

# Теорія і практика сучасної психології



2019 р., № 6, Т. 2

## Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

### Головний редактор:

**Зарицька В.В.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

### Редакційна колегія:

**Євдокимова Н.О.** – доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової та міжнародної діяльності ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»

**Кононенко О.І.** – доктор психологічних наук, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

**Кузнецов О.І.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Фалько Н.М.** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Шандрук С.К.** – доктор психологічних наук, професор, заступник начальника навчально-методичного відділу, професор кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, голова підкомісії з соціальної роботи Науково-методичної комісії з охорони здоров'я та соціального забезпечення сектору вищої освіти Науково-методичної ради МОН України

### Іноземні члени редакційної колегії

**Ендріулайтіене Ауксе** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Університету імені Вітовта Великого (м. Каунас, Литва)

**Конрад Яновський** – доктор філософії, заступник декана факультету психології Університету економіки та гуманітарних наук у Варшаві (м. Варшава, Польща)

### Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

### Сайт видання:

[www.tpsp-journal.kpu.zp.ua](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua)

### Засновник:

**Класичний приватний університет**  
Свідоцтво Міністерства юстиції України  
про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 17198-59688 від 27.10.2010 р.



### Видавництво та друк – Видавничий дім «Гельветика»

73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а  
Телефони +38 (0552) 39 95 80, +38 (095) 934 48 28,  
+38 (097) 723 06 08

E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

**Журнал включено до переліку фахових видань  
з психологічних наук згідно наказу Міністерства  
освіти і науки України від 24.10.2017 № 1413.**

**Журнал індексується в міжнародних  
наукометричних базах даних Index Copernicus  
International (Республіка Польща), Google Scholar.**

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою  
Класичного приватного університету  
(протокол № 4 від 26.12.2019 р.)

Усі права захищені.  
Повний або частковий передрук і переклади дозволено  
лише за згодою автора і редакції.  
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць  
«Теорія і практика сучасної психології»  
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора  
і не відповідає за фактичні помилки,  
яких він припустився.

### Адреса редакції:

Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.  
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 09.12.2019.  
Підписано до друку 27.12.2019.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ISSN 2663-6026 (Print)  
ISSN 2663-6034 (Online)

© Класичний приватний університет, 2019

## ЗМІСТ

### ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>П. З. Алиева</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ.....	5
<i>О. М. Амплеева, А. В. Бокій</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ ВИПУСКНИКАМИ ШКІЛ ПЕРЕД СКЛАДАННЯМ ЗНО.....	10
<i>О. А. Бакаленко</i> ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ ДІТЬМИ РІЗНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ.....	15
<i>В. К. Гаурількевич</i> ЗМІНИ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПЕРШОГО КУРСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	21
<i>Н. В. Гаркавенко, С. І. Собкова</i> КОМПОНЕНТИ ПСИХІЧНОГО І ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКА ЯК ЧИННИКИ ЙОГО ОСОБИСТІСНОГО ЗДОРОВ'Я.....	27
<i>Г. Ф. Гончаровська</i> ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, СХИЛЬНИХ ДО ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	32
<i>В. М. Гусак</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	38
<i>О. С. Донченко</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	45
<i>С. І. Заблоцька, В. Б. Кулик</i> ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РОЛІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	50
<i>О. В. Завгородня, Л. Б. Макіна, Т. С. Сущинська</i> ЕКСПРЕСИВНІ ПРАКТИКИ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДОШКІЛЬНИКА.....	54
<i>А. В. Кабанцева, А. В. Мельникова</i> ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ, СХИЛЬНИХ ДО УЧАСТІ В БУЛІНГУ.....	60
<i>А. В. Кабанцева, Т. Г. Омельченко</i> ФЕНОМЕН ПРОКРАСТИНАЦІЇ СЕРЕД СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	65

<i>О. М. Кадук</i> КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	<b>71</b>
<i>Т. В. Кириченко</i> СТАН РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	<b>76</b>
<i>Д. М. Колодич</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	<b>82</b>
<i>К. В. Менжега</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКІВ І СХИЛЬНОСТІ ДО ОБМАНУ.....	<b>89</b>
<i>С. А. Михальська</i> МОВЛЕННЄВА ПОВЕДІНКА ЯК ПРОЯВ УСПІШНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ДИТИНИ З ОТОЧЕННЯМ.....	<b>95</b>
<i>К. В. Пилипенко</i> ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ, АДАПТИВНІСТЬ І КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВІ СКЛАДНИКИ ЙОГО ПРОФЕСІОГРАМИ.....	<b>100</b>
<i>Л. О. Подкоритова, О. В. Гоя</i> ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	<b>105</b>
<i>Л. О. Подкоритова, Я. В. Кочмарська</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО СВОЇХ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	<b>112</b>
<i>N. B. Turlakova</i> COMPETENCE APPROACH: IDENTIFICATION OF SPECIALIST'S PROFILE BY INTERNATIONAL MULTIDISCIPLINARY TEAM.....	<b>117</b>
<i>А. І. Уханова</i> ПОНЯТТЯ ОБ'ЄКТИВНОЇ ТА СУБ'ЄКТИВНОЇ САМОТНОСТІ ТА ЧИННИКИ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	<b>123</b>
<i>О. С. Шукалова, А. О. Бойченко</i> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СТРИМУВАЛЬНОГО ФАКТОРУ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ.....	<b>128</b>
<i>О. О. Щербакова</i> ОСОБИСТІСНА ГАРМОНІЙНІСТЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З РІЗНИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА УСПІШНОСТІ В НАВЧАННІ.....	<b>133</b>
<i>Т. М. Яблонська, Н. М. Булатевич, А. А. Мамбетова</i> ОБРАЗИ ІДЕАЛЬНИХ БАТЬКІВ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА УЯВЛЕНЬ ПРО БАТЬКІВСТВО В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ: ЕТНОПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ .....	<b>142</b>

## СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>О. А. Вовченко</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: АДАПТАЦІЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	148
<i>Н. Ю. Цибуляк, А. Є. Бондарчук</i> СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	154

## ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

<i>О. М. Болотова</i> ВИДИ ВНУТРІШНІХ ХАРАКТЕРИСТИК СПОГАДІВ АВТОБІОГРАФІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПЕРЕЖИВАННЯ ДОСВІДУ ІНДИВІДОМ.....	159
<i>М. А. Волошенко, А. В. Азаркіна</i> ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧЕСКІЕ ОСОБЕННОСТИ ПЛАВСОСТАВА В УСЛОВИЯХ СТРЕСС-ФАКТОРА ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	167
<i>Н. П. Сергієнко, А. А. Степура</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ САМООЦІНКИ.....	172
<i>І. М. Ушакова, М. А. Коробейник</i> МОТИВАЦІЙНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДСНС.....	177
<i>Ю. М. Широбоков</i> ГЕНЕЗИС ВІЙСЬКОВОГО ПОЛОНУ В КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ.....	183

## ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>А. О. Краснякова</i> КОНВЕНЦІЙНІ ФОРМИ ІНТЕРНЕТ-УЧАСТІ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ.....	188
<i>М. Ю. Сидоркіна</i> ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У РОЗРІЗІ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ.....	193

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.1>**П. З. Алиева**

докторант

Азербайджанский государственный педагогический университет

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ

*Подростковый возраст характеризуется переходным, кризисным и тяжелым периодом. Вступая в подростковый возраст, ребенок станет подростком. С самого начала он всегда описывался как ребенок, а теперь считается взрослым. Это также показывает, что переход будет очень спорным, и задача родителей – понять и поддержать усилия подростка и помочь ему пережить переходный период.*

*В этом возрасте у подростков наряду с самосознанием, этическим сознанием, самооценкой, самопознанием формируются и особенности характера. Среди признаков этого характера следует отметить национальный характер. Национальный характер относится к общим психологическим особенностям, не зависит от конкретного индивида или от поведения. Учителя играют важную роль в формировании личности подростков и в воспитании их как граждан. Исследование общения учитель-ученик показывают, что поведение учителя, мимика, жесты, интонация, движения и так далее. будучи сложным сигналом, оказывает существенное влияние на формирование национального характера в учащихся в процессе их совместной деятельности. Учитель объясняет характер азербайджанского гражданина, принимая во внимание другие психические особенности учащихся, если понадобится. Он должен объяснить ученикам, что мало знать только о роли и значении того или иного положительного персонажа. Самое главное то, что самим тоже нужно иметь эти свойства и для этого приложить серьезные усилия.*

*Учитель как в своей образовательной деятельности, так и в своей личности, а также национальных нравственных ценностях, своем чувстве ответственности, своей политической и идеологической зрелости, своей идеологией азербайджанства, свою связь с государством, народом и своим отношением к ним, а самое главное как преподносит эти чувства, играет важную роль. Для национального характера важно уметь справляться с мощным и быстрым воздействием глобализации с помощью ИКТ и миграции, сохранять национальную самобытность и не быть ассимилированным и поглощенным. Оно должно начинаться в семье, а затем продолжаться в детском саду и школе.*

**Ключевые слова:** подросток, национальный характер, школа, модель учительницы, модель учителя, стили руководства.

**Постановка проблемы.** Выявление и правильное направление психологического воздействия учителей как модели формирования особенностей национального характера у юношей и девушек в школьной среде представляет актуальность для современной эпохи. В статье подробно описывается психологическое влияние модели учителя на формирование особенностей национального характера для мальчиков и девочек-подростков в школьной среде. Предложения и результаты статьи могут быть учтены при реконструкции взаимоотношений учителя и ученика и в формировании у подростков положительных особенностей национального характера.

