі спілкування, ми маємо значущу кореляцію із сьомим запитанням анкети ACE, а саме проблемою відчуття любові та поваги з боку дорослих. Як і в першому випадку, варто звернутися до поняття соціально-психологічної безпеки. Проте, як не дивно, в умовах відчуття нелюбові та неповаги і виник цей аспект комунікативної толерантності. Виявляється, що в сімейних системах респондентів, які відчували, що їх не люблять та не поважають, які стикались із принизливим ставленням до себе, останні більш схильні вибачати помилки, незручності чи неприємні моменти в процесі взаємодії із співбесідником (-0,383\*). Отже, ми можемо припустити, що діти в таких сім'ях пробачали значущих дорослих настільки часто, що ця тенденція автоматизувалася під час спілкування в дорослому віці. Або ж діти мали достатньо підстав відчувати себе в соціально-психологічній безпеці, що дозволило подібній ввічливості вибудуватися роками. Відтак саме ті діти, які не відчували любові, поваги та стикались з принизливим ставленням до себе, більш схильні

до толерантної поведінки в ситуаціях виникнення помилок чи незручностей в процесі взаємодії з іншими людьми.

Підсумовуючи дані, отримані за допомогою кореляційного аналізу за критерієм Пірсона в межах анкети ACE щодо отриманого травматичного психологічного досвіду, можна виділити наступне:

Вік та типи травматизації мають значення. У порівнянні з попереднім дослідженням [10, с. 141–146] старші респонденти мають більше спогадів, пов'язаних із дисфункціональністю сімей, у яких вони зростали. Сюди входять нестача чистого та нового одягу, випадки голодування (0,466\*\*), часті фізичні покарання (0,364\*) і залежність батьків від алкоголю чи наркотиків (0,583\*). Своєю чергою залежність батьків від алкоголю чи наркотиків сприяє агресивній поведінці в родині: регулярні озброєні погрози (0,416\*), регулярне фізичне насильство (0,602\*\*) та страх дітей стосовно фізичної шкоди (0,403\*).

Найбільш негативні психологічні наслідки отримали респонденти, які проживали із психічно хворою людиною і в сім'ях, для яких характерні часті озброєні погрози матері чи іншим членам родини. Такі ситуації належать до таких, що мають дуже розгалужену систему взаємозв'язків із іншими спогадами, що спричинили психологічну травму. Між вищезазначеними випадками виявлено кореляцію 1\*\*, що свідчить про нерозривність цих спогадів. Зокрема, діти з таких сімей частіше за інших стикались зі шкільним булінгом (0,416\*), були свідками агресивної поведінки щодо близьких родичів (0,416\*), та їх батьки були розлучені чи проживали окремо один від одного (0,373\*).

Часті образи та приниження в сім'ї також належать до тих негативних спогадів дитинства, що мають розгалужену систему кореляційних зв'язків. Зокрема, вони йдуть рука об руку із регулярним насильством у сім'ї (0,673\*), випадками, коли доводилось носити старий, брудний одяг та відчувати голод через брак їжі (0,373\*), спогадами про те, що батьки не люблять та не мають поваги, а також із розлученням і окремим проживанням батька та матері (0,587\*).

І, як було представлено вище, на третьому місці за розповсюдженням негативних дитячих спогадів серед учасників дослідження є недосконалість емоційної сфери в родині. Відчуття неповаги та нелюбові характерна там, де в сім'ї декілька дітей (0,390\*), де дорослі ображають і принижують дитину (0,406\*) та використовують фізичні покарання (0,492\*\*).

Власне, так виглядають всі значущі взаємозв'язки між типами негативного дитячого досвіду серед дорослого населення України, які вдалось виявити в рамках другого пілотажного дослідження.



**Висновки з проведеного дослідження.**

В межах цієї роботи було виявлено поширеність негативного дитячого досвіду серед дорослого населення України, а також виявлено та проаналізовано наслідки окремих аспектів дитячих спогадів на комунікативну сферу респондентів. Згідно з отриманими даними було з'ясовано, що у 40% респондентів є спогади щодо травмуючих епізодів дитинства, а близько опитаних осіб мають до 15 таких випадків. Наступним кроком стало виокремлення п'яти груп травмуючих факторів залежно від частоти їх зустрічаємості та ступінь шкідливості і небезпечності стосовно психологічного здоров'я. Якісний та кількісний аналіз виявив, що найбільшою шкоди дитині завдає проживання з особою із психічними розладами, а також регулярне спостереження за фізичним насильством та озброєними погрозами між членами родини. Поєднання даних анкети ACE із опитувальником комунікативної толерантності також довів, що дітям, які були свідками регулярних озброєних погроз в межах родини або щодо її членів, які зростали в сім'ях, де практикувались ігнорування та регулярне покарання мовчанням, де була відсутня любов і повага, а також дітям, які мали досвід проживання з психічно хворою людиною, притаманні такі аспекти побудови комунікації, які призводять до конфліктних ситуацій. Таким чином, гіпотеза щодо негативного впливу психологічного травматичного досвіду, що був отриманий в дитинстві, на побудову ефективної інтеракції була підтверджена. В наступних дослідженнях ця проблематика буде вивчена більш детально, із використанням методології, яка дозволяє дослідити особливості співзалежності осіб, які стикались із фізичним насильством та недбалістю батьків, рівень їх адаптованості у дорослому житті та розвиток емоційної сфери та особистісного благополуччя.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Bruhn A.R. Cognitive perceptual model and the projective use of autobiographical memory. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 55. 1990. P. 95–114.  
 2. Felitti V.J., Anda R.F., Nordenberg D., Williamson D.F., Spitz A.M., Edwards V., Koss M.P., Marks J.S. Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in

Adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 1998, Vol. 14. P. 245–258. DOI:https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8

3. Freud S. Childhood memories and screen memories. The complete psychological works of Sigmund Freud. Ed. & Trans. J. Strachey. XXIII v. London, Hogarth, vol.VI /1960. P. 43–52.

4. Sph.Miryam Schüssler-Fiorenza Rose, D. Xie, M. Stineman, (2014). *Adverse Childhood Experiences & Disability in US Adults*. Published online 2014. P. 670-680. doi: 10.1016/j.pmrj.2014.01.013.

5. Мілютіна К.Л. Модель емпіричного дослідження наслідків дитячого досвіду у дорослому житті. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. Запоріжжя : ЗНУ, 2018. № 2 (14). С. 78–83.*

6. Пашукова Т. И. Эгоцентризм у студентов в период социально-психологической адаптации к обучению в ВУЗе. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. Вып. 1 (830), 2019. С. 223–235.

7. Пашукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград : Центрально-украинское издательство, 2001. 338 с.

8. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. Психодиагностика толерантности личности. Москва : Смысл, 2008. 172с.

9. Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хулаев О.Е. и др. Психодиагностика толерантности. *Психологи о мигрантах и миграции в России: информационно-аналитический бюллетень*. Москва, 2002. № 4. С. 59–65.

10. Целікова Ю.О. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. Запоріжжя : ЗНУ, 2018. № 1 (15) / 2019. С. 141–146.

11. Эксакусто Т.В. Модель социально-психологической безопасности субъекта отношений. *Известия ЮФУ. Технические науки. Проблемы психологии и безопасности жизнедеятельности*, Ростов-на-Дону, 2010. №11(112). С. 232–238.

12. Эксакусто Т.В. Общая характеристика затруднений в общении у людей с разной социально-психологической безопасностью. *Известия ЮФУ. Технические науки. Проблемы психологии и безопасности жизнедеятельности*, Ростов-на-Дону, 2013. № 10 (147). С. 235–242.

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

### THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE MODEL OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS

У статті зосереджено увагу на обґрунтуванні складників теоретичної моделі психологічного супроводу старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня. На думку авторів, особливого значення психологічний супровід дітей зазначеної категорії набуває під час їхнього вступу до школи, адже саме від сформованості у дитини готовності до навчання в школі залежить якість її освіти загалом. В цьому аспекті надвразливими є старші дошкільники із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня, оскільки їхнє основне ураження унеможливає природний процес самостійного напрацювання патернів поведінки, що забезпечують їхнє ефективне адаптування до умов шкільного навчання як нової соціальної ситуації розвитку. Звідси виникає потреба в розробленні й упровадженні дієвої системи психологічного супроводу, що забезпечуватиме розвиток і формування механізмів адаптування старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку до подальшого шкільного навчання.

Авторами статті на основі теоретико-методичних засад психологічного супроводу теоретично обґрунтовано й розроблено модель психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня, що містить такі складники: науковий, що визначає наукові підходи, принципи, функції; цільовий, що конкретизує мету і завдання здійснення супроводу; організаційно-процесуальний, що містить умови, форми, методи, етапи психологічного впливу на процес формування соціальної готовності; результативний для оцінювання ефективності процесу формування. Встановлено, що організація психологічного супроводу має відповідати специфіці категорії тієї особистості, на допомогу якої він спрямований, що обґрунтовує доцільність емпіричного виявлення особливостей сформованості у дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня основного утворення старшого дошкільного віку – соціальної готовності.

**Ключові слова:** психологічний супровід, порушення інтелектуального розвитку, старші дошкільники, готовність до навчання в школі.

The authors of the article based on the theoretical analysis of scientific sources found that the psychological support of children of different ages provides the child with support and assistance in solving specific difficulties of its psychosocial development, which naturally occur at each stage of ontogenesis. At the stage of transition of children from preschool to school, it is fundamental to address the issue of forming their social readiness to study at school to ensure the success of their adaptation to the new social situation of development.

The authors of the article on the basis of theoretical and methodological principles of psychological support theoretically substantiates and develops a model of psychological support of older preschool children with intellectual disabilities of moderate degree, containing such components as: scientific, which defines scientific approaches, principles, functions; target, specifying the purpose and objectives of support; organizational and procedural, containing conditions, forms, methods, stages of psychological influence on the process of formation of social readiness; effective for evaluating the effectiveness of the formation process. According to the results of theoretical analysis, the meaning of psychological support is defined as a type of professional activity of a practical psychologist, which provides the subjects of educational space with a range of psychological services aimed at creating favorable conditions for social readiness for children with moderate intellectual disabilities at school. It is established that the organization of psychological support should meet the specifics of the category of the person to whom it is aimed, which justifies the feasibility of empirical identification of the peculiarities of formation in children with moderate intellectual disabilities of the main stage of senior preschool age – social readiness.

**Key words:** psychological support, intellectual development disorders, senior preschoolers, readiness to study at school.

УДК 376-056.36:37.013.77:005.336.2  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.24>

#### Чобанян А.В.

к.психол.н.,  
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка

#### Колишкіна А.П.

к.пед.н.,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка

**Постановка проблеми.** На цей час система спеціальної та інклюзивної освіти – це не лише мережа освітніх закладів, де здійснюється процес навчання й виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але й система соціальної, психологічної підтримки і допомоги, комплексного супроводу цих осіб на різних вікових етапах, що забезпечує їх освіту, соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільство.

Підкреслимо, що останнім часом суттєво зросла зацікавленість провідних науковців країни та практиків галузі спеціальної та інклюзивної освіти щодо проблеми допомоги дітям із вираженим ступенем інтелектуального порушення – дітям із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня (далі – ПІР ПС). Психологічний супровід зазначеної категорії дітей є однією з провідних умов організації корекційно-розвиваючої роботи з ними.

Особливе значення організація й впровадження психологічного супроводу дітей зазначеної категорії набуває під час вступу до школи, адже саме від сформованості у дитини готовності до навчання в школі залежить якість її освіти загалом. В цьому аспекті надвразливіми є старші дошкільники із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, оскільки їхнє основне ураження унеможливає природний процес самостійного напрацювання патернів поведінки, що забезпечують їхнє ефективне адаптування до умов шкільного навчання як нової соціальної ситуації розвитку. Звідси виникає потреба в розробленні й упровадженні дієвої системи психологічного супроводу, що забезпечуватиме розвиток і формування механізмів адаптування старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку до подальшого шкільного навчання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Визначення психологічного супроводу в контексті корекційної психопедагогіки пропонують С. Миронова, О. Гаврилов та М. Матвеева [6]. Дослідники вважають, що психологічний супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку – це взаємозгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; засвоєнню нею знань, умінь і навичок; успішній адаптації, реабілітації; її самореалізації та інтеграції в соціум [6, с. 69].

Особливу увагу приділяємо трактуванню поняття «психологічний супровід» такими провідними вітчизняними науковцями у галузі спеціальної психології, як Т. Сак, В. Кобильченко, Т. Калініна, В. Соколов, Г. Соколова. Зокрема, Т. Сак розглядає психологічний супровід як процес діагностики та корекції психічного розвитку дитини. При цьому відстежуються не лише особливості дизонтогенезу, але й збереження компоненту психічної сфери, який слугуватиме підґрунтям для компенсації у процесі цілеспрямованого корекційного впливу [7, с. 16–19].

Особливу зацікавленість викликають наукові праці дослідника В. Кобильченка, присвячені психологічному супроводу. Науковець визначає в структурі психологічного супроводу два компоненти: психологічну підтримку та психологічну допомогу. Ці два компоненти психологічного супроводу перебувають у тісній неподільній єдності, взаємній детермінації та впливають один на одного. Якщо психологічна підтримка покликана попереджувати виникнення психологічних проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії та на шляху особистісного становлення підлітка, то психологічна допомога є допомогою психолога людині в нормалізації її психоемоційних ста-

нів, корекції Я-образу та соціальних установок щодо інших людей, у розв'язанні психологічних проблем і труднощів особистісного зростання, соціальної взаємодії [4].