**Цель статьи** – объяснить психологическое влияние учителей на формирование национальных черт характера подростков в школьной среде.

**Изложение основного материала.** Подростковый период играет важную роль в формировании человеческой личности. В течении этого периода у подростка показываются физиологические (изменение голоса, развитие половых органов) и психологические (формирование самооценивания, развитие самосознания и другие) изменения. Подростковый период охватывает приблизительно возраст от 10-11 лет до 14-15 лет. Этот период с его практической значительностью, педагогическими трудностями и психологическими расстройствами, возникающими в динамике личности ребенка [6, с. 298] привлекает большое внимание. В возрасте этого периода у подростков наряду с самосознанием, самооцениванием и самопознанием формируется и национальный характер. Национальный харак-

тер – это психическое положение, которое относится к обобщенному психологическому обстоятельству, независящему от одного индивида или в некоторой степени при поведении и обращении каждого члена этноса в системе отношений. Одной из основных проблем современного общества является воспитание подростков как всеобъемлющей личности, который есть тем самым кризисным возрастом для них в подростковом периоде. Говоря о общестороннем воспитании, нельзя забывать о воспитании национального характера.

Характерные свойства школьных учителей играют большую роль в формировании национального характера у подростков. Подростки принимают своих учителей-предметников как великую личность и каждое их поведение, поступок и слово для них правильны. Они даже не верят своим родителям и точно выполняют сказанное учителем, одним словом подражают им. Принимая во внимание это, учитель должен учитывать каждое свое поведение и слово. Он не должен забывать, что он их воспитывает в своем примере. Интерес к нравственным качествам людей, нормы их поведения и обращения, взаимное отношение друг с другом приводят к формированию нравственных идеалов у подростков. Учителя должны обратить особое внимание на этот аспект.

Формирование нравственных идеалов у подростков особенно важно с точки зрения их самовоспитания и формирования у них национального характера. Мальчики и девочки-подростки хотят, чтобы окружающие их люди, особенно родители и учителя, относились к ним не как к маленькому ребенку, а как к взрослому человеку. Именно поэтому они стремятся быть независимыми и даже пытаются защитить определенную область своей жизни от вмешательства пожилых людей. Они также начинают оценивать наблюдаемые ими предметы и события со своей точки зрения. Исходя из этих признаков, у них появляются характерные черты для подростков – чувство и желание к взрослению [5, с. 199]. Девочки-подростки, принимая женскую специфику (фемина), а мальчики-подростки – мужскую специфику (маскулин) ведут себя как взрослые.

Для формирования у подростков положительных черт национального характера, помимо отношений и поведения учителей, также имеет большое значение их внешность, одежда и так далее. Если учительница носит одежду мужского стиля и демонстрирует мужское поведение, то это негативно влияет на психологию подростков. Если такой процесс наблюдается у учителей-мужчин, хотя это часто не принимается со стороны большинства подростков, но некоторые подростки, к сожалению, рассматривают их как модель.

Формирование национального характера у подростков также зависит от характера отношений учителя-ученика, их взаимоотношений друг с другом, от характера взаимного доверия и уверенности между ними. Тем не менее учитель занимает ведущую позицию и положение в этой системе взаимодействий. Другими словами, как образовательная деятельность учителя, так и направленность личности, профессионализм, а также нравственное качество, чувство ответственности, самое главное, отношение к ученикам играют решающую роль. Неслучайно, что Л.Н. Толстой особенно отмечал эту сторону вопроса. Он писал, что «если учитель питает любовь только к своей работе, тогда он будет хорошим учителем. Если учитель питает любовь только к своим ученикам и любит их как мать и отец любит своих детей, тогда он будет лучшим учителем, чем прочитавший все книги, но не испытывающий никакой любви ни к работе, ни к ученикам. Если учитель приобщает свою любовь и к своей работе и к своим ученикам, то он будет совершенным учителем». По мудрому мнению большого мыслителя для создания позитивной психологической атмосферы в взаимоотношении учителя-ученика в первую очередь все зависит от любви учителя к своей работе, от искренних отношений к своим ученикам, от отцовской (материнской) заботы, настоящей любви и привязанности. В этом случае в отношениях между учителем и учеником создается благополучная атмосфера, и это оказывает очень серьезное положительное влияние на деятельность обеих сторон [5, с. 479].

Для формирования у подростков национального характера в отношениях учитель-ученик имеет большое значение также стиль руководства учителей. Таким образом, учителя-мужчины обычно предпочитают авторитарное и демократическое руководство, а учительницы в основном предпочитают демократическое и либеральное руководство. Учителя с авторитарным стилем руководства являются более серьезными, требовательными, убежденными, которые не идут на компромиссы и уделяют меньше внимания личностным характеристикам. Учителя этого типа у юношей и девушек совместно с грубостью, агрессией, неуверенностью в себе и страхом формируют и такие качества, как ответственность и дисциплина.

Учителя демократического стиля индивидуально подходят к каждому мальчику и девочке-подросткам, учитывают их личные особенности и консультируются с ними по определенным вопросам. Учителя с таким стилем руководства формируют у подростков желание вести самостоятельную жизнь, самоуверенности, самонадеянности, самоконтролируемости, доверие и уважение в отношениях.

Учителя с либеральным стилем – это учителя, которые дают ученикам чрезмерную свободу, снисходительны, не требовательны, безразличны и пренебрегательны к ним. Такие учителя формируют у подростков такие качества, как недисциплинированность, безответственность, пренебрежительность, высокосамооценивание и так далее.

В отношениях учителя и ученика особенно следует подчеркнуть два аспекта. Учителя с одной стороны должны учитывать индивидуальные особенности учащихся в процессе обучения, а с другой стороны – своеобразные особенности психологии юношей и девушек. Однако в последние годы недостаток учителей-мужчин в азербайджанских школах привел к одностороннему формированию национального характера у подростков. Негативные последствия этого можно почувствовать в поведении мальчиков. Сегодня более 80% учителей в средних школах страны являются женщинами. Если учитывать то, что большинство учителей в школах являются женщинами, точнее недостаток учителей-мужчин, то это приводит к большим социально-психологическим проблемам. Конечно же здесь в первую очередь нужно обратить внимание на недостатки в формировании у мальчиков-подростков национального характера.

В результате исследований выяснилось, что у молодых людей военного возраста черты характера национальности мужчины более слабые. Тот факт, что все предметы преподаются учителями-женщинами, формирует эмоциональные качества женщин у чувствительных мальчиков-подростков. Мальчики приобретают характерными чертами и качествами учителей-женщин и становятся эмоциональными, так управляют своими эмоциями. Такие ситуации особенно негативно влияют на их эмоциональное мышление. Они даже не специально, не осознавая, повторяют жесты учительниц. У таких мальчиков уменьшается свойственные мужчинам мужество, упорство, настойчивость, требовательность, а вместе этого у них появляется чувство характера чувствительности и впечатлительности. У таких подростков сознание достоинства бывает на низком уровне.

Нежелательно, чтобы при воспитании будущего мужчины играла роль только женская психология. Для предотвращения этого важно принять фундаментальные меры и при этом учительницы должны брать на себя большую ответственность. Если учительницы смогут правильно объяснять ученикам про половое воспитание, правильно выразить подросткам образ мужества, храбрости, отваги, то никаких проблем не образуется. Другими словами, учительницы тоже должны у девочек и мальчиков-подростков формировать гендерные роли, подобные нашему менталитету

в форме, принятой обществом. Учителя при половом воспитании у подростков также должны научить их с уважением относиться к противоположному полу, с чувством ответственности за свое поведение оценивать их [13]. В эпоху «Китаби Деде Коркуд», где отражается широкий спектр ценностей, традиций, национального характера и этнических особенностей азербайджанского народа, Бамси Бейрек увидел в руках своего сына Турала цветы вместо мечей, чем выразил свое беспокойство. Мы сегодня, наблюдая у мальчиков-подростков женский характер, должны обеспокоиться. Именно поэтому учителей-мужчин следует привлекать к школам.

Школа тоже играет важную роль в формировании национального характера у подростков. Очевидно, что дети, которые приходят в школу, воспитывались в семье с различными условиями, детском саду и детском доме. Было бы неправильно игнорировать тот факт, что некоторые из них имеют те или иные негативные качества. Школа должна укреплять положительные черты, начинающие укореняться в их характере, и устранять отрицательные признаки характера. Это ясно демонстрирует важность очень серьезной и сложной задачи, стоящей перед школой в воспитании и совершенствовании характерных черт. Преднамеренная работа учащегося по усвоению отдельных предметов, преподаваемых в школе, обеспечивает развитие черт, характеризующих умственное развитие, а также других важных аспектов, поскольку оказывает сильное влияние на формирование современного мировоззрения. При преподавании предмета имеется возможность воспитывать ученика той или другой положительной чертой любого характера. Степень использования этих возможностей зависит от способностей и усилий учителя. Учитель в классе знакомит учащихся с примерами с положительными характерами и вызывает у них чувство симпатии к людям с таким характером. В то же время он особенно на уроках литературы знакомит учеников с негативными чертами характера персонажей, как трусливость, избегание от трудностей, лживость, двуличность, лживость, предательство и другие качества, которые и вызывают у них чувство ненависти к таким особенностям. При воспитании национального характера очень важны примеры, и они оказывают сильное влияние. Здесь стоит отметить, что личный пример, выбранный учителем, также имеет мощный эффект влияния. Школьникам не нравятся учителя со слабой волей и характером. Учитель, который заботится о них и способен чувствовать их индивидуальные потребности и нужды, приверженный достижениям целей, поставленных в преподавании и обучении, имеет сильную репутацию

среди учащихся. Это в общем большая сила в воспитательной работе. Благодаря хорошо организованному процессу обучения развивается и закаляется ряд положительных особенностей у школьников, таких как внимательность, наблюдательность, последовательность, находчивость, понятливость, инициативность, независимость, предприимчивость, дисциплинированность и настойчивость. Эти хорошие приметы в свою очередь оказывают сильное влияние на дальнейшее развитие человека [7, с. 64–65].

Создание у подростков умения и привыкания к самостоятельной работе имеет особую роль в развитии их характерных черт. Способность работать самостоятельно и обладать при этом необходимыми для этого привычками, применять свои знания в жизни помогает ученику развить такие качества, как инициативность, внимательность, уверенность в себе и способность планировать работу. Однако школа полностью не может искоренить признаки национального характера, которые семья сформировала у подростков, и навязать им новые черты характера. В этом контексте школа рассматривается как продолжение семейной среды в рамках модернизации традиций. Таким образом учителя, выбранные в качестве школьных эталонов поведения, более полно отражают менталитет нации, к которой они принадлежат. Их поведение, стиль обращения, разговор и даже их стиль одевания – истинный пример для формирования национального характера у юношей и девушек. Таким образом учителя-мужчины внушают качества мужественности, а учительницы – качества заботливости. В этом возрасте семья тоже должна быть особенно осторожной и постоянно следить за поведением подростков.

Школьная среда очень важна с точки зрения получения образования девочек и мальчиков вместе, в взаимодействии, при освоении национальной особенностей по половому отношению. Контроли школ является одним из наиболее важных вопросов. Школьная среда может в корне изменить особенность национального характера у детей. Например, дети, обучающиеся в азербайджанском и русском отделениях азербайджанских школ, имеют разные характерные особенности. Правда, у некоторых из них родители русские, а остальные дети из традиционных азербайджанских семей. Несмотря на то, что они живут в одной традиционной семье, живут в одной стране и принадлежат к одной и той же национальности, социально-психологический климат отличается, и процесс обучения основан не на российской психологии, а на национальной.

Эти факторы приводят к слабому развитию особенностей национального характера у подростков. Школа, которая имеет незаменимое пре-

имущество в социализации подростков, после семьи является вторым важным фактором в этом процессе. Содержание учебников, написанных на основании курикулумов, и общее отношение учителей к традиционным ценностям оказывают решающее влияние в этом направлении. В школьных учебниках детей систематически обучают знаниям про мужчин и женщин. В учебниках женщины рассматриваются как пассивные в общественной жизни, а мужчины – как активные личности. В учебниках женщины часто изображаются как занимающиеся домашними работами и уходом за детьми. Мужчины же почти всегда изображаются как лица, принимающие решения при какой-то проблеме.

Таким образом, при формировании у подростков особенностей национального характера в школьной среде учитель должен прежде всего обратить внимание на следующее: на свое отношение, поведение, обращение, выражение лица, жесты, интонацию, общение, стиль одежды, внешний вид и так далее, должен вести жизнь соответственно своему полу; определить развитие и возможности психических процессов у подростков; постоянно следить за поведением, динамикой развития, успехами в обучении подростков, своевременно принимать соответствующие меры; выстраивать свои отношения с учетом индивидуальных и половых особенностей мальчиков и девочек-подростков; оказывать содействие в установлении отношений между подростками и так далее.

**Итоги.** Сравнивая учителей и учительниц, то учителя-мужчины бывают более строгими и требовательными, учительницы же более заботливые и мягко сердечные. Нет такого предмета, которого преподаватели-женщины не могли бы преподавать, но сейчас в семьях растет модель «единого родителя». Поэтому подростки должны хотя бы в школе общаться с человеком из мужского пола и осваивать их характер. Меньшинство учителей-мужчин в учебных заведениях оказывает влияние не только на образование мальчиков-подростков, но и девочек-подростков.

В современной эпохе школьные психологи играют важную роль в формировании положительных качеств у подростков. Школьный психолог может осуществить взаимное отношение со школой и семьей в этом вопросе. Потому что каждый подросток приходит в школу из разной семьи, растет и воспитывается в различной среде. Именно эти факторы следует учитывать при формировании национального характера подростков. Поэтому школьному психологу необходимо узнать, из какой семьи происходит подросток, в какой среде он вырос, вести правильную работу в этом направлении с их учителями.



**Литература:**

1. Байрамов А.С. Диагностика этнических и психологических особенностей эпопей «Китаби Деде Коркуд». Баку : Наука, 2000, 136 с.
2. Бахшалиев А.Т. Социально-психологическая сущность национально-нравственных ценностей Азербайджана. Баку, 2011, с. 272.
3. Ализаде А.А. Психологические проблемы современной азербайджанской школы. Баку : Педагогика, 2004, с. 432.
4. Роль взаимоотношений учителя-ученика в формировании личности подростка. Дис. предст. на пол. назв. зв. канд. наук психологии Г.И. Алиева. Баку, 2007, с.143.
5. Азимли Г. Современные проблемы возрастной и педагогической психологии. Баку : Нурлан, 2008, с. 526.
6. Кадыров А.А. Возрастная психология. Баку : Издательство Маариф, 2008, 386 с.
7. Магеррамов М. Об воспитании личности школьников, Баку : «Образовательное издательство», 1967, 78 с.
8. Мирзаев Р.Н. Отношения, конфликты, подростки : монография. Баку : Издательство Адри, 2018, 142 с.
9. Учитель – ученические отношения на новом педагогическом уровне. Аббасов. Проблемы образования, 1 июля 2017 г.
10. Социально-психологические проблемы взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения. М.А. Хамзаев, А.С. Юсифзаде. Азербайджанская Школа, 1983, № 8, с. 55–59.
11. Социологические проблемы образования. Баку : Муртажим, 2011, 308 с.
12. П. Гнатенко. Национальная психология : (монография). Днепрпетровская «Полиграфия», 2000. 106 с.
13. <http://aztehsil.com/psixoloq/896-kii-v-qadn-mlimlrinin-psixoloji-xsusiytlri.html>.

**Alieva P. Z. Psychological influence of teachers on the formation of national character in teenagers**

*Adolescence is characterized by a transitional, crisis and difficult period. It is expected that a child entering adolescence will become a teenager. From the very beginning, he was always described as a child, and now is considered an adult. It also shows that the transition will be very controversial, and the task of parents is to understand and support the efforts of the teenager and help him survive the transition period with the smallest loss.*

*At this age of adolescents, along with self-awareness, ethical consciousness, self-esteem, self-knowledge, character traits are formed. Among the signs of this character, national character should be especially noted. National character refers to the general psychological characteristics, which does not depend on a specific individual or, to some extent, on the behavior of not every member of ethnicity in the system of relations. Teachers play an important role in shaping the personality of adolescents and in educating them as citizens.*

*Studies of teacher-student communication show that teacher behavior, facial expressions, gestures, intonation, movements and so on being a complex signal, it has a significant impact on the formation of a national character among students in the process of their joint activity. The teacher explains the nature of the Azerbaijani citizen, taking into account other mental characteristics of the students, if necessary. He must explain to his students that it is not enough to know only about the role and significance of one or another positive character.*

*The most important thing is that we ourselves have these properties and make a serious effort for this. The teacher, both in his educational activities and in his personality, as well as in his national moral values, his sense of responsibility, his political and ideological maturity, his ideology of Azerbaijanism, his connection with the state, people and his attitude to them, and the most the main thing is how it presents these feelings; it plays an important role.*

*For a national character, it is important to be able to cope with the powerful and rapid impact of globalization through ICT and migration, maintain national identity and not be assimilated and absorbed. It should begin in the family, and then continue together in a kindergarten and school.*

**Key words:** teenager, national character, school, teacher model, leadership styles.

УДК 159.922.8

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.2>

**О. М. Амплєєва**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри психології  
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

**А. В. Бокій**

студентка кафедри психології  
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ ВИПУСКНИКАМИ ШКІЛ ПЕРЕД СКЛАДАННЯМ ЗНО

*У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей переживання страху випускниками шкіл перед складанням зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО). Розкрито психологічні особливості переживання страху перед власним майбутнім в юнацькому віці. Визначено, що вирішення цієї проблематики є необхідним як у теоретичному, так і в практичному аспекті.*

*Проаналізовано психологічні особливості становлення особистості в юнацькому віці. Досліджено, що актуальні страхи сучасних випускників шкіл пов'язані з переживаннями страху перед майбутнім. Яскравим прикладом страху перед майбутнім одинадцятикласників є зовнішнє незалежне оцінювання. Адже результати зовнішнього незалежного оцінювання зараховуються як результати державної підсумкової атестації і як результати вступних іспитів до вищих навчальних закладів, що створює величезні переживання за власне майбутнє.*

*Встановлено, що майбутнє усвідомлюється старшокласниками як найгостріша проблема. Це відбувається внаслідок виникнення протиріччя між суб'єктивно бажаним (наміром побудувати своє життя певним чином) і об'єктивно можливим (умови і можливості, що надаються суспільством, державою). Усвідомлення юнаками і дівчатами перепон, які можуть виникнути при реалізації ними значущих подій у майбутньому (вступ до ВНЗ, працевлаштування тощо), відображається на їхньому ставленні до свого майбутнього, тобто майбутнє переживається старшокласниками як проблема.*

*Актуальність дослідження обумовлена ще й тим, що відповідальність за зроблений вибір, реальні досягнення в цей час – вже значний вантаж. Сюди ще додаються страхи перед новим життям, можливістю помилки, перед невдачею під час вступу до ВНЗ, у хлопців – перед армією. Висока тривожність і виражений страх можуть призвести до виникнення невротичних та психосоматичних реакцій (загостренню гастриту, нейродерміту, головних болів, тиску) та інших хронічних захворювань. Якщо навіть випускник малотривожний, і все складається вдало, різка зміна способу життя, включення в нові види діяльності, спілкування з іншими людьми викликають значну напруженість. Нова життєва ситуація вимагає адаптації до неї.*

**Ключові слова:** випускники шкіл, юнацький вік, особливості страхів, страх перед майбутнім, зовнішнє незалежне оцінювання, страх перед зовнішнім незалежним оцінюванням.