У наукових працях Т. Калініної представлено модель психологічного супроводу молодших підлітків із ЗПР та розроблено програму супроводу щодо формування соціально-психологічної компетентності підлітків. Дослідниця визначає феномен психологічного супроводу як вид професійної діяльності практичного психолога з формування й корекції особистості, психологічної підтримки й допомоги дитині в адаптації до нових умов життєдіяльності, попередженні й вирішенні її психологічних проблем [3]. Визначаючи теоретико-методичні засади психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна, Г. Соколова розглядає психологічний супровід як багатомірну систему комплексної психологічної підтримки та допомоги дітям із синдромом Дауна та їхнім батькам, яка включає в себе різні форми, методи і засоби допомоги в процесі навчання та позанавчальної життєдіяльності, підвищення резистентності дітей до дестабілізуючих зовнішніх та внутрішніх факторів. Дослідницею розроблено систему психологічного супроводу як соціальної підтримки та психологічної допомоги школярам із синдромом Дауна [8].

Отже, проаналізувавши загальну та спеціальну науково-методичну літературу, під психологічним супроводом розуміємо систему заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для розвитку дитини старшого дошкільного віку із ПІР ПС у аспекті формування соціальної готовності до навчання в школі. Суб'єктами створення сприятливих умов для розвитку дитини виступають: сім'я дитини старшого дошкільного віку з ПІР ПС і психолог закладу дошкільної освіти. Доцільність залучення сімей до психологічного супроводу дітей з особливими потребами зумовлена тим фактом, що родина є першою й головною соціальною групою, яка активно впливає на фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини дошкільного віку. Тому в процесі розробки теоретичної моделі психологічного супроводу під учасниками супроводу розуміємо «агентів» і «клієнтів» супроводу. Агентом психологічного супроводу виступає психолог, а клієнтами супроводу є діти старшого дошкільного віку з ПІР ПС та їх батьки. Вважаємо, що залучення батьків до реалізації психологічного супроводу дітей зазначеної категорії позитивно позначиться на розвитку компетентностей у батьків або осіб, які їх заміщують.

Відтак для більш ширшого розуміння реалізації психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС у контексті формування в дітей зазначеної категорії соціальної готовності до навчання, звернімося

до розробки теоретичної моделі психологічного супроводу. Це надасть змогу перевірити на практиці точність теоретичних уявлень про психологічний супровід, а також надасть змогу визначити зміст супроводу в практичній діяльності фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Відповідно до психологічного словника під моделлю розуміється спрощений уявний або знаковий образ якого-небудь об'єкта або системи об'єктів, застосовуваний як їх «заступник» чи засіб оперування [5]. Філософський словник визначає модель, як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу моделі. Вона призначена для збереження й розширення знань (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення чи керування ним. В основі системи психологічного супроводу повинна бути модель, що є єдністю структурних елементів, які використовуються й зорієнтовані на зміст проблем розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю в первинному та вторинному інститутах соціалізації. Проте в системі спеціальної дошкільної освіти подібна модель не використовується, а психологічний супровід здійснюється не у вигляді цілісних програм, а фрагментарно, що в принципі недопустимо, коли йдеться про соціальний розвиток старшого дошкільника з помірною розумовою відсталістю.

Теоретико-методологічний аналіз літературних джерел переконливо свідчить, що на сьогоднішній день саме супровід виступає особливою формою здійснення пролонгованої соціальної та психологічної допомоги [1]. Поділяємо погляди науковців стосовно того, що супровід передбачає не виправлення недоліків, а пошук прихованих ресурсів розвитку дітей із ПІР ПС і подальшу опору на них у процесі навчання й виховання. Підтвердженням доречності реалізації супроводу саме як системи допомоги дітям із ПІР ПС у аспекті формування готовності до навчання є розуміння супроводу як «постійної підтримки оптимальної адаптованості дитини до освітнього середовища» [2]. Автор трактує супровід як двосторонній процес пристосування дитини до освітнього середовища й, відповідно, середовища до можливостей дитини – взаємоадаптацію, яка є головною характеристикою комплексного супроводу дитини старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня (далі – СДВ із ПІР ПС). Дослідження наукової літератури дозволяє стверджувати, що питання психологічного супроводу дітей СДВ із ПІР ПС є актуальним, проте відсутнє єдине трактування. Спираючись на теоретичні підходи щодо тлумачення змісту поняття «психологічний супро-

від», ми сформулювали визначення дефініції «психологічний супровід дітей СДВ із ПІР ПС» – вид професійної діяльності практичного психолога, який передбачає надання суб'єктам освітнього простору комплексу психологічних послуг, спрямованих на створення сприятливих умов для формування соціальної готовності до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі.

**Постановка завдання.** Метою статті є теоретичне обґрунтування складників моделі психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня з метою формування соціальної готовності до навчання в школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У процесі розробки моделі ми виходили з того, що теоретична конструкція повинна містити всі основні компоненти, властиві будь-якій психолого-педагогічній теорії: мету, завдання, принципи, учасників, етапи роботи, які зумовлюють змістове наповнення моделі психологічного супроводу, та наявність структурних елементів, що забезпечують ефективність роботи, надають моделі функціональних ознак як системі. Теоретична модель призначена для відображення змісту психологічного супроводу дітей із ПІР ПС в аспекті формування соціальної готовності до навчання в школі, а також його принципів, цілей і способів здійснення (рис. 1).

Так, у процесі розробки моделі психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня ми враховували соціальну ситуацію розвитку й ті цілі та завдання, які ставить суспільство перед спеціальними дошкільними й загальноосвітніми навчальними, інклюзивними закладами (гуманізація, демократизація, індивідуалізація). Ураховуючи специфіку індивідуальних і вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку, у модель нами було включено такі складники психологічного супроводу, як науковий (наукові підходи, принципи, функції), цільовий (мета, завдання), організаційно-процесуальний (експериментальні моделі, умови, форми, методи, етапи), результативний (проміжний результат, результат).

Схарактеризуємо наповнюваність теоретичної моделі психологічного супроводу. Оскільки в реалізації психологічного супроводу задіяні фахівці галузі спеціальної освіти й батьки (або особи, які їх заміщують) дітей із ПІР ПС старшого дошкільного віку, у процесі розробки його наукового складника було взято до уваги такі принципи:

– добровільності в прийнятті допомоги, активної участі сім'ї-поваги до дитини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень

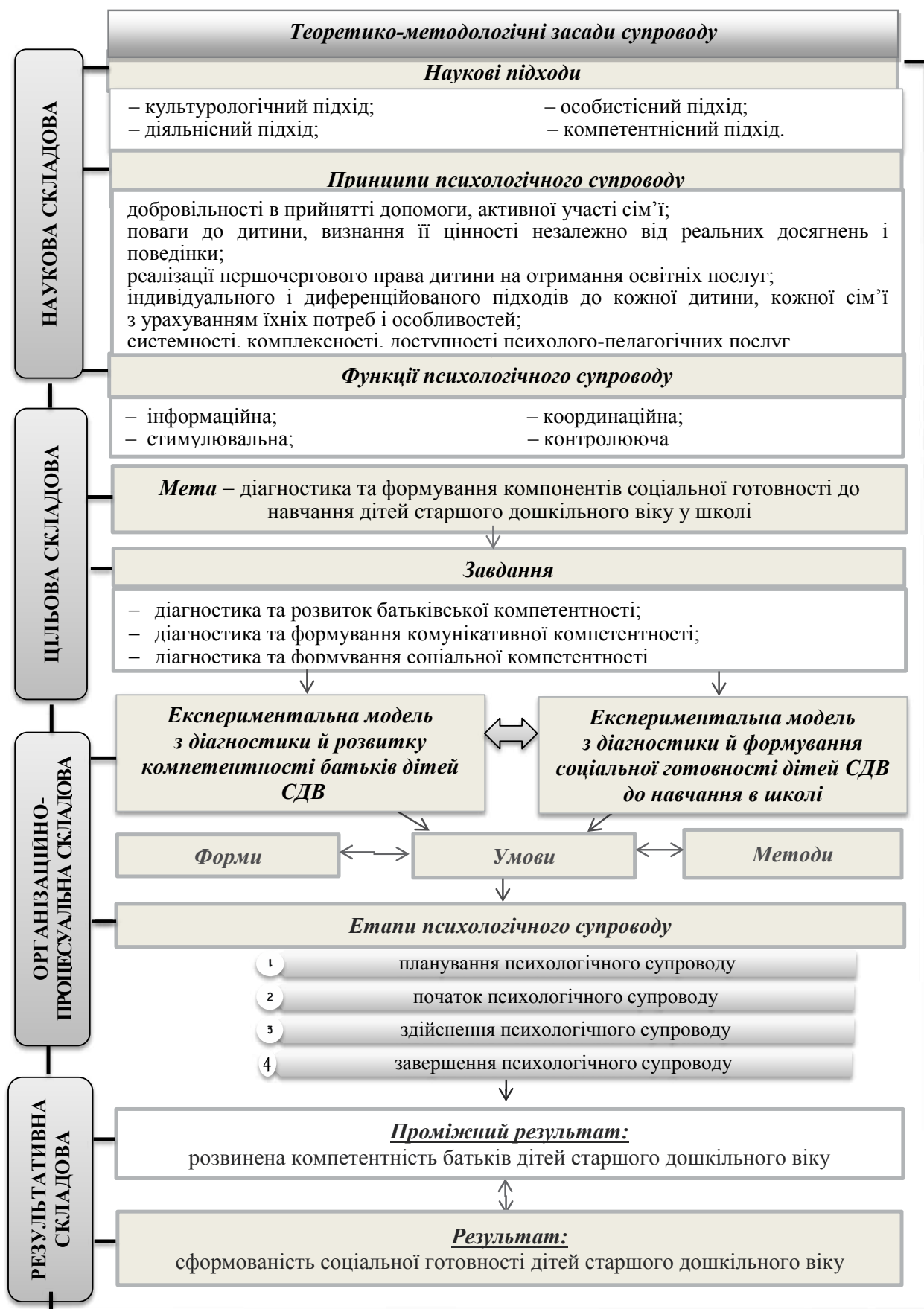


Рис. 1. Модель психологічного супроводу старших дошкільників щодо формування соціальної готовності до навчання

і поведінки. Цей принцип передбачає побудову психологічного супроводу, заснованого на пріоритеті загальнолюдських цінностей, життя та здоров'я дитини та сприяє формуванню в неї відчуття власної значущості й цінності, свободи вибору можливостей розвитку особистості;

- реалізації першочергового права дитини на отримання освітніх послуг. У ньому наголошується на забезпеченні альтернативних можливостей для здобуття освіти відповідно до індивідуальних потреб і особливостей психофізичного розвитку;

- індивідуального й диференційованого підходів до кожної дитини, кожної сім'ї з урахуванням їхніх потреб і особливостей. Індивідуалізація корекційної роботи передбачає за потреби забезпечення єдності педагогічного, психологічного, логопедичного, фізично-реабілітаційного та медичного впливів на дитину та її батьків в оптимальних поєднаннях із дотриманням послідовності й наступності;

- системності, комплексності, доступності психолого-педагогічних послуг. Він зумовлений особливостями розвитку дитини. Розвивальне середовище має за мету запропонувати дитині із ПІР ПС матеріал для її якомога активної участі в різних видах діяльності, а вибір дитини можливий лише за умови, коли перед нею будуть доступні предмети.

Цінність психологічного супроводу полягає в тому, що він виконує низку функцій, які притаманні психолого-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку та їх сім'ями. Провідними є такі з них:

- інформаційна (спрямована на надання батькам необхідної інформації з конкретних питань щодо освітніх послуг, розвитку й виховання дітей);

- стимулювальна (виражається в підтримці тих позитивних особистісних новоутворень у дітей, що є необхідними для успішного формування соціальної готовності до навчання);

- діагностична (спрямована на виявлення рівня сформованості соціальної позиції та проблемних моментів щодо формування соціальної готовності до навчання);

- навчально-консультативна (орієнтована на поглиблення знань, розвиток навичок і вмій батьків, що необхідні для формування соціальної готовності дітей до навчання; ліквідація напруженості взаємодії батьків із фахівцями галузі спеціальної освіти);

- корекційно-розвивальна (спрямована на формування соціальної готовності дитини до навчання в школі);

- координаційна (передбачає залучення інших фахівців галузі спеціальної освіти для роботи з дітьми та їх батьками);

- контролююча (спрямована на спостереження за дотриманням батьками рекомендацій фахівців галузі спеціальної освіти).

Цільовий складник відображає головне завдання, яке стоїть перед фахівцями галузі спеціальної освіти й батьками дітей із порушеннями інтелектуального розвитку – це сприяння в розвитку, подоланні вікових та особистісних проблем дошкільників. На основі результатів теоретичного аналізу соціальної ситуації розвитку дітей дошкільного віку з ПІР ПС та з урахуванням структурної моделі соціальної готовності до навчання нами було визначено такі завдання психологічного супроводу: діагностика та формування компетентності батьків дітей СДВ із ПІР ПС; діагностика та формування комунікативної компетентності соціальної готовності; діагностика та формування соціальної компетентності соціальної готовності.