**Постановка проблеми.** Етап раннього юнацького віку має виняткове значення, адже в цей період відбувається глибокі внутрішньоособистісні трансформації, формуються психологічні новоутворення, які визначають подальший зміст і напрям розвитку особистості. Проблема ставлення юнаків до майбутнього життєвого шляху, образу бажаного майбутнього посідає особливе місце, оскільки прямо і безпосередньо пов'язується з найактуальнішою потребою сьогодення – потребою виховання особистості як суб'єкта власної життєдіяльності. Багаточисельні дослідження свідчать про те, що майбутнє часто переживається молоддю в категоріях «невпевненість», «аморфність», «фрустраційність», «психоемоційна нестабільність» тощо.

Актуальність обраної теми полягає в тому, що емоційні порушення, що виникають у цей період,

мають далекосяжні наслідки. Страхи та побоювання, які виникають у випускників шкіл щодо подальшого вибору професії, життєвого шляху взагалі можуть негативно вплинути на подальше життя, призвести до погіршення здоров'я, депресивних станів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На думку відомого німецького дослідника, мислителя, психолога і психоаналітика Ф. Рімана, вся історія людства складається зі спроб подолати, зменшити або хоча б приборкати страх. Досліджуючи феномен страху впродовж усієї своєї наукової діяльності, Ф. Ріман доходить висновку про нездоланність страху, який у різноманітних формах постійно пронизує життя людини: «Страх є неминучою приналежністю нашого життя. Постійно змінюючись, він супроводжує нас від народження до

смерті». Однак той факт, що переживання страху є частиною самого існування людини, аж ніяк не заперечує необхідності його «приборкання» через усвідомлення об'єкта та аналізу можливих загроз. Лише усвідомлення страху дає можливість подальшого вивільнення від залежності та активності суб'єкта, яка попередньо була закута у страх [8, с. 21].

За своєю суттю людині властиво відчувати біологічні страхи (внаслідок своєї фізіології та рефлекторних властивостей психіки) та соціальні страхи (специфіка життя у соціумі). Соціальні страхи можуть походити від страхів біологічних, але завжди мають свій специфічний соціальний компонент, який у них виходить на перше місце, відтісняючи більш примітивні фактори виживання. Сучасний вчений Ю.В. Щербатих зазначає, що конкретні форми прояву соціальних страхів залежать від особливостей історичної епохи і типу суспільства [10, с. 43].

В.А. Гузенко, вивчаючи соціальні страхи в юнацькому віці, виокремила вияв найбільш характерних: страх самостійності, втрати близької людини, страх перед обмеженнями, незадоволеністю, перед позбавленням. Нею наводилися дані, що у 88% респондентів діагностувалися ситуативні соціальні страхи. Науковець виявила, що найбільш характерними були страх перед незадоволеністю, відчуттям слабкості, невпевненості (48% респондентів); страх перед обмеженнями і примушеннями (41%); страх перед залежністю і внутрішньою самотністю (28%). Зазначено, що для осіб юнацького віку провідною є захисна поведінка, яка характеризується відчуженістю, дистанцією в емоційних відносинах, внутрішньою заборону широго емоційного ставлення. Причиною такої поведінки є соціальний страх перед порожнечою (перед відсутністю переживань) та страх опинитися у стані фрустрації, який був виявлений у 19% досліджуваних [2, с. 15].

Питаннями вивчення проблеми соціального страху в юнацькому віці займався англійський вчений Дж. Боулбі. Він вважав, що найсильнішим страхом для особистості є страх самотності. Дослідник стверджував, що за ним стоять біологічні причини. Можна сказати, що людина завжди боролася з кризовими ситуаціями найбільш ефективно завдяки допомозі близьких людей. Тому соціальні стосунки – це основа людської природи, особистість не може їх уникнути на жодному з етапів свого життя, і юнацький вік не є винятком [3, с. 106].

Проблемою страху перед майбутнім займалися вітчизняні та зарубіжні вчені. Науковці В.Г. Асеев, Л.І. Божович, І.С. Кон та Н.С. Лейтес визначали спрямованість у майбутнє як характерну рису саме юнацького віку. Вітчизняні вчені О.М. Дубовська, Є.І. Головаха, О.П. Белінська

та Н.В. Скотна розглядали образ майбутнього, що відображає потенційні можливості особистості і його сформованість як один із показників успішної соціалізації старшокласників. Вони зазначають, що в юності на передній план висувуються мотиви, пов'язані з далекою перспективою, побудовою життєвих планів. Це визначається ситуацією розвитку в цьому віці – закінченням школи і необхідністю життєвого самовизначення.

Хлопці та дівчата, які входять у доросле життя, відчують на собі неоднозначний вплив зовнішньої ситуації: змінилися вимоги, які ставить суспільство перед молоддю, а умови сучасного життя кардинально відрізняються від умов життя 20–30 років тому. Група авторів описує соціально-економічну ситуацію в суспільстві як несприятливу, «психогенно-напружену». Суспільна криза відображається в масовій психології як «руйнування надій», незадоволеність життям, зниження віри у завтрашній день, безвихідь [6, с. 73]. Що ж стосується проблеми страху перед ЗНО, то ця тема є мало дослідженою на сучасному етапі, тому є досить актуальною і потребує подальшого опрацювання.

**Мета статті** полягає у психологічному аналізі результатів дослідження особливостей переживання страху перед ЗНО як страху перед власним майбутнім в юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Майбутнє – це своєрідне психологічне утворення, результат внутрішньої роботи особистості, спрямованої на створення безперервної особистої історії, цілісності «Я», перспективи життєвого шляху. Страх перед майбутнім – це один із проявів базового, фундаментального переживання тривоги, від якого не вільна ні одна людина, що володіє свідомістю. Ця базова (або «екзистенціальна») тривога пов'язана з невизначеністю і невідомістю. Ніхто не може дати стовідсотковий прогноз подій навіть на завтрашній день, не кажучи вже про те, що буде через місяць чи рік. Майбутнє володіє обома «тривожними» характеристиками: воно невизначене і невідоме. Його неможливо передбачити або гарантувати. Людина може тільки планувати майбутнє (тобто мати якісь очікування, що все складеться саме так, а не інакше), але не визначати [11, с. 56].

Яскравим прикладом страху перед майбутнім одинадцятикласників є зовнішнє незалежне оцінювання. Зовнішнє незалежне оцінювання – комплекс організаційних процедур (передусім – тестування), спрямований на визначення рівня навчальних досягнень випускників середніх навчальних закладів при їхньому вступі до вищих навчальних закладів. Результати зовнішнього незалежного оцінювання зараховуються як результати державної підсумкової атестації і як результати вступних іспитів до вищих навчальних закладів.

Дослідницько-експериментальна робота виконувалась на базі Миколаївської гімназії № 3. В експерименті взяли участь 42 учні 11-х класів, вік 16–17 років, вибірка з переважанням жіночої статі.

Під час теоретичного аналізу було звернено увагу на проблему ставлення юнаків до майбутнього життєвого шляху, образу бажаного майбутнього, а також на страхи та побоювання, які виникають у випускників шкіл щодо подальшого вибору професії. Визначено, що страх помилок вбиває бажання і позбавляє сил, заводячи в депресивну апатію.

Так, у програму дослідження входили наступні етапи:

1. Спілкування з випускниками гімназії, спостереження за їхньою

1. поведінкою перед екзаменами (бесіда).

2. Анкетування за створеною анкетною з метою визначення

переживання емоцій перед, під час і після ЗНО.

У процесі діагностики автори дотримувалися наступної послідовності дій:

– визначення основних мотивів переживання страху перед ЗНО у випускників 11-х класів;

– дослідження рівня самоконтролю перед та під час ЗНО;

– аналіз змін емоційного стану дітей у певний час і за різних обставин.

На першому етапі з випускниками 11-х класів було проведено бесіду. Учні було поділено на дві групи по 21 учню в кожній. Під час зустрічі була проведена робота з роз'яснення правил вступу до вищих навчальних закладів України та продемонстровано тематичні фільми про освітній процес. Учні ділилися своїми переживаннями щодо іспитів та активно обговорювали плани на майбутнє. Отже, бесіда та спостереження дали змогу прослідкувати нервовий стан учнів, невпевненість деяких у власних силах, пригнічений стан під час розмови про майбутнє.

В результаті було сформульовано такі поради для подолання стресу:

1. Визначте для себе головні життєві цілі й зосередьте зусилля на їх досягненні.

2. Не нехуйте спілкуванням.

3. Використовуйте короткі паузи для розслаблення.

4. Подбайте про психотерапевтичний вплив середовища, що вас оточує (кольорова гама): червоний колір сприяє роботі залоз внутрішньої секреції, виробленню адреналіну; жовтий використовують для лікування меланхолії; зелений допомагає розсіювати негативні емоції, має снодійний вплив; синій сприяє відновленню нервової системи, знижує артеріальний тиск; коричневий колір підтримує під час тривоги, хвилювань; білий управляє функціями ендокринної та зорової сис-

тем; сірий дає силу тому, хто слабкий і вразливий; фіолетовий колір знижує пульс; жовтогарячий регулює обмінні процеси.

5. Обговорюйте з близькими людьми свої проблеми.

6. Навчіться слухати, щоб розуміти співрозмовника.

7. Знайдіть резерви часу.

8. Відпочиньте разом із сім'єю.

9. Знайдіть місце для гумору і сміху у житті.

10. Музика – це теж психотерапія.

11. Фізичні вправи знімають психічну напругу.

12. Використовуйте зміну діяльності.

На другому етапі дослідження відбувалося анкетування. Так, зміни емоційного стану визначалися за допомогою анкети, яка була запропонована учням. Особливість анкети полягала у тому, що випускники не могли її одразу заповнити, а тільки поступово, позаяк цього вимагав зміст анкети. До анкети входило чотири блоки питань із варіантами відповіді:

1. Мої емоції перед ЗНО.

2. Вранці перед ЗНО я почувався(-лась).

3. Під час виконання завдань ЗНО мене сповнювали почуття.

4. Після виконання завдання ЗНО я відчував(-ла).

У табл. 1. представлено рейтинг почуттів перед, під час та після складання ЗНО.

Так, випускникам також було запропоновано наступний перелік емоційних станів:

1. **Відчай** – почуття сильного душевного болю, безвихідності; розпач.

2. **Напруга** – стан крайнього збудження, хвилювання.

3. **Байдужість** – це нейтральне, але по суті негативне почуття, коли людина не звертає уваги на те, що відбувається навколо загалом або ж лише на певні речі.

4. **Щастя** – психоемоційний стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості.

5. **Самовпевненість** – надмірна впевненість у собі, своїх силах і прагненнях.

6. **Зацікавленість** – стан, пов'язаний з інтересом до чогось, з виявом уваги до чогось.

Проаналізувавши всі анкети одинадцятикласників, було виявлено, що найпоширенішим було переживання напруги (78%) особливо перед ЗНО та вранці перед ЗНО, декілька осіб відчували байдужість (22%), що може свідчити про захисну реакцію. Третина всіх опитаних у вищезазначений час відчувала самовпевненість або зацікавленість. Частина учнів (22%) відчувала щастя і зацікавленість вранці перед ЗНО, можливо, діти були задоволені, що нарешті складуть іспит і зможуть відкинути потім усі переживання та побоювання.

Під час виконання завдань ЗНО 67% опитаних відчували зацікавленість, напругу та відчай. Після

Таблиця 1

## Рейтинг почуттів перед, під час та після складання ЗНО

1. Перед ЗНО	2. Вранці перед ЗНО	3. Під час ЗНО	4. Після ЗНО
1. Напруга	1. Напруга	1. Зацікавленість	1. Полегшення
2. Самовпевненість зацікавленість	2. Самовпевненість	2. Напруга	2. Щастя, байдужість, зацікавленість
3. Байдужість, полегшення	3. Безвихідь, байдужість, зацікавленість	3. Байдужість	3. Напруга, безвихідь, самовпевненість
		4. Відчай, самовпевненість	

Таблиця 2

## Емоційний стан учнів під час складання ЗНО

Почуття	Відчай	Безвихідність	Напруга	Байдужість	Полегшення	Щастя	Самовпевненість	Зацікавленість
1. Мої емоції перед ЗНО	0%	0%	78%	22%	22%	0%	33%	33%
2. Вранці перед ЗНО я почувався(-лась)	0%	11%	67%	11%	11%	11%	33%	11%
3. Під час виконання завдань ЗНО мене сповнювали почуття	11%	0%	33%	22%	11%	0%	11%	56%
4. Після ЗНО я відчував(-ла)	0%	11%	11%	22%	78%	22%	11%	22%

виконання завдань ЗНО майже всі учні (78%) відчували полегшення, щастя (22%) та самовпевненість (22%), але серед усіх знайшлися й такі, в яких була присутня напруга (11%) та безвихідь (11%). Деякі (22%) відчували байдужість. Частина досліджуваних (11%) розповіли, що після виконання вони не могли повністю розслабитись, поки не дізнаються про результати ЗНО і як ці результати вплинуть на їх подальше життя.

Результати дослідження представлені у табл. 2., яка демонструє емоційний стан учнів.

**Висновки.** Отримані авторами результати дозволяють зробити висновок про те, що одним із проявів страху перед майбутнім дійсно є страх перед складанням ЗНО, адже від його результатів залежить подальший вступ до вищих навчальних закладів, на спеціальність, що була обрана.

Частіше за все напередодні ЗНО та вранці перед ЗНО випускники переживають напругу. Фізіологічними особливостями переживання страху перед ЗНО були нервовість, тремтіння кінцівок, підвищення температури тіла, запаморочення, втрата апетиту. Третина всіх опитаних відчувала самовпевненість або зацікавленість. Серед досліджуваних були й такі, що сприймали ситуацію досить легко, були впевненими та рішучими.

Під час виконання завдань ЗНО учні відчували зацікавленість, напругу та відчай. Випускників часто лякає обмежений час іспиту, через що вони

впадають у ступор або відчувають безвихідь чи приреченість. Після складання завдань ЗНО більшість досліджуваних відчували полегшення, щастя, самовпевненість. Однак частина досліджуваних розповіли, що навіть після виконання вони не могли повністю розслабитись, поки не дізнаються про результати.

Це дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми переживання страху перед ЗНО як страху перед власним майбутнім в юнацькому віці. В контексті дослідження автори пропонують практичним психологам використовувати в роботі з учнями, вчителями та батьками тренінги, ділові ігри, поширювати пам'ятки, буклети з порадами та вправами щодо якісної психологічної підготовки до ЗНО, а також проводити індивідуальні та групові консультації з цієї проблематики.

**Література:**

1. Амплєєва О.М. Аналіз дослідження особливостей страху у студентської молоді. Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя. Класичний приватний університет, 2019. № 5.
2. Гузенко В.А. Особливості переживання соціального страху з різними рівнями мотивації досягнень у юнацькому віці. Одеса, 2009. 20 с.
3. Мичко М.В., Ямницький В.М. Вплив соціального страху на формування особисто-

- сті юнацького віку. Збірник наукових праць РДГУ. Психологія: реальність і перспективи. 2014. Вип. 3. С. 105–108.
4. Могила А.С. Соціальний страх: психологічне дослідження феномену. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2012. Вип. 2. С. 52–59.
  5. Осадько О.О. Страх як прояв особистісних самообмежень, Київ, 2004. 235 с.
  6. Остапук О.В. Теоретичні аспекти вивчення страху. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія». 2013. Вип. 19. С. 109–117.
  7. Райс Ф. Психологія підліткового і юнацького віку. Санкт-Петербург, 2000. 510 с.
  8. Рима́н Ф. Основные формы страха. Москва, 1998. 336 с.
  9. Рябовол Т.А., Комарицька К.Д. Дослідження особливостей актуальних страхів сучасних підлітків. Вісник про актуальні проблеми психології. 2016. С. 141–152.
  10. Щербатых Ю.В. Психология страха : популярная энциклопедия. Москва, 2002. 515 с.
  11. Щербатых Ю.В. Проблемы классификации экзистенциальных страхов личности. Национальные проекты как фактор созидания современности. Воронеж, 2006. 178 с.
- 

**Amplieieva O. M., Bokii A. V. Research of features of fear in school graduates before construction of external independent evaluation**

*The article presents the results of an empirical study of the characteristics of fear of school graduates before making an external independent evaluation. The psychological peculiarities of the fear of external independent evaluation as a fear of one's future in adolescence are revealed. It is determined that the solution of this problem is necessary both in theory and in practical terms. Psychological peculiarities of personality formation in adolescence are analyzed. It is researched that the actual fears of modern school graduates are related to the fears of the future. A striking example of the fear of future eleventh-graders is external independent assessment. After all, the results of external independent evaluation are counted as the results of the state final certification and as the results of entrance examinations to higher education institutions, which creates a great experience for their own future.*

*It is established that the future is perceived by high school students as the most acute problem. This is due to the contradiction between the subjectively desirable (the intention to build one's life in a certain way) and the objectively possible (the conditions and opportunities provided by society, the state). Awareness of the obstacles that young people and girls may encounter when implementing significant events in the future (entry into higher education, employment, etc.) reflects on their attitude to their future, that is, the future is experienced by high school students as a problem.*

*The relevance of the study is also due to the fact that the responsibility for the choice made, the real achievements at this time – already a huge burden. Fear of a new life, of the possibility of a mistake, of a failure during admission to university, and of boys – in front of the army are still added here. High anxiety and expressed fear can lead to neurotic and psychosomatic reactions (exacerbation of gastritis, neurodermatitis, headaches, pressure) and other chronic diseases. But if even the graduate is unsettled, and everything is going well, a dramatic change in lifestyle, engaging in new activities, communicating with other people cause considerable tension. A new life situation requires adaptation to it.*

**Key words:** school graduates, adolescence, features of fears, fear of future, external independent evaluation, fear of external independent evaluation.