Організаційно-процесуальний складник моделі включає експериментальні моделі: з діагностики й розвитку компетентності батьків дітей зазначеної категорії; з діагностики й формування соціальної готовності до навчання дітей СДВ із ПІР ПС у школі. Також умови, форми й методи, етапи: 1) планування психологічного супроводу; 2) початок психологічного супроводу; 3) здійснення психологічного супроводу; 4) завершення психологічного супроводу.

Завершальним складником нашої моделі психологічного супроводу виступає результат, який визначається двома взаємозумовленими рівнями: один передбачає сформованість компетентності батьків дітей СДВ із ПІР ПС у процесі реалізації психологічного супроводу; другий – сформованість соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС до навчання, що призводить до успішної адаптації дитини в соціокультурному середовищі.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

У нашому контексті психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС має бути спрямований на вивчення особистісних особливостей дітей у його діагностичній частині, позитивної взаємодії з оточенням, розвитку довільної поведінки, зниження негативних емоційних переживань тощо – в його формувальній частині. Вважаємо, що представлена модель психологічного супроводу є певним алгоритмом дій фахівців галузі спеціальної освіти в напрямках діагностичної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з ПІР ПС.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Битянова М.Р. Система развивающей работы школьного психолога. Психологический тренинг как форма развивающей работы. *Школьный психолог*. 2004. № 46. С. 12–15.

2. Гречко Л.М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2008. 20 с.

3. Калініна Т.С. Психологічний супровід молодших підлітків із ЗПР на етапі адаптації до середньої освітньої ланки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2011. Вип. 17 (1). С. 267–274.

4. Кобильченко В.В. Базові сценарії занять з тренінгу педагогічної рефлексії. *Дефектологія (Особлива дитина: навчання і виховання).* 2011. № 2. С. 32–38.

5. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 156 с.

6. Миронова С.П., О.В. Гаврилов, М.П. Матвеева. Основи корекційної педагогіки: навчально-методич-

ний посібник / За заг. ред. С.П. Миронової]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

7. Сак Т.В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Вип. 26. С. 215–219.

8. Соколова Г.Б. Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Кам'янець-Подільський, 2016. Випуск 7. Том 1. С. 383–393.

## ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СИТУАЦІЇ БЕЗРОБІТТЯ

### PERSONAL DETERMINANTS OF PERSONAL SELF-FULFILLMENT WHEN FACED WITH UNEMPLOYMENT

Стаття присвячена аналізу змістових характеристик самореалізації особистості у ситуації безробіття, виокремленню на їх основі особистісних детермінант, які спричиняють труднощі самореалізації, та шляхів їх подолання. Як основу емпіричного дослідження самореалізації особистості нами визначено такі психодіагностичні показники: мотивація до самореалізації, особливості самоствердження, самоактуалізація особистості, її ціннісні орієнтації. Результати емпіричного дослідження вказують на низький рівень реалізованості опитуваних безробітних. Встановлено, що серед них практично відсутня потреба у саморозвитку, відповідно, і система самоствердження. Переважає агресивна стратегія самоствердження. Виявлено загальний низький рівень самоактуалізації опитуваних та переважання низьких показників вираженості практично за всіма шкалами самореалізації. Аналіз результатів структури цінностей безробітних показав досить низький рівень вияву таких цінностей, як пошук і насолода прекрасним, соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві, пізнання нового у світі, природі та людині, а також цінностей спілкування, високого соціального статусу та управління людьми, здоров'я. У статті проаналізовано ставлення опитуваних до ситуації безробіття, визначення ними ймовірних перспектив та можливих шляхів подолання безробіття. На основі аналізу змістових характеристик самореалізації особистості у ситуації безробіття виокремлено психологічні труднощі: відсутність мотивації до саморозвитку, до активності і пізнання; невпевненість у собі; труднощі у побудові конструктивних відносин; емоційний стан, який супроводжується деяким хвилюванням та тривожністю; недостатня сформованість життєвих та професійних цілей. Відповідно, основними напрямками подолання труднощів самореалізації у ситуації безробіття запропоновано такі: актуалізація саморозвитку, розвиток самоефективності та впевненості в собі, комунікативної компетентності, креативності, стресостійкості, цілепокладання та постановка життєвих та професійних цілей, побудова індивідуальної професійної траєкторії.

**Ключові слова:** самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток, самоефективність,

особистість, безробіття, особистісні детермінанти.

The article analyzes substantial characteristics of personal self-fulfillment when faced with unemployment and outlines on their personal determinants that create difficulties of self-realization and ways to overcome them. We have identified the following psychodiagnostic indicators as the basis of the empirical study of personal self-fulfillment: the desire for self-development, features of self-affirmation, personal self-actualization, value-based attitudes. The empirical findings are suggestive of a low level of self-fulfillment of the surveyed unemployed. We find that they have almost no need for self-development and, consequently, no system of self-fulfillment. An aggressive strategy of self-affirmation prevails. We have revealed the general low level of self-actualization of the respondents and predominance of low manifestation markers on almost all scales of self-fulfillment. Analysis of the results of the value structure of the unemployed showed a fairly low level of expression of such values as search for and enjoyment of beauty, social activity aimed at achieving positive changes in the society, learning new things in the world, nature and man, as well as values of communication, high social status and leadership, health. The article analyzes the attitude of respondents to the unemployment situation, their finding probable prospects and possible ways to overcome unemployment. Based on the analysis of substantial characteristics of personal self-fulfillment when faced with unemployment we single out such psychological difficulties as lack of motivation to self-development, to activity and learning; self-doubt; difficulties in building constructive relationships; emotional state accompanied by some anxiety and worry; insufficient development of life and professional goals. Consequently, we suggest the following main lines of overcoming the difficulties of self-fulfillment in the unemployment situation: actualization of self-development, development of self-efficacy and self-confidence, as well as communicative competence, creativity, stress resistance, goal setting and setting life and professional goals, developing an individual professional path.

**Key words:** self-fulfillment, self-actualization, self-development, self-efficacy, personality, unemployment, personal determinants.

УДК 159.9  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.25>

**Чуйко О.М.**

к.психол.н., доцент,  
доцент кафедри соціальної психології  
Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника

**Постановка проблеми.** Проблема безробіття в сучасних умовах не втрачає свою актуальність і підсилюється низкою соціальних, соціально-політичних, економічних, соціально-психологічних чинників. Особистість у ситуації безробіття стикається з певними труднощами матеріального, соціально-психологічного, особистісного характеру. Окрім

проблем добробуту сім'ї, постають питання зміни соціального статусу, емоційного ставлення до безробіття, визначення шляхів та ресурсів виходу із ситуації, накреслення життєвих та трудових цілей, зміни або ж оновлення своєї професійної траєкторії чи сфери зайнятості, самореалізації загалом. Без сумніву, втрата роботи як соціальна ситуа-



ція здійснює суттєвий вплив на особистість, сприяє вияву її певних характеристик. Переживання ситуації безробіття може супроводжуватись відчаєм, безвихіддю, тривожністю, розгубленістю, розчарованістю, стагнацією особистісного розвитку. Інший погляд – можливість змін, пошук нових видів діяльності, удосконалення професійних компетентностей чи бачення нових перспектив саморозвитку й самореалізації. Можна говорити про певний вектор спрямованості особистості та її поведінки у ситуації безробіття. Дослідження змістових характеристик самореалізації безробітних дозволяє проаналізувати особистісні детермінанти, які спричиняють ситуацію втрати роботи та створюють певні труднощі самореалізації. Виявлення й усвідомлення таких детермінант сприятиме самореалізації та подоланню ситуації безробіття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічні проблеми безробіття є предметом дослідження цілої низки науковців, які вивчають: поведінкові стратегії та особистісні характеристики безробітних (Т. Ільїна, О. Киричук, В. Логвиненко, Л. Матвієнко, В. Рибалка, О. Рудюк, Н. Туленкова, С. Шароварська, І. Шелест); питання професійного самовизначення безробітних (Л. Бондарчук, Є. Єгорова, Н. Побірченко); гендерні особливості безробітних (А. Алексеєва, О. Підгорна); проблеми попередження безробіття (С. Герасина, І. Добренко, Н. Литвинова, Г. Татаурова), психологічні детермінанти безробіття (Ж. Мельник, В. Пасічна та інші).

Вивчення самореалізації особистості часто спирається на напрацювання класиків зарубіжної психології (К. Гольдштейна, А. Адлера, К. Юнга, Е. Фромма, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Левіна та інших). До дослідження різних аспектів самореалізації особистості також звертались К. Абуханова-Славська, І. Бех, О. Бондаренко, Б. Братусь, Л. Коган, Л. Коростильова, Г. Костюк, О. Коропецька, З. Карпенко, В.І. Муляр, С. Максименко, В. Панок, В. Роменець, Л. Сохань, Т. Титаренко та інші. Проблеми самореалізації та самоактуалізації особистості розглядаються і в контексті її професійного становлення та самоздійснення, професійної підготовки (О. Бондаренко, В. Власенко, С. Васильківська, П. Горностаї, В. Гупаловська, Т. Говорун, З. Крижановська, С. Максименко, В. Осьодло, О. Мірошниченко, В. Мясенко, В. Панок, Н.І. Пов'якель, Н. Чепелева, Т. Яценко). Зокрема, низка дослідників наголошує, що важливим аспектом самореалізації особистості є її професійне самоздійснення. Дослідження самореалізації особистості зосереджені і на вивченні психологічних детермінант цього процесу (В. Гупаловська, С. Максименко, В. Осьодло, О. Коропецька). На основі аналізу наукових джерел самореалі-

зацію особистості розглядаємо як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття власного потенціалу й опрідметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності [2; 3]. Самореалізація – це динамічний процес, що триває протягом всього життя індивіда, має різні рівні і сфери вияву. Самореалізація включає прагнення до саморозвитку, особливості самоствердження, самоактуалізації особистості, її ціннісні орієнтації.

З огляду на динамічність ринку праці та невичерпне дослідження психологічних характеристик безробітних підкреслюється актуальність вивчення особистісних детермінант самореалізації особистості у ситуації безробіття.

**Постановка завдання.** Мета статті – на основі аналізу змістових характеристик самореалізації особистості у ситуації безробіття виокремити особистісні детермінанти, які спричиняють труднощі самореалізації, та накреслити основні шляхи їх подолання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі аналізу наукової літератури виокремлено основні критерії дослідження самореалізації особистості у ситуації безробіття та підбрано психодіагностичний інструментарій: мотивація до самореалізації особистості (методика діагностики реалізації потреб в саморозвитку); особливості самоствердження особистості (методика «Стратегія самоствердження особистості» Є.П. Нікітіна та Н.Є. Харламенкової); рівні та сфери самоактуалізації особистості (методика діагностики самоактуалізації особистості А.В. Лазуткіна в адаптації Н.Ф. Каліної); ціннісні орієнтації особистості (методика діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С.С. Бубнова) [8]. Для дослідження ставлення опитуваних до власної ситуації безробіття використано авторську анкету. В опитуванні брали участь 60 осіб віком 22 до 34 років, які знаходяться в ситуації безробіття і зареєстровані в одному із районних центрів зайнятості [9].

Аналіз результатів дослідження мотивації до самореалізації вказує, що у 83% опитуваних відсутня потреба саморозвитку, у 2% – саморозвиток на даний момент призупинений і тільки у 15% виявлено активну реалізацію власної потреби в саморозвитку. Тобто для особистості у ситуації безробіття притаманна відсутність мотивації до самореалізації та саморозвитку.

Для 54% досліджуваних характерною виявилась агресивна стратегія самоствердження, яка проявляється у формі вербальної агресії або у вигляді створення штучних перешкод і пов'язаних з ними фрустраційних станів в інших людей у вигляді приховування від них важливої інформації та емоційної ізоляції.

Серед опитуваних у 8% переважає стратегія самопридушення (самоліквідація), що

проявляється в конформній установці по відношенню до інших в групі, у визнанні сильного лідера, полізалежності, в прояві гіпервідповідальності, психологічному мазохізмі тощо.

Для 38% опитуваних властива конструктивна стратегія, що проявляється в умінні вирішувати проблеми, у схильності до обдуманого ризику, у спонтанному прояві своїх здібностей, в творчості. Такі досліджувані використовують різні механізми психологічного захисту, але найчастіше ідентифікацію. Для них характерно прагнення до саморозкриття і самовираження.

Тобто загалом серед опитуваних домінують неконструктивні стратегії самоствердження.