УДК 159.937.53

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.3>**О. А. Бакаленко**кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри філософії  
Харківський національний університет радіоелектроніки

## ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ ДІТЬМИ РІЗНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

*У статті здійснено теоретичний аналіз досліджень особливостей сприйняття часу дітьми різного віку. Розвиток сприйняття часу дитиною розглядається як тривалий і складний процес, який пов'язаний із формуванням та функціонуванням системи суб'єктивного відображення метричних властивостей часу, топологічних властивостей часу й орієнтуванням у часі.*

*Висвітлено особливості сприйняття часу немовлятами, дітьми раннього віку, дошкільниками та молодшими школярами. З'ясовано, що освоєння дітьми різних властивостей часу має асинхронний характер. Запропоновано враховувати відмінність між неявною та явною обробкою інформації про час при обговоренні досліджень розвитку часової перцепції дитини, що має бути відображене у висновках щодо особливостей сприйняття часу дітьми різного віку. Зроблено висновок про необхідність перегляду твердження про відсутність у немовлят здатності обробляти інформацію про час, яке є традиційним для вітчизняної психології.*

*У результаті узагальнення та систематизації проблематики досліджень специфіки сприйняття часу дитиною було виявлено, що переважна більшість робіт присвячена вивченню розвитку часової перцепції у дошкільників та молодших школярів. Раннє дитинство та вік немовляти значно рідше привертають до себе увагу науковців. Що стосується дослідження різних аспектів сприйняття часу, то найбільш вивченими є особливості сприйняття дітьми метричних властивостей часу, а найменш – специфіка часової перспективи дітей (особливо дошкільників).*

*Наголошено на різноманітності та неоднозначності отриманих експериментальних результатів. Найбільш суперечливими є дані щодо особливостей часової перспективи дітей дошкільного віку та щодо віку, в якому у дитини формуються уявлення про топологічні властивості часу. Наведено чинники, що можуть обумовлювати суперечливість та неспівпадіння результатів досліджень специфіки сприйняття часу дітьми певного віку.*

*Зроблено висновок про перспективність інтеграції різних експериментальних даних щодо особливостей сприйняття часу дітьми різного віку та пошук психологічних і мозкових механізмів, що стоять за ними.*

**Ключові слова:** сприйняття часу, дитина, вік, метричні властивості часу, топологічні властивості часу, орієнтування в часі.

**Постановка проблеми.** Всі явища психічного життя людини знаходяться в межах ментального простору й часу, що обумовлює високу актуальність та практичну значимість проблеми часу як для психологічної науки в цілому, так і для окремих її галузей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психології накопичено великий фактичний та емпіричний матеріал із вивчення психологічного часу. Феномен часу представлений від психофізіологічного до особистісного рівня у дослідженнях К.О. Абульханової-Славської, С.І. Бабатіної, О.Ю. Балашової, Т.М. Березіної, А.К. Болотової, Л.С. Виготського, В. Вундта, Є.І. Головахи, Д.Г. Елькіна, Ф. Зімбардо, В.П. Зінченка, З.О. Кіреєвої, О.О. Кроніка, К. Левіна, В.П. Лисенкової, Ж. Нюттена, Р. Орнштейна, Ж. Піаже, О.В. Полуніна, С.Л. Рубінштейна, Р.М. Свиначенко, О.Ю. Сурніної, Т.М. Титаренко, Н.М. Толстих, П. Фресса, Х. Хогланда, Б.Й. Цуканова та інших [1; 2].

Попри різноманітність визначень і трактувань часу як предмета психологічного дослідження, основним і базовим параметром його психологічного вивчення можна вважати суб'єктивний характер сприйняття, усвідомлення й переживання часу людиною. Як зазначає Т.М. Титаренко, психологічний час певним чином викривлює об'єктивну дійсність, забарвлюючи її у значущі кольори. Він є не нейтральним, а пристрасним відображенням, що має яскраву суб'єктивну валентність. Залежно від того, як людина на певних етапах життя ущільнює, розширює, звужує, прискорює або вповільнює перебіг власного психологічного часу, вона по-різному бачить довколишній світ і саму себе [3, с. 47–48].

Вивчаючи час як психологічний феномен, дослідники використовують найрізноманітніші терміни, серед яких одним із найбільш вживаних є термін «сприйняття часу». У сприйнятті часу розрізняють сприйняття метричних властивостей часу (тривалості й одночасності), топологічних

властивостей часу (одновимірності, безперервності, послідовності та необоротності) і орієнтування в часі (здатність людини знати (вербальний компонент) і використовувати (поведінковий, практичний компонент) часову інформацію для організації своєї поведінки) [4].

Процес сприйняття часу обумовлений багатьма чинниками. Серед цих чинників – тривалість проміжку часу, який належить оцінити [5]; спосіб вимірювання та оцінки часу [5]; дії, що виконуються в оцінюваний період [6]; сенсорна модальність, залучена у виконання цих дій [6]; величина навколишнього простору [6]; стать випробуваного [7]; особливості його індивідуальності [7]; рівень стресу й збудження [5]. Одним із чинників, що визначають індивідуальні характеристики сприйняття часу, є вік. Вікові особливості сприйняття часу вивчали С.І. Бабатіна, О.Ю. Балашова, Д.Г. Елькін, З.О. Кіреєва, В.П. Лисенкова, Ж. Піаже, Т.Д. Ріхтерман, О.Ю. Сурніна, Н.М. Толстих та інші.

Особливе теоретичне та практичне значення мають дослідження специфіки сприйняття часу дітьми. Час є універсальною, базовою категорією в пізнанні дитиною навколишнього світу. Уміння орієнтуватися в часі дає дітям можливість успішно розвиватися, опановувати різні види діяльності, створює основу для розвитку таких якостей особистості, як організованість, зібраність, цілеспрямованість, точність, необхідних при навчанні в школі й у повсякденному житті. Уявлення дитини про час досліджували закордонні (Л.Б. Еймс, Р. Крачфілд, Д. Креч, Ж. Піаже, П. Фресс та інші) та вітчизняні науковці (Н.М. Голота, Д.Г. Елькін, А.А. Івахненко, З.О. Кіреєва, Т.Б. Хомуленко та інші). Дані про специфіку сприйняття часу дітьми певного віку в різних дослідженнях не співпадають, їх складно порівняти між собою. Психологія часу поки далека від того, щоб запропонувати несуперечливу картину особливостей сприйняття часу дітьми у всій її повноті й складності. Недостатня дослідженість, багатогранність та практична значимість цієї проблеми й зумовили актуальність її подальшої розробки.

**Метою статті** є теоретичний аналіз, узагальнення та систематизація досліджень особливостей сприйняття часу дітьми різного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Психологи зазвичай вказують, що сприйняття часу важко дається дитині та констатують відносно пізній розвиток часових уявлень у дітей. Діти довго не розуміють логіки часових відношень, плутаються у їх розрізненні, не сприймають дуже тривалі часові періоди (рік, століття). Перш за все це обумовлено специфічними особливостями часу. Час не має наочної основи й сприймається опосередковано на основі діяльності, що здійснюється, чи особливого предмета – годинника. Час злитий із життєвими подіями, тече в одному напрямку, його

не можна повернути. Позначення часових відрізків відносно: те, що було завтра, стало сьогодні і тому подібне [8, с. 41; 9, с. 198–199]. По-друге, як підкреслював Ж. Піаже, розвиток уявлень про час у дітей знаходиться в тісному й необхідному зв'язку з розвитком психічних функцій. Тільки за умови зрілості всіх функцій досягається адекватне відображення часових відношень [10].

Тривалий час існувала думка, що немовлята не здатні обробляти інформацію про час [10–13]. У вітчизняній науковій літературі це твердження і на сьогодні є досить поширеним. Вважається, що сприйняття часу немовлятами обмежується біологічним механізмом орієнтування в часі на основі індивідуального циркадного ритму, який є вродженим і складається з фаз неспання й сну [9; 11]. Однак, є експериментальні дані, які не узгоджуються з уявленнями про відсутність у немовлят здатності точно оцінювати час.

На сьогодні є достатні докази того, що реакції немовлят можуть бути обумовлені часовими інтервалами, які не відповідають жодному біологічному ритму. Так, Y. Brackbill та H.E. Fitzgerald провели дослідження, в якому брали участь діти у віці одного місяця. У приміщенні, в якому знаходилися діти, кожні 20 с відбувалася зміна освітленості тривалістю 4 с. Така зміна освітленості призводила до систематичної появи знічного рефлексу. Коли світло припинило вмикати та вимикати, зніці немовлят продовжували скорочуватися й розширюватися через зазначені інтервали часу [14]. Цей експеримент наочно демонструє, що немовлята сприймали тривалість часових інтервалів. S. Droit-Volet підкреслює, що необхідно враховувати фундаментальну відмінність між неявною та явною обробкою інформації про час. У більшості випадків оцінка часу не вимагає логічних міркувань [14].

У період раннього дитинства малюк починає опановувати способи мовного вираження часових відношень. Згідно з онтолінгвістичним дослідженням, проведеним під керівництвом С.Н. Цейтлін, першими засобами вираження темпоральності в мові дітей є часові форми дієслів [15]. Орієнтованість дитини перш за все на актуальну для неї ситуацію дійсності знаходить відображення в її мовному онтогенезі. І.В. Бурдіна проаналізувала щоденникові записи батьків і дійшла висновку, що в процесі розвитку мови першими з'являються форми теперішнього часу дієслова, які позначають конкретні процеси, що відбуваються в момент мовлення. Вони фіксуються в мові дітей вже у віці одного року 6 місяців. Трохи пізніше з'являються дієслова в минулому часі, й в останню чергу – ближче до 2-х років – опановується семантика, виражена формами майбутнього часу. Формування категорії часу дієслів у мові дитини завершується приблизно у віці двох



років – двох років двох місяців. З цього моменту дитина вживає форми минулого, теперішнього та майбутнього часу в основних властивих їм значеннях [16]. На відміну від цього дослідження, експерименти К.В. Абросової показали, що процес диференціації дієслівних форм теперішнього і минулого, теперішнього й майбутнього часів навіть до п'яти років ще остаточно не завершений [17]. Такий самий висновок зробила й З.О. Кіреєва. Згідно з її дослідженнями, діти трьох–п'яти років неправильно застосовують часові форми дієслів для диференціації періодів часу [11].

Поступово уявлення дитини про минуле, а потім і про майбутнє стають все більш диференційованими. Для їх відображення в мові стає недостатнім вживання часових форм дієслова, виникає необхідність в інших засобах вираження темпоральності. Ці засоби починають використовуватися в різні періоди розвитку мови й відображають появу все більш широких уявлень про час. За даними С.Н. Цейтлін та О.Г. Сударевої, першими – до двох років – з'являються темпоральні прислівники (зараз, тепер, скоро, знову, потім, сьогодні, вчора, зараз, ще, вже). У віці двох–трьох років дитина починає використовувати в мові назви пір року, частин доби (ранок, ніч). У віці трьох–чотирьох років діти активно вживають назви деяких днів тижня, місяців і свят [15].

Т.Д. Ріхтерман виявила в цілому таку саму послідовність появи в дитячій мові різних засобів вираження темпоральності [18]. Вона також вказує на здатність дітей вже у три–чотири роки визначати день, ніч, ранок, вечір не тільки в реальній дійсності, а й на картинках. При цьому знання окремих часових категорій дається дитині легше, ніж усвідомлення взаємозв'язків і відносин між ними, тому діти часто не можуть назвати послідовно, по порядку частини доби, дні тижня, місяці, пори року. Особливі труднощі виникають, коли необхідно відтворити послідовність, починаючи з будь-якого елемента, а не з того, що є для дитини звичним: ранок – при називанні частини доби, понеділок – днів тижня. Т.Д. Ріхтерман вважає, що часто знання дітей про час носять формальний характер, оскільки не спираються на розуміння тривалості, плинності, незворотності та періодичності часу. Разом з тим, вона фіксує значний інтерес дітей до пізнання темпоральних аспектів дійсності. Показником такого інтересу є дитячі запитання («Коли настане літо?», «Після суботи буде неділя?», «Хто раніше народився, ти або я?» тощо). Переважна більшість цих запитань спостерігається з кінця четвертого року життя [18].

Певну асинхронність процесу освоєння часових властивостей відмічає й З.О. Кіреєва. Вона вивчала вікову динаміку й специфічні риси темпоральних репрезентацій та виявила, що уявлення про послідовність формуються у свідомо-

сті дитини пізніше, ніж уявлення про тривалість. Згідно З.О. Кіреєвої, у дітей дошкільного віку уявлення про метричні властивості часу репрезентовані у свідомості з опорою на акти ходьби й бігу; уявлення для орієнтування в часі, зокрема, орієнтування в фазах добового циклу, складаються на основі циркадного ритму; уявлення про послідовність, часову перспективу, часові еталони відсутні [11]. Висновок про відсутність у дітей трьох–п'яти років будь-яких уявлень про топологічні властивості часу є досить спірним і не узгоджується з результатами багатьох онтолінгвістичних досліджень. За даними З.О. Кіреєвої, уявлення про топологічні властивості часу починають розвиватися лише у дітей 6–7 років, а часові еталони діти починають засвоювати у молодшому шкільному віці [11].

Зовсім інший віковий період пов'язує зі становленням уявлень про послідовність і порядок подій М. Монтессорі. Вона виокремлювала особливий сензитивний період – період розвитку почуття порядку, одним із найважливіших аспектів якого є сприйняття порядку в часі. Триває цей період від року до трьох років, причому етап найвищої інтенсивності його протікання настає в середньому близько двох із половиною–трьох років. М. Монтессорі вважає, що для дитини в цьому віці надзвичайно важлива певна послідовність подій, для неї важливо відчувати ритм свого дня. Усвідомити власний ритм дня – це означає запустити хід внутрішнього годинника, тобто відчувати, що існує великий закон часу, який важливіший за суб'єктивні бажання й примхи. М. Монтессорі підкреслює, що у такому віці дитина відчуває характерну любов, точніше, справжню пристрасть до дотримання звичного для неї режиму дня, голосно висловлюючи своє обурення в тому випадку, якщо він порушується дорослими [19]. У цей період діти чутливі навіть до зміни послідовності подій або фраз у знайомих казках і висловлюють своє невдоволення, якщо вона порушується, що часто відзначають батьки й вихователі.

Досить суперечливими й нечисленними є результати досліджень особливостей часової перспективи дітей. Згідно З.О. Кіреєвої, у дітей дошкільного віку уявлення про часову перспективу взагалі відсутні. Вона вважає, що виокремлення значущої часової перспективи починається лише у підлітковому періоді [11]. Н.М. Толстих, О.В. Камнева, Т.В. Єрмолова, І.С. Комогорцева навпаки відзначають наявність часової перспективи у дітей трьох–п'яти років. Т.В. Єрмолова та І.С. Комогорцева вивчали часовий аспект образу себе у дошкільнят. Вони виявили, що у дітей досить рано складається образ себе в минулому. Я-минуле усвідомлюється дошкільниками переважно через окремі дії, емоційні стани та події, які дитина пережила, здійснила. У дослідженні також

зазначається, що образ себе в минулому не є цілком продуктом індивідуальної життєдіяльності дитини, але він здебільшого збудований нею за допомогою дорослого [20]. О.В. Камнєва також вказує на неструктурованість часової перспективи дошкільнят, яка в основному представлена яскравими ізольованими подіями. У молодших школярів часова перспектива також ще не структурована, але дослідниця фіксує появу найближчого минулого й віддаленого майбутнього [21].

Т.В. Єрмолова та І.С. Комогорцева виявили не тільки збільшення часового горизонту в бік минулого у молодших школярів, а й зміну ставлення до свого минулого: в ньому починає домінувати оцінювальний, узагальнений підхід. Найближчою життєвою перспективою, яку усвідомлюють дошкільнята, є школа, а дорослість залишається віддаленою перспективою, хоча й украй привабливою, але не пов'язаною безпосередньо з теперішнім. У дітей шести-семи років і в найближчій, і у віддаленій перспективі переважають юнацтво та дорослість, які є для них дуже привабливими через соціальну активність [20]. Згідно Н.М. Толстих, часова перспектива дошкільника включає його уявлення про все майбутнє життя, в тому числі уявлення про скінченність життя, про віки життя. У цей період інтенсивно розвивається здатність до цілепокладання та планування в часі своїх дій. Розвиваючи вчення про хронотоп, Н.М. Толстих виокремила кілька періодів інтенсивного розвитку часової сторони хронотопу: дитинство, дошкільне дитинство, отрочество й юність [22].

Менш суперечливими є результати досліджень, у яких вивчаються особливості сприйняття метричних властивостей часу дошкільниками та молодшими школярами. О.Ю. Балашова та І.Ю. Вяхирєва досліджували адекватність оцінки часових інтервалів дітьми. Вони з'ясували, що діти двох–чотирьох років здатні оцінити проміжок часу лише приблизно (короткий він або тривалий). У чотири–шість років дитина вже може порівняти проміжки часу за тривалістю («довше», «коротше»). Оцінити ж тривалість інтервалу в одиницях вимірювання дітям вдається лише у віці 7–10 років, та навіть у цьому віці використання словесних позначень одиниць вимірювання часу не завжди є правильним [23].

Подібні результати були отримані в дослідженні В.П. Лисенкової та Н.Г. Шпагонової, які вивчали вікові особливості оцінки, вимірювання й відтворення часових інтервалів. Зокрема, випробуванням у віці від 6 до 10 років пропонувалося оцінити, виміряти та відтворити дев'ять часових інтервалів тривалістю 3, 5, 7, 12, 17, 21, 27, 45 та 60 с, які пропонувалися у випадковому порядку. Експериментальні дані показали, що діти в 6 років не здатні адекватно оцінювати тривалість часових інтервалів. Найменшою точністю

відрізняється словесна оцінка інтервалів часу, а найбільша адекватність сприйняття часу виявлена при відтворенні часових інтервалів.