**Результати дослідження** самоактуалізації опитуваних вказують на низький рівень вираженості самоактуалізації загалом (15%) та її сфер (див. рис. 1). Виявлено вираженість шкали «Орієнтація в часі» 18%, що свідчить про труднощі опитуваних у сприйнятті теперішнього, нездатності приймати життя «тут і тепер», їх зацикленості на минулому або ж включеності у майбутнє, невпевненості у собі. Шкала «Погляд на природу людини» має вираженість 3%, що вказує на практичну відсутність у опитуваних віри у позитивну природу людини, у її можливості та здібності, основи для створення гармонійних міжособистісних відносин, заснованих на довірі, щирості, доброзичливості, чесності. «Спонтанність» виражена на 12%, що вказує на низький рівень впевненості у собі та довіри до оточуючого світу, складності вільно, легко і природно виявляти себе, орієнтацію на дотримання суспільних норм. Шкала «Саморозуміння» – 15% і характеризує опитуваних як невпевнених у собі людей, у яких низький рівень чутливості власних потреб та бажань,

низький рівень спонтанності, орієнтованих на думку оточуючих, на зовнішні стандарти. «Контактність» – 3%, що свідчить про досить низькі рівні у опитуваних потреби у спілкуванні, здатності до встановлення доброзичливих відносин, схильності до встановлення приємних та корисних контактів з іншими людьми, синергетичної установки особистості. Шкала «Гнучкість в спілкуванні» набрала вираженості 7% і характеризує опитуваних як людей, які опираються у спілкуванні на соціальні стереотипи, невпевнених у собі, у своїй привабливості, у можливості бути цікавим співрозмовником. Вираженість шкали «Потреба в пізнанні» – 20%, тобто для опитуваних незначно характерними є здатність до буттєвого пізнання, відкритість новому досвіду. Вищі показники вираженості набрали шкали «Креативність», «Автономність», «Ауто-симпатія» та «Цінності». Так, «Креативність» має вираженість 47%, що може свідчити про наявність креативного підходу до життя в опитуваних на середньому рівні. Шкала «Ауто-симпатії» – 43% вираженості, що вказує на середній рівень впевненості у собі, цілісності особистості та наявності недостатньо позитивної «Я-концепції», яка є основою самооцінки. «Автономність» – 32% вираженості і свідчить про наявність певною мірою нижче середнього рівня життєздатності, цілісності та самопідтримки особистості, здатності до «свободи для» (за Е. Фромом). Найвищого рівня вираженості набрала шкала «цінності», що вказує на наявність умовно середнього рівня представленості в опитуваних цінностей добра, істини, краси, цілісності, унікальності, простоти, легкості, самодостатності, досягнень, прагнення до гармонійності буття та здорових конструктивних відносин з оточуючими.

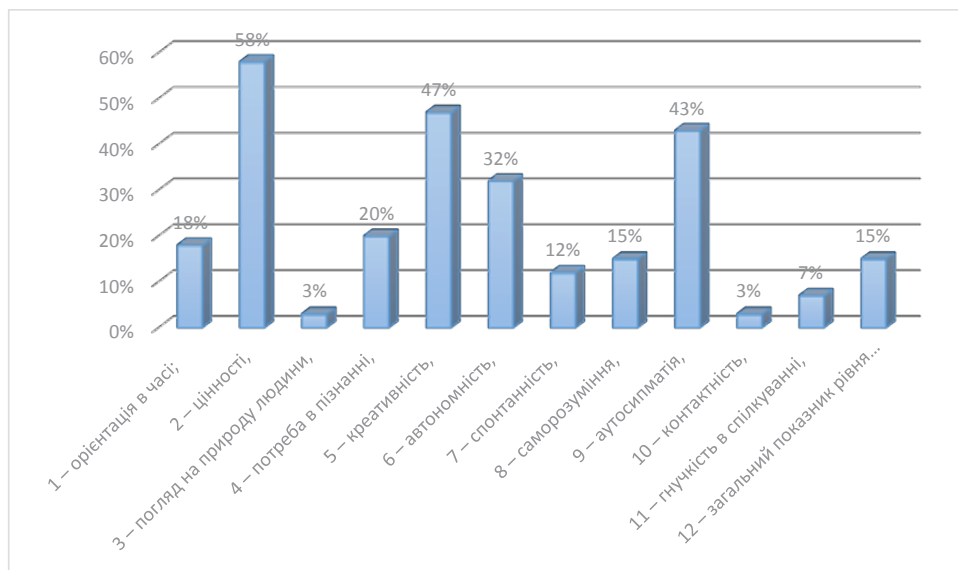


Рис. 1. Показники самоактуалізації безробітних опитуваних

Тобто результати аналізу особливостей самоактуалізації безробітних вказують на домінування у них невпевненості у собі, відсутності віри у себе та людей, труднощів встановлення конструктивних взаємовідносин на основі довіри, доброзичливості, нездатності відчувати свої потреби і бажання, бути спонтанними, орієнтація на соціальні стереотипи та думки оточуючих. При цьому певною мірою представлені наявність креативного підходу, основа позитивної «Я-концепції», прагнення до гармонійного життя та побудови конструктивних стосунків.

Аналіз результатів структури цінностей безробітних виявив досить низький рівень вияву таких цінностей, як пошук і насолода прекрасним ( $X_{\text{сеп}}=0,3$ ), соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві ( $X_{\text{сеп}}=0,5$ ), пізнання нового у світі, природі та людині ( $X_{\text{сеп}}=0,9$ ). Такі низькі показники цих цінностей вказують на відсутність значимості для опитуваних вияву власної активності у різних сферах життя, неготовність ставати «агентом змін» свого життя і можуть сприяти приведенню особистості до ситуації безробіття (див. рис. 2).

Малозначимими виявились і цінності спілкування ( $X_{\text{сеп}}=1,2$ ), високого соціального статусу та управління людьми ( $X_{\text{сеп}}=1,5$ ), здоров'я ( $X_{\text{сеп}}=1,8$ ). Такі показники цих цінностей відображають результати дослідження самоактуалізації особистості безробітних, де було виявлено низьку актуальність взаємодії та вміння будувати конструктивні відносини з іншими людьми, а також співзвучні низьким показникам цінностей соціальної активності та пізнанню. Щодо цінності здоров'я – можна припустити, що у ситуації безробіття ставлення до здоров'я не є пріоритетним.

Встановлено, що показники цінності високого матеріального добробуту мають середній рівень вираженості ( $X_{\text{сеп}}=3,3$ ).

Цінності приємного проведення часу і відпочинку, визнання та повага людей, вплив на оточення характеризуються рівнем вираженості, вищим за середній ( $X_{\text{сеп}}=4,3$ ). Певною мірою такі показники можуть свідчити про орієнтацію опитуваних на задоволення власних потреб та пасивність у діяльності (уже відмічено досить низькі вияви соціальної активності) та на думку оточуючих (на що уже вказували результати дослідження самоактуалізації).

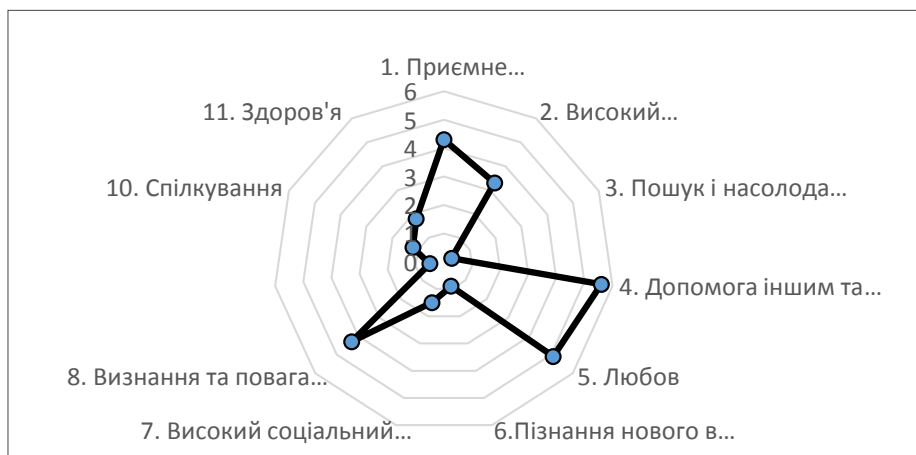
Високий рівень вираженості виявлено для цінностей любові ( $X_{\text{сеп}}=5,1$ ) та допомоги іншим і милосердя ( $X_{\text{сеп}}=5,6$ ). Тобто спостерігаємо домінування в опитуваних гуманістичних цінностей.

Аналіз результатів опитування дозволив виявити ставлення досліджуваних до ситуації безробіття та бачення перспектив самореалізації. Так, основними причинами безробіття виявились сімейні обставини (32%), скорочення на роботі (37%), звільнення через незадоволення заробітною платою (10%). Ще 15% опитаних мають інші причини звільнення (окрім вище перелічених, а також стан здоров'я, конфлікти в колективі, бажання професійного розвитку).

До ситуації безробіття в опитуваних виникає почуття безвиході (32%), хвилювання та певної тривоги (30%). 22% опитуваних розглядають безробіття як один з етапів життя, тому сильного хвилювання немає, а ще 10% вбачають можливість почати щось нове.

Опитувані зазначають про певні вигоди від ситуації безробіття. Так, 35% вбачають можливість відкрити власну справу, 21% – можливість більше часу приділяти сім'ї, 10% – можливість професійного навчання.

Щодо перспективи працевлаштування, то 70% опитуваних бачать такі перспективи, 30% – невпевнені у наявності перспективи працевлаштування.



**Рис. 2. Профіль структури цінностей особистості у ситуації безробіття**

На питання «Де б ви хотіли себе реалізувати найбільше?» досліджувані дали такі відповіді: «власна справа» – 21% опитаних, «наймана праця (приватний сектор)» – 20%, «наймана праця (державний сектор)» – 7%, «робота за кордоном» – 22%, «зосередитись на стосунках із сім'єю» – 4%, «догляд за дітьми (власними), домогосподарство» – 2%, «навчання, розвиток професійних компетенцій» – 4%, «навчання, здобуття нової спеціальності» – 12%, «стати фрілансером (вільнонайманим фахівцем у певній галузі, який сам шукає собі проекти, може одночасно працювати на декілька фірм)» – ніхто, «саморозвиток» – 2%, «хобі, подорожі» – 2%, «волонтерська діяльність» – ніхто.

На питання «Чи маєте ви цілі на ближчу перспективу, пов'язані з працевлаштуванням?» досліджувані дали такі відповіді: власна справа – 12% опитаних, наймана праця (приватний сектор) – 24%, наймана праця (державний сектор) – 2%, робота за кордоном – 20%. Серед опитаних 10% не бачать цілей на ближчу перспективу та 15% не знають її.

Загалом результати опитування показують, що причинами безробіття в основному ставали сімейні обставини та скорочення на роботі, ситуація безробіття переживається як безвихідь, з наявністю певної тривоги. Опитувані усвідомлюють, що ситуація безробіття може давати певні можливості (відкрити власну справу, приділити час сім'ї). Варто відмітити, що практично третина опитаних не впевнена у можливості виходу із ситуації безробіття та подальшого працевлаштування, не бачить або не визначила своїх професійних цілей. Можливі переважаючі сфери самореалізації – робота за наймом, робота за кордоном, відкриття власної справи.

Результати кореляційного аналізу (коефіцієнт кореляції Спірмена,  $r < 0,05$ ) виявили певні взаємозв'язки показників. Зокрема, між креативністю і потребою в пізнанні –  $r = 0,624972$ , цінностями добра, краси, цілісності, унікальності тощо ( $r = 0,4645$ ), спонтанністю ( $r = 0,4468$ ), що свідчить про те, що пізнавальна діяльність супроводжується креативністю, спонтанністю та духовними цінностями (і навпаки) і може сприяти новим способам самореалізації особистості. Виявлено взаємозалежність і між автономністю, і потребою в пізнанні ( $r = 0,6014$ ) та спонтанністю ( $r = 0,4468$ ), тобто, чим більше людина пізнає свої потреби, запитає на самореалізацію, тим швидше формується більша незалежність, легкість і природність у самовияві. Окрім автономності, креативності, спонтанність перебуває у взаємозв'язку із саморозумінням ( $r = 0,4247$ ), тобто відчуття і усвідомлення своїх потреб сприяють здатності бути незалежним, творчим.

Виявлено протиставлення стратегії самоствердження самопридушення і конструктив-

ної стратегії ( $r = -0,4925$ ) і агресивної стратегії ( $r = -0,5731$ ), що свідчить про протилежну спрямованість цієї стратегії.

Потреба в саморозвитку корелює із цінністю високого матеріального забезпечення ( $r = 0,4849$ ). Тобто зростання саморозвитку сприятиме матеріальному добробуту і навпаки. Пригадаємо, що серед більшості опитуваних виявилась відсутньою система саморозвитку та середні показники матеріальних цінностей. Такі показники вказують на необхідність актуалізації серед безробітних потреби у саморозвитку, який може приводити їх до матеріального добробуту.

Погляд на природу людини має обернену кореляцію із аутосимпатією ( $r = -0,4979$ ). Тобто ставлення до інших має протилежні тенденції щодо ставлення до себе. Згідно з результатами дослідження серед опитуваних домінує відсутність позитивного ставлення до людини та середні показники ставлення до власної «Я-концепції».

Узагальнення результатів емпіричного дослідження вказують на необхідність психологічного супроводу особистості у ситуації безробіття для подолання труднощів самореалізації, який включатиме такі напрями:

1) *Актуалізація потреби у саморозвитку.* Адже виявлено відсутність системи саморозвитку опитуваних та домінування агресивної стратегії самоствердження. Саморозвиток передбачає самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізацію, самореалізацію. В основі саморозвитку лежить самопізнання особистості, цінність якого в опитуваних на досить низькому рівні. Отже, варто застосувати техніки самоаналізу, рефлексії, дослідження самоставлення та власних ресурсних і обмежуючих психологічних якостей, власних здібностей, інтересів, мотивів, потреб; техніки розвитку певних особистісних якостей. Зокрема, можна говорити про *soft skills*, які сприятимуть подоланню ситуації безробіття; техніки формування конструктивної стратегії самоствердження [10, с. 225–269].

Слід звернути увагу на розвиток самоєфективності, впевненості у собі, прийняття себе та мотивації досягнень. Адже результати дослідження шкал самоактуалізації вказують на домінування невпевненості у собі, відсутності віри у себе, нездатності відчувати себе, свої потреби і бажання, орієнтацію на думку оточуючих. Техніки розвитку впевненості в собі спрямовані на усвідомлення цінності власної особистості, вияв ресурсів, формування адекватної самооцінки, техніки розвитку асертивності. Слід відмітити техніки розвитку самоєфективності, рекомендовані А. Бандурою. Варто звернути увагу і на техніки розвитку стресостійкості, які спрямовані на формування конструктивних копінг-стратегій.

Досвід конструктивного подолання стресів сприятиме розвитку самоефективності та впевненості в собі [10, с. 269–291].

2) *Розвиток комунікативної компетентності та позитивного ставлення до природи людини загалом, актуалізація потреби у спілкуванні.* Виявлено, що в опитуваних порушені основи для створення гармонійних міжособистісних відносин, заснованих на довірі, щирості, доброзичливості, чесності, нижче середнього рівень вияву цінності спілкування. Техніки в даному напрямі можуть бути спрямовані на формування і розвиток навиків самопрезентації, встановлення контактів, ведення переговорів, вияву лідерських якостей, конструктивного вирішення конфліктів. Зокрема, конфліктостійкість розглядається як важлива психологічна умова самореалізації особистості [1]. Проте увагу варто звернути на розвиток базової довіри до людей, віри у позитивну природу людини, установки «Я+ - ТИ+».

3) *Розвиток креативних здібностей, спонтанності.* Встановлено, що креативність, спонтанність перебувають у взаємозв'язку із потребою у пізнанні, саморозумінням. Креативність сприяє пошуку можливостей та шляхів самореалізації та виступає важливою рисою соціально-психологічної компетентності сучасного фахівця. Як відмічає Л.П. Міщиха, з креативністю пов'язані дві особистісні якості, а саме: інтенсивність пошукової мотивації та чуттєвість до побічних утворень, які виникають у мисленевому процесі. Творча особистість продукує нові ідеї, схильна до широких узагальнень, здатна приймати рішення в умовах неповної інформації, відзначається особливою «інтелектуальною безстрашністю» у відстоюванні власних ідей та позицій. Досліджувати креативність рекомендовано на основі методів, які спрямовані на всебічне пізнання індивідуальності творчої особистості, її унікальності, а також мотиваційних складників творчої діяльності, життєвих реалій становлення й розвитку особистості, її ставлення до ретроспективи та перспективи власних творчих досягнень (метод вивчення продуктів творчої діяльності, особистісні опитувальники, психобіографічний метод) [4].

4) *Цілепокладання та визначення власних життєвих перспектив та професійних цілей.* Досліджено, що опитувані зациклені на минулому, відчують труднощі сприйняття життя «тут і тепер», відсутня система саморозвитку, тобто відсутні плани особистісного розвитку. У третини опитуваних не виявлено цілей щодо їх професійної самореалізації. На допомогу можуть прийти коучингові техніки, техніки тайм-менеджменту, аналіз пріоритетів життєвих і професійних цінностей, автобіографування, написання життєвих історій із спрямованістю від минулого до майбутнього, техніки побудови лінії життя тощо [5; 6; 7; 10].

Варто наголосити окремо на супроводі у побудові індивідуальної професійної траєкторії, плану розвитку кар'єри, який включатиме вищеперелічені напрями і сприятиме визначенню професійного шляху особистості відповідно до її здібностей та індивідуально-психологічних особливостей, його професійній та особистісній самореалізації [10, с. 283–294].

**Висновки з проведеного дослідження.** Аналіз результатів емпіричного дослідження опитуваних дозволив виявити такі психологічні проблеми самореалізації особистості у ситуації безробіття:

- відсутність мотивації до саморозвитку, домінування агресивної стратегії саморозвитку та низький рівень самоактуалізації, низька актуальність цінностей пізнання нового, соціальної активності для здійснення змін у суспільстві, соціального статусу. Тобто у ситуації безробіття досить низький вияв особистісної самореалізації. Можна припустити, що низький рівень самореалізації, активності та пізнання, потреби у саморозвитку та самоактуалізації призводить до втрати роботи;

- домінування невпевненості у собі, нездатності відчувати свої потреби і бажання, бути спонтанними, нездатності приймати життя «тут і тепер»;

- труднощі у встановленні конструктивних взаємовідносин на основі довіри, доброзичливості, відсутність віри у людей, низький рівень потреби у спілкуванні, орієнтація на соціальні стереотипи та думки оточуючих, низька актуальність цінності спілкування;

- емоційний стан, який супроводжується деяким хвилюванням та тривожністю;

- недостатня сформованість життєвих та професійних цілей, бачення власних перспектив та віри у вихід із ситуації безробіття.

Відповідно до результатів дослідження запропоновано основні напрями психологічного супроводу особистості у ситуації безробіття для подолання труднощів самореалізації: актуалізація саморозвитку; розвиток самоефективності та впевненості в собі; розвиток комунікативної компетентності; розвиток креативності; розвиток цілепокладання, постановка життєвих та професійних цілей; розвиток стресостійкості; побудова індивідуальної професійної траєкторії.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітюк Н. Конфліктостійкість як умова самореалізації особистості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Вип. 11. Ч. 1. 2011. С. 104–112.
2. Крижановська З.Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів: автореф. дис... канд. психол. наук. Волинський

національний університет ім. Л. Українки. Луцьк. 2011. 20 с.

3. Максименко С.Д., Осьодло В.І. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 8. Кам'янець Подільський: Аксіома, 2010. С. 3–19.

4. Міщиха Л.П. Творчий профіль особистості. *Психологічні перспективи*. 2016. Вип. 27. С. 102–113. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst\\_2016\\_27\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2016_27_11).

5. Тарарина Е. Арт-коучинг. Техники простих рішень. Київ : Саммит-Книга, 2015. 88 с.

6. Титаренко Т. Самопоміа у посттравматичній ситуації: практики автобіографування. *Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014. Вип. 19. Ч. 2. С. 30–36.

7. Федоришин Г.М. Технологія постановки запитань у коучинговій комунікації. Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 листопада 2018 року). Львів, 2018. Ч. 2. С. 37–41.

8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

9. Чуйко О., Левкун Г. Психологічні особливості самореалізації жінок у ситуації безробіття. *Збірник наукових праць: психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2019. Вип. 24. С. 59–67.

10. Чуйко О., Куравська Н. Гендер і кар'єра : навчальний посібник / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ : Видавець Супрун В.П., 2019. 364 с. ISBN 978-617-7468-36-2.

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

### DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Стаття присвячена розгляду проблеми розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів. Актуальність дослідження зумовлена підвищеними вимогами до майбутніх психологів та їх професійних компетентностей. Зазначено, що наявність певних знань, умінь та навичок у студентів-психологів забезпечує ефективне здійснення комунікативного процесу в професійній діяльності, надає можливість фахівцю успішно вступати у різного роду (вербальні та невербальні, усні й письмові) контакти для вирішення комунікативних задач (передачі інформації, проведення консультацій, встановлення та підтримки контактів та інші). Визначено, що комунікативна компетентність – це узагальнена комунікативна властивість майбутніх фахівців (психологів), що включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані уміння і навички міжособистісної ефективної взаємодії та адекватне взаєморозуміння в процесі спілкування. В процесі експериментальної роботи визначено рівень розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів (рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, товариськості студентів-психологів), досліджено динамічні зміни у визначених показниках комунікативної компетентності майбутніх психологів на різних етапах навчання. Виявлено домінуючий у майбутніх психологів середній рівень комунікативної компетентності за визначеними нами показниками. Вони здатні ефективно взаємодіяти та взаєморозумітися в процесі спілкування. Ці студенти не конфліктні, досить легко встановлюють контакти з оточуючими, відкриті для спілкування і нових взаємин. Вони допитливі, охоче слухають цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюють свою точку зору. Проведено порівняння показників комунікативної компетентності майбутніх психологів на різних етапах навчання. Зазначено, що навчання на старших курсах є більш професійно-орієнтованим, що позначається на показниках комунікативної компетентності. Виявлений перспективний вектор (вивчення факторів, які впливають на формування комунікативної компетентності майбутніх психологів) подальших досліджень означеної проблеми.

**Ключові слова:** комунікативні здібності, товариськість, спілкування, міжособи-

стісна взаємодія, мовна компетентність, комунікація.

The article is devoted to the consideration of the problem of the development of communicative competence of future psychologists. The relevance of the study is due to the increased requirements for future psychologists and their professional competencies. It is noted that the presence of certain knowledge, skills and abilities of psychology students ensures the effective implementation of the communicative process in their professional activities, enables the specialist to successfully enter into various kinds (verbal and non-verbal, oral and written) contacts to solve communicative tasks (information transfer, consultations, establishing and maintaining contacts and others). It is determined that communicative competence is a generalized communicative property of future specialists (psychologists), which includes developed communicative abilities, formed skills and skills of interpersonal effective interaction and adequate mutual understanding in the process of communication. In the course of experimental work, the level of development of communicative competence of future psychologists (level of development of communicative and organizational skills, sociability of psychology students) was determined, dynamic changes in certain indicators of communicative competence of future psychologists at different stages of training were investigated. The average level of communicative competence that is dominant in future psychologists has been revealed according to indicators determined by us. They are able to effectively interact and interfere in the process of communication. These students are not conflicted, they establish contacts with people around fairly easily, are open to communication and new relationships. They are inquisitive, eagerly listen to an interesting interlocutor, are patient enough in communicating with others, defend their point of view. A comparison of the indicators of communicative competence of future psychologists at different stages of training. It is noted that training at senior courses is more professionally oriented, which affects the indicators of communicative competence. A promising vector was discovered (the study of factors influencing the formation of the communicative competence of future psychologists) of further research on this problem.

**Key words:** communication skills, sociability, communication, interpersonal interaction, language competence, communication.

УДК 159.923: 37.0311

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.26>

#### Шевченко С.В.

к.психол.н., доцент,  
доцент кафедри психології  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

#### Фалько Н.М.

к.психол.н., доцент,  
завідувач кафедри психології  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

**Постановка проблеми.** Інтенсивні зміни орієнтирів сучасної вищої освіти висувають нові вимоги до майбутніх фахівців, до їх професійних компетентностей. Поряд з такими ключовими якостями, як самостійність, відповідальність, ініціативність, готовність до

ефективної міжособистісної та професійної взаємодії, якими обов'язково мають володіти психологи, особливе місце належить їх комунікативній компетентності. Термін «комунікативна компетентність» не є новим у психолого-педагогічній науці, однак однозначне

визначення цього поняття сьогодні відсутнє. Вивчення й аналіз наукових праць з проблеми комунікативної компетентності особистості дає право зазначити, що вчені (психологи, лінгвісти, соціолінгвісти, психолінгвісти, лінгводидакти) мають різні підходи до визначення та розуміння комунікативної компетентності, її компонентів. Специфіка роботи психолога вимагає наявності певних знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу в професійній діяльності, відтак питання розвитку комунікативної компетентності є досить *актуальним* ще на етапі професійної підготовки майбутніх психологів. Таким чином, сформована комунікативна компетентність надає можливість психологу успішно вступати у різного роду (вербальні та невербальні, усні й письмові) контакти для вирішення комунікативних задач (проведення консультацій, встановлення та підтримки контактів та інші).

Питання розвитку комунікативної компетентності досліджувалося на теоретичному і методологічному рівнях у працях Дж. Р. Андерсен [1], Ф.С. Бацевича [3], Л.В. Барановської [2], Т.Н. Сухаревої [9]. Серед вітчизняних учених проблему змісту і структури комунікативної компетентності досліджують педагоги та психологи: А. Богуш, О. Головка, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков [6], М. Заброцький, В. Звягінцев, І.Зимняя, В. Кан-Калик, Л.Коваль, І. Колеснікова, Ю. Крижанська, А. Маркова, Л. Петровська, Т. Симоненко, В. Третяків та ін.

У зарубіжній психології комунікативна компетентність досліджується великою кількістю науковців з різних галузей у різних контекстах саме тому, що у сучасному західному суспільстві загальноприйнятими є такі переконання: а) у межах будь-якої ситуації, не все, що може бути сказане чи зроблене, є однаково компетентним; б) успіх в особистих та професійних стосунках великою мірою залежить від комунікативної компетентності; в) більшість людей виявляють некомпетентність принаймні в декількох ситуаціях, а менша кількість людей взагалі вважаються некомпетентними в багатьох ситуаціях [10].

Поняття «комунікативна компетентність» одним із перших було використано А.А. Бодальовим і трактувалося, як здатність встановлювати і підтримувати ефективні контакти з іншими людьми за наявності внутрішніх ресурсів (знань і вмінь) [4]. Увівши вперше цей термін у східнослов'янську лінгводидактику, М. Вятунев розглядає «комунікативну компетентність» як здібність людини спілкуватися в трудовій та навчальній діяльності, використовуючи різні види мовленнєвого спілкування, задовольняти власні інтелектуальні потреб [9]. Як зазначає В.І. Жуков, комунікативна компетентність – це психологічна характерис-

тика людини як особистості, яка проявляється в її спілкуванні з людьми, або «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми». До складу так званої комунікативної компетентності включається сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують успішне протікання комунікативних процесів у людини [6].

Т. Вольфовська розглядає поняття «комунікативної компетентності» як необхідний людині рівень сформованості досвіду, умінь і навичок міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу. Серед різноманітних підходів до розуміння цього поняття в сучасній психології найбільш вдалим є трактування комунікативної компетентності як готовності до діяльності [5, с. 13–16].

О. Сібіль визначає комунікативну компетентність як «знання та вміння, які забезпечують об'єктивне сприйняття оточуючих, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, здібність емоційно відгукуватися на переживання інших людей, враховувати особливості особистості та психологічного стану співрозмовника, як розвиток рефлексії (самоусвідомлення, самоаналіз) своїх комунікативних можливостей, позиції у спілкуванні. Вміння будувати стосунки з урахуванням особливостей інших людей, вільно володіючи мовними і немовними засобами спілкування» [8, с. 11–12]. Натомість О. Загородна слушно визначає комунікативну компетентність як більш загальне поняття по відношенню до професійної комунікативної компетентності. На думку авторки, комунікативна компетентність – це сукупність лінгвістичної, фонетичної, морфологічної, синтаксичної та лексикологічної компетенцій, що визначають правила вербальної та невербальної взаємодії й соціолінгвістичної доцільності, які є необхідними та достатніми для засвоєння як вітчизняного, так і закордонного досвіду в професійній сфері [7].

Отже, аналіз багатьох наукових джерел свідчить, що цілісної концепції у зазначеному напрямку ще не розроблено. Ґрунтуючись на проведеному аналізі наукових підходів до інтерпретації сутності комунікативної компетентності, ми вважаємо за необхідне уточнити це поняття, враховуючи проблематику нашого дослідження. Так, під комунікативною компетентністю ми розуміємо узагальнену комунікативну властивість майбутніх фахівців (психологів), що включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані вміння і навички міжособистісної ефективної взаємодії та адекватне взаєморозуміння в процесі спілкування.

**Постановка завдання.** Головною метою роботи є експериментальне дослідження розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів. З огляду на мету роботи були



поставлені такі завдання: визначити рівень розвитку комунікативних здібностей, товарищескості студентів-психологів, дослідити динамічні зміни у визначених показниках комунікативної компетентності майбутніх психологів на різних етапах навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У процесі дослідження для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження: *теоретичні* – теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, аналіз, систематизація та узагальнення отриманої інформації; *емпіричні* – психодіагностичне тестування. Формування методичної бази дослідження здійснювалось відповідно до означеної нами мети та завдань дослідження. При цьому нами використовувались переважно класичні варіанти методик, представлені у наукових виданнях. Отже, з метою вивчення особливостей розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів нами була застосована наступна група методик.

**Методика «Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності» (авт. А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін), субшкала вимірювання рівня комунікативних здібностей.** Показники методики дозволяють отримати дані щодо спроможності майбутніх психологів ефективно взаємодіяти в процесі спілкування, що виступає одним з показників розвитку комунікативної компетентності. Для того щоб дослідити рівень розвиненості здатності до спілкування у майбутніх психологів, ми використовували **тест-опитувальник «Визначення рівня товарищескості» (авт. В.Ф. Ряховський).** Методика по визначенню рівня товарищескості містить 16 питань. На кожне респонденти мали відповісти «Так», «Ні» або «Іноді». Рівень товарищескості визначається залежно від набраних балів. Бали сумуються і за класифікатором визначається, до якої категорії належить респондент. В процесі емпіричного етапу роботи була застосована також **методика «Виявлення й оцінка комунікативних і організаторських здібностей (методика «КОС-1»).** До експерименту було залучено 95 осіб у віці 17–22 роки (студенти 1–4 курсів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького спеціальності «Психологія»). Результати проведеного дослідження щодо визначення рівня розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів представлені на рис. 1.

Отже, як видно з наведеної діаграми (рис. 1), у 57,55% опитаних

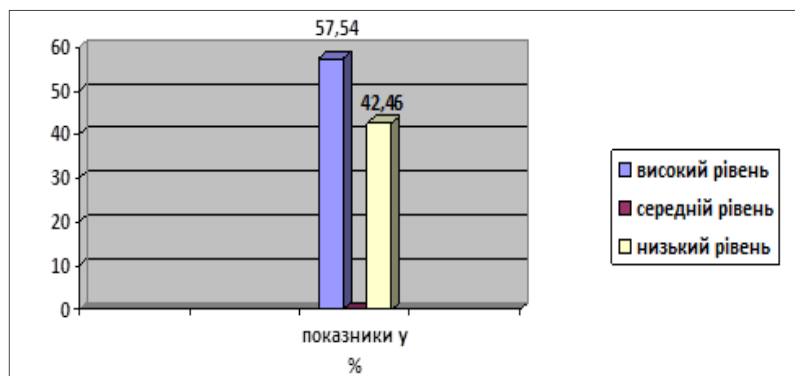
переважає високий рівень розвитку комунікативних здібностей, що дозволяє їм ефективно взаємодіяти та взаєморозумітися в процесі спілкування. Ці студенти не конфліктні, досить легко встановлюють контакти з оточуючими, відкриті для спілкування і нових взаємин. У 42,46% із загальної кількості виявлений низький рівень розвитку комунікативних здібностей. Це дає підстави констатувати, що вони мають різного роду проблеми в налагодженні контактів з оточуючими, проявляючи замкнутість або ж агресивність у взаєминах і спілкуванні.

Після підрахунку балів, скориставшись класифікатором, ми визначили рівень товарищескості студентів-психологів. Наочно отримані результати презентовано у таблиці 1.

Таблиця 1  
**Рівень розвитку товарищескості майбутніх психологів (n=95)**

Рівень товарищескості	Показники у %
Високий	13,00
Середній, ближче до високого	19,23
Середній	50,00
Середній, ближче до низького	8,15
Низький	9,62

Отже, наведена таблиця 1 вдало демонструє, що більшість студентів-психологів (50,00%) мають середній рівень розвитку товарищескості. Вони допитливі, охоче слухають цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, висловлюють свою точку зору, йдуть назустріч новим людям. В той же час не люблять гучних компаній; екстравагантні витівки і багатослівність викликають у них роздратування. Респонденти з середнім рівнем, ближче до високого рівня розвитку (19,23%) товарищескості досить комунікабельні, люблять висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування оточуючих. Охоче знайомляться з новими людьми. Вони



**Рис. 1. Рівень розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів (n=95)**

полюбляють бути в центрі уваги, нікому не відмовляють в проханнях, хоча не завжди можуть їх виконати. Їм не вистачає терпіння під час вирішення серйозних проблем. Майбутні психологи з середнім рівнем, ближчим до низького рівня (8,15%) розвитку товарищескості, до певної міри товариські і в незнайомій обстановці почувають себе цілком упевнено. Нові проблеми їх не лякають, і все ж вони мають труднощі у спілкуванні з новими людьми. Виявлено також студентів-психологів, що мають високий (13,00%) (вони завжди в курсі всіх справ, люблять брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у них мігрень або навіть нудьгу; охоче беруть слово з будь-якого питання, навіть якщо мають про нього поверхове уявлення, беруться за будь-яку справу, хоча не завжди можуть успішно довести її до кінця) та низь-

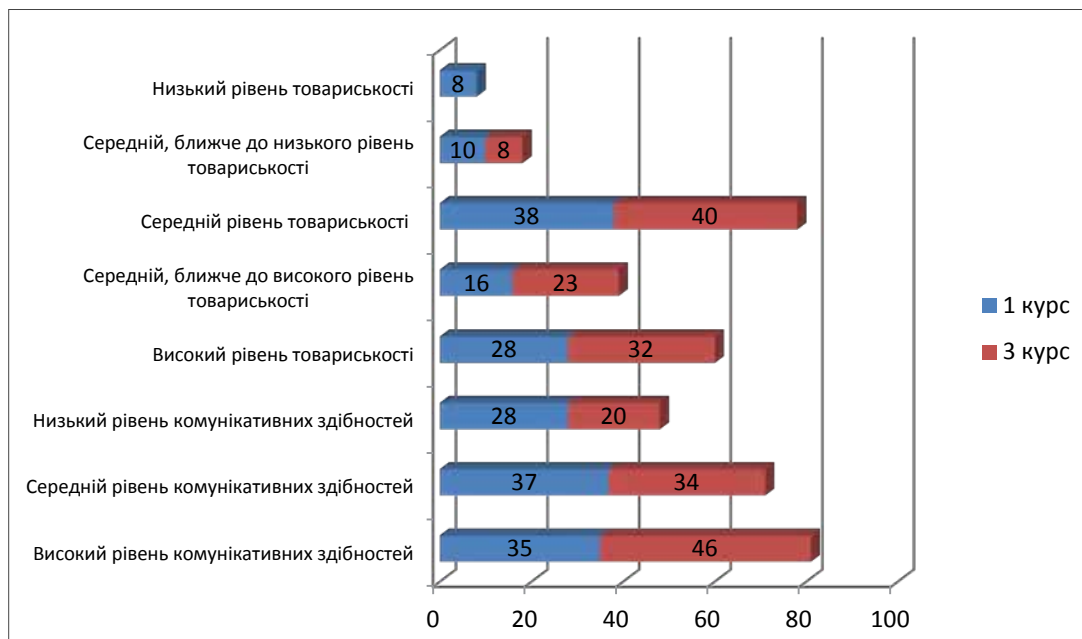
ким рівнем розвитку товарищескості (9,62%) (замкнуті, віддають перевагу самотності, тому у них мало друзів; нова робота і необхідність нових контактів виводять з рівноваги; вони не знають цю особливість свого характеру і бувають незадоволені собою).

Після обробки даних виявлено результати розвитку комунікативних та організаторських здібностей майбутніх психологів (рис. 2).

З наведеного рис. 2. видно, що більшість студентів-психологів (53,84%) демонструють середній рівень розвитку комунікативних здібностей. Вони здатні працювати колективно; не прагнуть до лідерства; прагнуть до створення хорошої думки про себе в тих, хто їх оточує; прямолінійні, дратівливі, якщо зустрічають опір, проявляють агресію; чинять опір будь-якому впливу, агресивні у відношенні з лідерами; мимоволі наслідують, не усвідом-



**Рис. 2. Рівень розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів (n=95)**



**Рис. 3. Порівняльні результати діагностики показників комунікативної компетентності студентів-психологів I та III курсів (у %)**

лено залежать від кого-небудь або чого-небудь, не прагнуть до особистої вигоди, їм властиві самовіддача, опіка над слабкими і беззахисними.

Студенти-психологи з високим рівнем прояву комунікативних якостей (36,54%) здатні працювати колективно і для колективу; психологічно готові до організаторської діяльності в професійній сфері, для них, як організаторів, характерна динамічність і перспективність; переконані у власних силах, сподіваються на себе, для них характерна сила волі, ригідність реакції, рішуча і категорична форма прохань; вони наполегливі в досягненні мети, відкриті і прямолінійні; уперті, прагнуть добитися свого, відстоювати свою позицію; схильні до компромісів; слухняні, схильні до переживання; тактовні: виражено відчуття міри, такту у взаєминах з людьми, з урахуванням їх індивідуальних особливостей; швидко знаходять потрібний тон при першому знайомстві, контактах; товариські і злагідні; легко відгукуються на чужі потреби, готові допомогти; чутливі до поведінки інших; уміють співпереживати.

Аналіз результатів показав, що студенти-психологи з низьким рівнем прояву комунікативних якостей (9,62%): не здатні працювати колективно і для колективу; психологічно не готові до організаторської діяльності в професійній сфері, хоча для них характерні деякі ділові якості студентів як організатора; бажають бути лідерами, але не прагнуть до цього; не впевнені в собі; готові поступитися без суперечки; вважають за краще підкорюватися іншим, чужій владі за відсутності самостійності свободи; у спілкуванні проявляють зайву поблажливість, яка поєднується з деякими відтінками конформізму; безкорисливо жертвують своїми інтересами.

У межах нашого дослідження інтерес представляє також виявлення динамічних змін розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів на різних етапах навчання (в розрізі різних курсів). Після порівняння результатів у визначених показниках комунікативної компетентності студентів-психологів I та III курсів виявлені дані (рис. 3).

Як демонструє рис. 3, у більшості студентів-психологів 1 курсу переважає середній рівень комунікативних здібностей (37%), а на III курсі більшість майбутніх психологів демонструють високий рівень. На нашу думку, це зумовлено ситуацією практико-орієнтованого навчання, набутими знаннями та вміннями в умовах науково-освітнього простору закладу освіти. До того ж порівняння результатів 1 та 3 курсів щодо розвитку товариськості демонструє перевагу середнього рівня для студентів-психологів обох курсів (38% та 40% відповідно). При цьому на 3 курсі не виявлено студентів з низьким рівнем за цим показником.

### Висновки з проведеного дослідження.

У результаті дослідження особливостей розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів виявлено, що у психолого-педагогічній літературі немає єдиного розуміння комунікативної компетентності та її складниками. Різні дослідники (психологи, лінгвісти, соціолінгвісти, психолінгвісти, лінгводидакти) використовують подібні поняття для позначення цього феномена, а саме: комунікативна компетенція, мовна компетентність, мовна компетенція, комунікативні здібності, комунікативні уміння, компетентність у спілкуванні. Для успішного здійснення професійної діяльності має значення сформована у майбутніх психологів комунікативна компетентність, яка розглядається нами як узагальнена комунікативна властивість майбутніх фахівців (психологів), що включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані уміння і навички міжособистісної ефективною взаємодії та адекватне взаєморозуміння в процесі спілкування. Експериментальні дані свідчать про домінуючий у майбутніх психологів середній рівень комунікативної компетентності за визначеними нами показниками. Вони здатні ефективно взаємодіяти та взаєморозумітися в процесі спілкування. Ці студенти не конфліктні, досить легко встановлюють контакти з оточуючими, відкриті для спілкування і нових взаємин. Вони допитливі, охоче слухають цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюють свою точку зору. Навчання на старших курсах є більш професійно-орієнтованим, що позначається на показниках комунікативної компетентності. Видається важливим подальше вивчення факторів, які впливають на формування комунікативної компетентності майбутніх психологів, що розглядається нами як перспектива подальших досліджень в цьому напрямі.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андерсен Дж.Р. Когнитивная психология. Москва : Питер, 2002. 496 с.
2. Барановська Л.В. Комунікативна компетентність викладача вузу. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. *Збірник наукових праць; ред. кол. Гузій Н. В. та інші.* Київ : НПУ, 1999. С. 146–149.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академвидав, 2004. 344 с.
4. Бодальов А.А. Особистість і спілкування. Київ, 1995.
5. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти.* 2001. № 3. С.13–16.
6. Жуков Ю.М., Петровська Л.А., Растянніков П.В. Діагностика та розвиток компетентності в спілкуванні. Москва, 1991. 96 с.
7. Загородна О.Ю. Формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних

спеціальностей засобами інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 254 с.

8. Сібіль О. Компетентність випускника школи. *Завуч*. 2004. № 8(194). С. 11–12.

9. Сухарева Т.Н. Формирование коммуникативных стратегий словоупотребления у студентов

неязыковых вузов : дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов : ТГУ им. Г. Державина, 2002. 160 с.

10. Wilson S. & Sabee, C. Explicating Communicative Competence as a Theoretical Term. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah N.J. : Erlbaum. 154 p.

## РЕГУЛЯТОРНО-РІВНЕВА МОДЕЛЬ ГУМОРУ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ НОРМИ ТА ПСИХІЧНОЇ ПАТОЛОГІЇ

### REGULATORY-LEVEL MODEL OF HUMOR IN THE STRUCTURE OF PERSONAL REGULATION IN THE CONDITIONS OF NORM AND MENTAL PATHOLOGY

У статті здійснено наукове узагальнення та запропоновано нове розв'язання проблеми гумору у нормі та патології. Виявлені сутність, специфіка та психологічні закономірності функціонування гумору у нормі та за різних форм психічної патології: невротичних, пов'язаних зі стресом та соматоформних розладах, дистимії, циклотимії, параноїдній шизофренії, психічних і поведінкових розладах внаслідок вживання психоактивних речовин, розумовій відсталості. З'ясовано розуміння гумору на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Узагальнення поглядів дослідників, які займалися проблематикою гумору, визначило таке розуміння ключового поняття роботи: гумор – це вища психічна функція, яка у специфічний спосіб – виявлення, подолання чи зняття суперечностей, що базуються на здатності до сприйняття та відтворення комічного, – регулює різні аспекти та рівні життєдіяльності особистості. Окреслено психологічні підходи до побудови регуляторно-рівневої моделі гумору, проаналізовано психологічні механізми особистісної регуляції засобами гумору, шляхи і форми патологізації функціонування гумору, а також сторони та форми вияву гумору при психічній патології. Розроблено регуляторно-рівневу модель гумору, у якій гумор подано як засіб особистісної регуляції, що відбувається на різних рівнях та специфікована у нормі переважанням вищих рівнів, а в умовах патологічного функціонування – зміщенням до нижчих рівнів. Як засіб особистісної регуляції гумор використовується особистістю на різних рівнях її функціонування: біологічному, соціальному, рефлексивному та особистісному.

**Ключові слова:** гумор, регуляторно-рівнева модель, генеративний бік гумору, сприйняттєвий бік гумору, регуляторно-рівнева гуморотерапія, психічна патологія, "гумористичні" патофизиологічні симптомокомплекси.

The article provides a scientific generalization and proposes a new solution to the problem of humor in normal and pathology. The essence, specificity and psychological patterns of humor functioning in normal and various forms of mental pathology: neurotic, stress-related and somatoform disorders, dysthymia, cyclothymia, paranoid schizophrenia, mental and behavioral disorders due to the use of psychoactive substances, mental retardation. The understanding of humor at the present stage of development of psychological science is clarified. The generalization of the views of researchers who have dealt with the issue of humor has defined the following understanding of the key concept of work: humor is a higher mental function, which in a specific way – identifying, overcoming or removing contradictions based on the ability to perceive and reproduce comic, regulates various aspects and levels vital activity of the individual. Psychological approaches to the construction of a regulatory-level model of humor are outlined, psychological mechanisms of personal regulation by means of humor, ways and forms of pathologizing the functioning of humor, as well as aspects and forms of humor in mental pathology are analyzed. A regulatory-level model of humor has been developed, in which humor is presented as a means of personal regulation that occurs at different levels and is specified in the norm by the predominance of higher levels, and in conditions of pathological functioning – by shifting to lower levels. As a means of personal regulation, humor is used by the individual at different levels of its functioning: biological, social, reflexive and personal.

**Key words:** humor, regulatory-level model, generative side of humor, perceptual side of humor, regulatory-level humor therapy, mental pathology, "humorous" psychopathological symptom complexes.

УДК 316.613.4:616.89- 008.441  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.27>

**Шпортун О.М.**

д.психол.н., доцент,  
в. о. завідувача кафедри психології  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса

**Постановка проблеми.** Гумор належить до психологічних феноменів, які виконують найрізноманітніші функції у житті особистості – від засобу пристосування до модусу розвитку, від задоволення потреби у захисті, самозбереженні та адаптації до реалізації потреби у самотрансценденції [1]. Останнім часом інтерес до досліджень гумору значно зріс, що відбилось у збільшенні кількості публікацій із зазначеної теми та у появі нових підходів до розуміння цього феномену (М. Бороденко, І. Домбровська, О. Іванова, Р. Мартін, Е. Носенко, О. Опихайло, Є. Стефаненко, Н. Carretero-Dios, С. Clark, G. Forabosco, T. Platt, R. Proyer, W. Ruch, M. Titze та інші). Дослідження

гумору при психічних розладах поділяються на два основні напрями (Р. Мартін): 1) з переважним розглядом кількісних змін гумору; 2) з переважним розглядом якісних змін гумору. У першому напрямі вбачають зворотній зв'язок між розвитком психічного захворювання та рівнем почуття гумору: чим важчий характер психічних порушень, тим нижчий рівень почуття гумору (Р. Уайр, Дж. Коллінз). У другому напрямі вчені доводять, що особливості гумору залежать від нозології (О. Лук, О. Іванова, С. Єніколопов, Є. Стефаненко, М. Ковязіна, М. Коган, R. Proyer, W. Ruch та ін.).

Аспекти функціонування гумору в умовах психічної патології нині залишаються дослі-

дженими недостатньо. Окремі публікації з цієї теми містять результати досліджень таких узагальнених особистісних тенденцій, як гелотофобія, гелотофілія та катагеластичизм (Є. Стефаненко, R. Proyer, W. Ruch, M. Titze та ін.), що реалізуються за допомогою гумору. Також наявні роботи, у яких розкриваються особливості сприймання гумору особами з психічними розладами, що належать до певних нозологічних груп. Результати досліджень сприймання гумору особами з шизофренічними та афективними розладами наведено у роботах О. Іванової, С. Єніколопова, О. Мітіної; особами з локальними порушеннями мозку – у публікаціях М. Ковязіної, М. Когана; особами з суїцидальними тенденціями – у праці L. Goldsmith. У дослідженнях Р. Уайра і Дж. Коллінза показано, що при тривожних розладах зі збільшенням фонові тривоги ускладнюється інтелектуальне розуміння гумористичних подій [10]. У роботі G. Forabosco продемонстровано специфічність та відмінність проблем, пов'язаних із гумором, у різних нозологічних групах: при депресивних станах характерні невираженість саркастичного гумору, слабша здатність до прояву гумору взагалі та нездатність відчувати себе смішним; при маніакальних станах характерна вираженість саркастичного гумору та тенденція відчувати себе смішним; для шизофренічних розладів – слабша здатність розуміти жарти та тенденція відчувати себе дивним. Однак гумор в умовах психічної патології потребує подальшого ґрунтового вивчення та систематизації наукових знань. Це підкріплюється такими міркуваннями. По-перше, специфічні зміни у гумористичному функціонуванні в процесі розвитку тієї чи іншої форми патології можуть слугувати важливою діагностичною ознакою у системі патопсихологічної діагностики, оскільки за попередніми даними (С. Clark, J. Nicholas, S. Henley) такі зміни можуть відбуватися вже на ранніх етапах захворювання. По-друге, науково обґрунтоване використання психологічних механізмів та закономірностей функціонування гумору може бути значущим фактором оздоровчого впливу та особистість (Н. Казінс, В. Согоан, D. Cogan, M. Gelkopf, S. Kreidler, M. McCue, M. Sigal, W. Waltz) і бути важливим та дієвим елементом психотерапевтичних та психокорекційних програм. Нарешті, виявлення особливостей та механізмів функціонування гумору є важливим для поглиблення знань про змістову специфіку патопсихологічних симптомомокомплексів у структурі різних видів психічної патології.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У психологічних працях представлені дослідження гумору у його зв'язках з факторами особистості (R. Martin, J. Dobbin), з інтелек-

том (Є. Ільїн, А. Петровський, G. Greengross, D. Howrigan, S. Kaufman, A. Kozbelt, M. Bromley, G. Geher, G. Miller), з рівнем розвитку механізмів та ресурсів адаптації (О. Байєр, Н. Куїпер, Е. Носенко, О. Шмельов); у контексті вивчення емоційно сильних властивостей особистості (Е. Носенко, О. Опихайло, W. Ruch) та сильних рис характеру, пов'язаних з позитивними цінностями (К. Петерсон, М. Селігман, Ч. Снайдер, Б. Фредріксон), тощо. У руслі позитивної психології існує погляд на особливу роль гумору у реалізації такої базової особистісної чесноти, як трансцендентність. У роботах І. Домбровської, Е. Носенко, О. Опихайло та інших була розвинута ідея гумору як вищої психічної функції. Підходи до розуміння гумору як механізму особистісної регуляції було розроблено М. Бороденком, Н. Дедовим, І. Домбровською, Д. Леонтьєвим та іншими. Цей напрям досліджень у поєднанні з вивченням гумору в умовах психопатологічного функціонування є базисним для нашої роботи, оскільки наявні результати теоретичних та емпіричних розвідок у його контексті створюють необхідне наукове підґрунтя для розробки регуляторно-рівневої моделі гумору, яка має пояснювати специфічні зміни, форми та механізми функціонування гумору в умовах психічної патології, та для напрямів емпіричного дослідження феномену, що вивчається [12].

**Постановка завдання.** Дослідження спрямоване на теоретико-методологічне вивчення гумору у нормі та при психічній патології, обґрунтування та розробку регуляторно-рівневої моделі гумору.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі аналізу наукової літератури встановлено, що серед домінуючих тенденцій у вивченні гумору вирізняється відхід дослідників від фіксації на певному критерії та перехід до побудови систематизованих концепцій, які ґрунтуються на уявленні про багатокомпонентність та складність досліджуваного феномена (М. Бороденко, М. Войнаровський, К. Глінка, І. Домбровська, О. Зайва, Л. Карасьов, О. Козінцев, Р. Мартін, Е. Носенко, О. Опихайло, М. Аpter, S. Attardo, V. Raskin та інші) [9]. Як сутнісні риси гумору дослідниками вбачаються різні його функціональні особливості: економія психічної енергії; перетворення негативних почуттів на позитивно заряджені у вигляді сміху (З. Фрейд та послідовники); руйнування соціальних заборон (Д. Флагел, М. Чойсі); низхідний характер несумісності (Г. Спенсер); похідна від почуття зловтіхи – задоволення, пов'язаного з підвищенням власного статусу шляхом пониження статусу іншої людини (О. Редозубов) тощо. Гумор також розглядається як «гра безладу», яка є метагрою, рефлексією щодо культури і культурних ролей (М. Боро-

денко, О. Козінцев). Сміх, який лежить в основі гумору, є метакомунікативним знаком – контрзнаком, тобто знаком, спрямованим проти звичайних знаків [7]. Сучасними психологами обґрунтовано розуміння гумору як вищої психічної функції та механізму особистісної регуляції (М. Бороденко, І. Добровська, Е. Носенко, О. Опихайло, Є. Стефаненко та інші). До психологічних функцій гумору відносять (Р. Мартін): 1) когнітивну та соціальну користь від позитивної емоції радості; 2) використання гумору для соціальної комунікації та впливу; 3) зняття напруги та збереження психічної рівноваги у разі настання неприємностей. До міжособистісних функцій: 1) саморозкриття, соціальне дослідження і порушення норм; 2) звільнення від відповідальності; 3) соціальні норми та контроль; 4) підтримка статусу та ієрархії; 5) запобігливість; 6) ідентичність та згуртованість групи; 7) управління розмовою; 8) соціальна гра. Багато дослідників акцентують увагу на стилях (Р. Мартін, О. Опихайло) та формах вияву (О. Іванова, С. Єніколопов, О. Опихайло, Є. Стефаненко, Н. Carretero-Dios, G. Forabosco, W. Ruch, R. Proyer) гумору [5]. Для дослідження афіліативного, самопідтримувального, агресивного, самопринижувального стилів, а також таких форм вияву гумору, як гелотофобія, гелотофілія, катагеластичизм, створено адекватний психодіагностичний інструментарій [2]. Гелотофобія, гелотофілія та катагеластичизм представляють собою узагальнені особистісні тенденції, засновані на різних формах вияву гумору з акцентом на страхові опинитися об'єктом гумору (гелотофобія), прагненні ставати об'єктом гумору (гелотофілія) або отриманні насолоди від перебування у ситуаціях, у яких є можливість сміятися над іншими (катагеластичизм). Проаналізовано клініко-психологічні дослідження гумору, які здійснено останнім часом (О. Іванова, С. Єніколопов, М. Ковязіна, М. Коган, Є. Стефаненко, R. Safranek, T. Schill, C. Clark, B. Cogan, D. Cogan, G. Forabosco, S. Henley, M. McCue, J. Nicholas, W. Waltz), які демонструють специфіку гумористичного генерування та сприймання при різних формах психічної патології. При шизофренічних розладах властиві відсутність сміху у відповідь на жарти: при епілепсії та органічній патології – складнощі усвідомлення сутності жарту; при афективних розладах та шизофренії – схильність до ідентифікації з висміюваним персонажем; при нападopodobно-прогресивній шизофренії – порушення здатності до розпізнавання гумору; при малопродієнтній шизофренії та при афективних порушеннях – відсутність значного порушення здатності до впізнавання гумористичного матеріалу; при афективних розладах – пригнічення сміхової активності, зокрема, при депресивному стані – зни-

ження саркастичного гумору, при маніакальному – навпаки, його підвищення [7]. Залежно від домінуючого синдрому на перший план виступають ті чи інші особливості гумору: у депресивному стані людина не відчуває себе смішною, у стані манії, навпаки, відчуває себе дуже смішною, при шизофренії ж відчуває себе дивною. У хворих з депресивними тенденціями – менша здатність до прояву гумору, а у хворих із симптомами шизофренічного спектру – менша здатність до розуміння жартів. Синдром гелотофобії виокремлюється всередині депресивних, шизофренічних, тривожних та харчових розладах та в осіб з розладами особистості і розладами настрою, причому при шизофренії та розладах особистості вираженість гелотофобії вища, ніж при розладах настрою, тривожних та харчових розладах. У осіб з психічними розладами гелотофобія більшою мірою пов'язана з переживанням страху, тоді як у психічно здорових осіб – з переживанням сорому (G. Forabosco, W. Ruch, P. Nucera).

Проведений аналіз показав, що гумор належить до багатотоаспектних та багатокомпонентних феноменів [3]. Як основа розвитку почуття гумору багатьма дослідниками вбачається здатність до сприйняття невідповідності. Гумор виконує у житті особистості найрізноманітніші функції та є механізмом особистісної регуляції. Вивчення результатів досліджень гумору в континуумі «норма-патологія» дозволяє стверджувати, що основні параметри феномену гумору значущо відрізняються у різних режимах функціонування особистості [4]. Якщо у нормі у використанні гумору поряд із захисними функціями гумору вирізняється вектор особистісного розвитку, то в умовах психічної патології на перший план виступають переважно захисні функції гумору. Основуючись на поглядах сучасних вчених (М. Бороденко, І. Домбровська, О. Леонт'єв, Р. Мартін та інші), розглядаємо гумор як вищу психічну функцію, яка у специфічний спосіб – виявлення, подолання чи зняття суперечностей, що базуються на здатності до сприйняття та відтворення комічного, – регулює різні аспекти та рівні життєдіяльності особистості. У культурно-історичній психології знаходимо підстави для розуміння гумору як вищої психічної функції [6]. Найголовнішими характеристиками вищої психічної функції (Л. Виготський) є: по-перше, соціальне її походження, тобто не вроджений характер, а прижиттєве формування під безпосереднім впливом культури через механізм інтеріоризації; по-друге, опосередкованість культурними знаками, прийнятими та зрозумілими в культурі насамперед мовою; по-третє, довільність характеру регуляції, тобто людина свідомо може нею управляти. Усі ці параметри характеризують і гумор.

Як і інші вищі психічні функції, гумор в історичній перспективі свого становлення першопочатково виступав не як індивідуальна психічна властивість, а як соціальна активність. Комічне сприймання і сміх мали місце в святкуваннях античного періоду, у театральних дійствах. З часом здатність до гумору трансформується і перетворюється із розділеної між людьми функції на особистісну властивість, відбувається його ідеалізація і інтелектуалізація. Гумор бере участь у всіх рівнях особистісної регуляції. На першому, біологічному рівні регуляція з допомогою гумору здійснюється, приводячи до «тут-і-зараз» задоволення потреби, не обов'язково усвідомленої, на другому, соціальному – до реалізації усвідомленого мотиву, на третьому, рефлексивному – до внутрішньої, ідеальної узгодженості, на четвертому, власне особистісному – до реалізації потреб у векторі життєвого задуму особистості. На рис. 1 відображено основні компоненти рівневої регуляції

за участю гумору. Виокремлені рівні регуляції (О. Асмолов, М. Бубер, І. Домбровська, Д. Леонтьєв, К. Поппер) добре співвідносяться в теоретичному аспекті з типами критичних ситуацій, запропонованих Ф. Василюком. Регуляція з допомогою гумору реалізується за участю різних особистісних рівнів. «Центр управління» знаходиться на найвищому рівні регуляції – особистісному. До якого б типу не належала ситуація, з якою вправляється людина з допомогою гумору, вона, по-перше, стосується цілісної особистості, по-друге, її розв'язання задіює ресурси цілісної особистості [11]. За відносної автономності кожного з рівнів вони, тим не менш, принципово не можуть бути автономними повністю. Саме особистість обирає спосіб та рівень функціонування [8]. Вона може обрати існування, яке: обмежується задоволенням переважно потреб біологічного рівня (провідний тип критичної ситуації – стрес); специфікується реалізацією



Рис. 1. Регуляторно-рівневий принцип функціонування гумору



мотивів діяльності (фрустрація); акцентоване на реалізації певних життєвих відношень (конфлікт); переважно фіксоване на реалізації життєвого задуму та вищих смислів (криза).

З кожним рівнем регуляції співвідносяться відповідні йому психологічні механізми: з біологічним рівнем – відреагування, сублімація, «легальний» вираз сексуальних та агресивних тенденцій; з соціальним – знецінення, вихід у світ мрії та фантазії, перемикання на парателічний стан, встановлення «ігрової рамки»; з рефлексивним – встановлення невідповідності, аксіоматизація, когнітивна гра, псевдорозв'язання, бісоціація, внутрішнє узгодження; з особистісним – внутрішній діалог, прийняття життєвих суперечностей, життєтворчість, реалізація життєвих смислів та життєвого замислу. Результатами регуляції з допомогою гумору, залежно від актуалізованого рівня регуляції, можуть бути: задоволення потреби «тут-і-зараз»; реалізація мотиву; внутрішня узгодженість; реалізація життєвого задуму.

На різних рівнях у процес регуляції включаються різні види гумору: «гумор-спокусник» (біологічний рівень), «гумор-провокатор», «гумор-стереотипізатор», «гумор-нормувальник» (соціальний рівень), «гумор-гравець» (рефлексивний рівень), «гумор-смыслотворець» (особистісний рівень). Регуляторно-рівнева модель гумору базується на ідеї про роль гумору в особистісній регуляції, яка специфікована у нормі вільним перемиканням реєстрів регуляції, а в умовах патологічного функціонування – зміщенням до нижчих її рівнів або ригідною фіксацією на одному рівні. В умовах психічної патології у результаті дії принципу «мінімізуючої адаптації» особистісна регуляція обмежується нижчими рівнями порівняно з нормою, причому залежно від нозологічної форми можна очікувати різні варіанти порушень гумористичного функціонування: пов'язані з домінуванням біологічного, соціального чи рефлексивного рівня регуляції [12].

Отже, регуляторно-рівнева модель гумору містить: цілі, рівні, процес та результати особистісної регуляції. Найбільш узагальненими серед цілей (сенсів) регуляції є адаптація та самотрансценденція. Регуляція здійснюється на таких рівнях: біологічний, соціальний, рефлексивний, особистісний. Гумор сприяє психологічному подоланню усіх типів критичних ситуацій, співвіднесених з рівнями регуляції: стресу, фрустрації, конфлікту, кризи. Процес регуляції відбувається у континуумі «захисні механізми-копінг-стратегії». Результатами регуляції з допомогою гумору є: на біологічному рівні – задоволення потреби «тут-і-зараз»; на соціальному рівні – реалізація мотиву; на рефлексивному рівні – внутрішня узгодженість; на особистісному рівні – реалізація життєвого задуму.

### Висновки з проведеного дослідження.

Дослідження гумору у нормі та патології та аналіз його результатів дозволили зробити такі висновки. Врахування принципів культурно-історичної теорії дає підстави для розгляду гумору як вищої психічної функції, яка у специфічний спосіб – виявлення, подолання чи зняття суперечностей, що базуються на здатності до сприймання та відтворення комічного, регулює різні аспекти та рівні життєдіяльності особистості. Як засіб особистісної регуляції гумор використовується особистістю на різних рівнях її функціонування: біологічному, соціальному, рефлексивному та особистісному. Особистісна регуляція відбувається у континуумі «захисні механізми-копінг-стратегії». З кожним рівнем регуляції співвіднесені відповідні психологічні механізми: з біологічним рівнем – відреагування, сублімація, «легальний» вираз сексуальних та агресивних тенденцій; з соціальним – знецінення, вихід у світ мрії та фантазії, перемикання на парателічний стан, встановлення «ігрової рамки»; з рефлексивним – встановлення невідповідності, аксіоматизація, когнітивна гра, псевдорозв'язання, бісоціація, внутрішнє узгодження; з особистісним – внутрішній діалог, прийняття життєвих суперечностей, життєтворчість, реалізація життєвих смислів та життєвого замислу.

Регуляторно-рівнева модель гумору базується на ідеї про роль гумору в особистісній регуляції, що здійснюється на різних рівнях та специфікована у нормі вільним перемиканням реєстрів регуляції, а в умовах патологічного функціонування – зміщенням до нижчих її рівнів або ригідною фіксацією на одному рівні. Модель містить: цілі, рівні, процес та результати особистісної регуляції засобами гумору. Найбільш узагальненими серед цілей цієї регуляції є адаптація та самотрансценденція. Гумор бере участь у всіх рівнях особистісної регуляції. Результатами регуляції з допомогою гумору, залежно від актуалізованого рівня, можуть бути: задоволення потреби «тут-і-зараз»; реалізація мотиву; внутрішня узгодженість; реалізація життєвого задуму. Типологічний аналіз патологізації гумору через розгляд різних співвідношень когнітивної норми, зниження рівня процесів узагальнення та абстрагування або викривлення процесу узагальнення з нормою та порушеннями афективної сфери дозволив виокремити та описати узагальнені варіанти гумору, що функціонують в умовах психічної патології.

Попри те, що у сферу нашого дослідження потрапило досить широке коло питань, значна частина їх залишилась нерозкритою. Передусім перспективами подальших розвідок є аспекти, пов'язані з поглибленим вивченням сприйняттевого боку гумору в осіб з психічними розладами.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Домбровская И.С. Теоретико-методологическое исследование феноменологии юмора. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2010. № 4. С. 31–43.
2. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии. *Прикладная психология*. 2001. № 1. С. 60–72.
3. Зайва О.О. Обґрунтування притаманності почуттю гумору потенціалу психологічного подолання. *Вісн. Дніпропетр. ун-ту. Сер. Педагогіка та психологія*. Дніпро, 2003. Вип. 9. С. 23–29.
4. Иванова Е.М., Ениколопов С.Н., Максимова М.Ю. Исследования чувства юмора в психологии (обзор). *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 122–133.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 752 с.
6. Козинцев А. Антропология смеха: на пути к синтезу. *Докса : збірник наукових праць з філософії та філології* / Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, Одеська гуманітарна традиція. Одеса, 2002. 2008, Вип. 13 : Сміх та серйозність: множинність видів та взаємин. Одеса, 2008. С. 58–66.
7. Козинцев А.Г. Человек и смех. Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. 236 с.
8. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. *Личностный потенциал: структура и диагностика* / Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2011. С. 12–41.
9. Мартин Р. Психология юмора: пер. с англ. Под ред. Л.В. Куликова. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 480 с.
10. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: [Монографія] / Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
11. Носенко Е.Л., Зайва О.О. Походження, зміст та форми виявлення гумору як ресурсу психологічного подолання. *Вісн. Дніпропетр. ун-ту. Сер. Педагогіка та психологія*. Дніпро, 2004. № 7. С. 22–31.
12. Опихайло О.Б. Характер зв'язку психологічних властивостей особистості з різними формами прояву гумору. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Випуск 2. URL: [http://www.academia.edu/7333441/Характер\\_зв\\_язку\\_психологічних\\_властивостей\\_особистості\\_з\\_різними\\_формами\\_прояву\\_гумору](http://www.academia.edu/7333441/Характер_зв_язку_психологічних_властивостей_особистості_з_різними_формами_прояву_гумору).

## НОТАТКИ

Наукове видання

# ГАБІТУС

*Науковий журнал*

**Випуск 18**

Том 2

Коректура • *В. Ізак*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 17,00. Ум. друк. арк. 18,13.  
Підписано до друку 28.10.2020. Замов. № 1120/338. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1  
Телефон +38 (048) 709 38 69,  
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.