У дітей 7 років під впливом навчання математики та знайомства з життєвими ситуаціями, які вимагають планування своєї діяльності в часі, величина помилок при оцінці, вимірюванні та відтворенні часових інтервалів різко зменшується. З віком здатність до адекватного сприйняття метричних властивостей часу зростає. У 10-річному віці величина помилок при оцінці, вимірюванні та відтворенні часових інтервалів зменшується майже в два рази порівняно із 7-річними дітьми і більш ніж утричі – з 6-річними [24]. Необхідно підкреслити, що всі 6-річні діти, які брали участь у вищеприказаному експерименті, були дошкільнятами. Як зазначають автори дослідження, значне збільшення адекватності сприйняття часу, яке вони зафіксували в 7-річному віці, пов'язане саме зі вступом дитини до школи, де вона навчається рахувати, опановує конкретні часові відносини. Цікаво було б порівняти результати, отримані в цьому експерименті, з тим, наскільки адекватно оцінюють, вимірюють та відтворюють часові інтервали 6-річні діти, які вже відвідують школу.

Вивчаючи суб'єктивну оцінку часових інтервалів у молодших школярів, О.Ю. Сурніна та В.І. Лупандін виявили схожі тенденції. В їх дослідженні діти 7, 8, 9 та 10 років і група дорослих випробовуваних 17–25 років повинні були оцінювати інтервали тривалістю 15, 30, 45, 60 та 90 с. Завдання випробовуваних полягало у вербальному вираженні тривалості інтервалу в загальноприйнятих одиницях виміру часу. Дослідники виявили, що в 7-річному віці діти не здатні давати адекватну оцінку тривалості. Інтервали оцінюються з великою помилкою, а індивідуальні значення характеризуються широкою варіацією. З віком відносна помилка виміру зменшується, і до 10 років точність оцінки досягає дорослого рівня [25]. Важливо зазначити, що метод словесної оцінки інтервалів часу, який досить часто використовується в дослідженнях особливостей сприйняття метричних властивостей часу дітьми, вимагає розвитку вербального рівня відображення часу. Очевидно, що вербальне вираження не завжди співпадає з безпосереднім чуттєвим образом. Відтак значна частина помилок і труднощів усвідомленої оцінки часу маленькими дітьми пов'язана переважно із недостатнім рівнем розвитку їх мови.

**Висновки.** Теоретичний аналіз досліджень особливостей сприйняття часу дітьми різного віку дозволив зробити низку висновків.

Так, розвиток сприйняття часу дитиною є тривалим і складним процесом, який пов'язаний із формуванням та функціонуванням системи суб'єктивного відображення метричних властивостей часу,

топологічних властивостей часу й орієнтуванням у ньому. Розглянуті експериментальні дані вказують на те, що освоєння дітьми різних властивостей часу має асинхронний характер. Разом із тим, на сьогодні в психології немає єдиного розуміння процесів становлення у дитини уявлень про час.

Існує значна кількість досліджень особливостей сприйняття часу дитиною, однак більшість робіт присвячена вивченню розвитку часової перцепції у дошкільників та молодших школярів. Раннє дитинство та особливо вік немовляти значно рідше привертають до себе увагу науковців. Що стосується дослідження різних аспектів сприйняття часу, то найбільш вивченими є особливості сприйняття дітьми метричних властивостей часу, а найменш – специфіка часової перспективи дітей (особливо дошкільників).

Отримані в експериментах результати відрізняються різноманітністю та неоднозначністю. Найбільш суперечливими є дані щодо особливостей часової перспективи дітей дошкільного віку та щодо віку, в якому у дитини формуються уявлення про топологічні властивості часу.

Серед чинників, що можуть обумовлювати суперечливість та неспівпадіння результатів досліджень специфіки сприйняття часу дітьми певного віку, найбільш значущими є такі. По-перше, предмет дослідження відрізняється складністю та багатоаспектністю. По-друге, в кожному конкретному випадку дуже різняться сукупність зовнішніх і внутрішніх умов при проведенні експериментів. По-третє, при вивченні розвитку часової перцепції дитини застосовуються різні методи дослідження, наприклад для аналізу можливостей суб'єктивного виміру часу можна використовувати вербальну оцінку, відмірювання, відтворення або порівняння тривалості різних часових інтервалів. Проведений аналіз показав, що чим менший вік дитини, тим більш виважено потрібно підходити до вибору методів дослідження особливостей сприйняття часу.

Обговорення досліджень розвитку часової перцепції дитини повинне враховувати відмінність між неявною та явною обробкою інформації про час, що має бути відображене у висновках щодо особливостей сприйняття часу дітьми різного віку. Твердження про відсутність у немовлят здатності обробляти інформацію про час, яке є традиційним для вітчизняної психології, потребує перегляду.

Більшість емпіричних даних, отриманих у дослідженнях розвитку часової перцепції дітей, поки не мають продуманого пояснення в межах тих чи інших концептуальних моделей.

Перспективним напрямом подальших досліджень може бути інтеграція різних експериментальних даних щодо особливостей сприйняття часу дітьми різного віку та пошук психологічних і мозкових механізмів, що стоять за ними.

## Література:

1. Бакаленко О.А. Час як психологічний феномен: сучасний стан проблеми. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. 2016. Вип. 54. С. 64–68.
2. Бакаленко О.А. Теоретичні підходи до вивчення часової перспективи особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. 2017. Вип. 57. С. 76–81.
3. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності : монографія. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
4. Фресс П. Восприятие и оценка времени. *Экспериментальная психология* / под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. Москва : Прогресс, 1978. Вып. 6. С. 88–134.
5. Болотова А.К. Психология организации времени : монография. Москва : Аспект Пресс, 2006. 254 с.
6. Шиффман Х. Ощущение и восприятие. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 928 с.
7. Козлова А.В., Савко Т.В., Терехин А.Т. Индивидуальные различия в восприятии времени. *Вопросы психологии*. 2009. № 6. С. 91–96.
8. Голота Н. Особливості пізнання дитиною простору й часу в дошкільному віці. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 2. С. 38–44.
9. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
10. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта, генезис числа у ребенка, логика и психология. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.
11. Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированное временем : монография. Одесса : ВМВ, 2010. 380 с.
12. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для вузов 5-е изд., стер. Москва : Академия, 2000. 456 с.
13. Эльконин Б.Д. Психология развития : учеб. пособие. Москва : Академия, 2001. 141 с.
14. Droit-Volet S. Child and time. *Multidisciplinary aspects of time and time perception* / editors: A. Vatakis, A. Esposito, M. Giagkou, F. Cummins, G. Papdelis. Berlin : Springer-Verlag, 2011. P. 151–173.
15. Семантические категории в детской речи / отв. ред. С.Н. Цейтлин. Санкт-Петербург : Нестор-История, 2007. 436 с.
16. Бурдина И.В. Время в детской речи. *Проблемы детской речи* : материалы межвуз. конф. (Санкт-Петербург, 1996 г.). Санкт-Петербург, 1996. С. 99–101.

17. Абросова Е.В. Особенности усвоения грамматической категории времени в онтогенезе. *Проблемы онтолингвистики* : материалы междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 24–26 апр. 2012 г.). Санкт-Петербург, 2012. С. 100–104.
18. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада 2-е изд., дораб. Москва : Просвещение, 1991. 47 с.
19. Монтессори М. Дети – другие / пер. с нем., вступ. и закл. статьи, коммент. К.Е. Сумнительный. Москва : Карапуз, 2004. 336 с.
20. Ермолова Т.В., Комогорцева И.С. Временной аспект образа себя у старших дошкольников. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 47–58.
21. Камнева Е.В. Анализ психологического содержания временной перспективы в образе «Я» субъекта: в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Калуга, 2002. 25 с.
22. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез : монография. Москва–Смоленск : Универсум, 2010. 312 с.
23. Вяхирева И.Ю., Балашова Е.Ю. О некоторых особенностях оценки временных интервалов в младшем школьном возрасте. *Журнал практического психолога*. 2009. № 1. С. 101–111.
24. Лисенкова В.П., Шпагонова Н.Г. Индивидуальные и возрастные особенности восприятия времени (на примере детской, подростковой и юношеской выборок). *Психологический журнал*. 2006. Том 27. № 3. С. 49–57.
25. Сурнина О.Е., Лупандин В.И. Исследование субъективной оценки временных интервалов у младших школьников и взрослых. *Психологический вестник Уральского государственного университета имени А.М. Горького*. 2001. С. 151–159.

**Bakalenko O. A. Features of time perception by children of different ages: theoretical analysis**

*The article provides a theoretical analysis of studies of features of time perception by children of different ages. The development of the perception of time by a child is considered as a long and complicated process, which is connected with the formation and functioning of the system of subjective display of metric properties of time, topological properties of time and orientation in time. The peculiarities of the perception of time by infants, toddlers, preschoolers and school-aged children are highlighted.*

*It has been found that the mastering of different properties of time by children is asynchronous. It is suggested to take into account the difference between implicit and explicit processing of time information considering studies of the development of the temporal perception of a child, which should be reflected in the conclusions about the peculiarities of the perception of time by children of different ages. The conclusion is made about the need to revise the statement about the lack of infants' ability to process information about time, which is traditional for the domestic psychology.*

*As a result of the generalization and systematization of the problems of studies of the specificity of time perception by a child, it was found that the vast majority of proceedings is devoted to the study of the development of temporal perception of preschoolers and school-aged children. Toddlers and especially infants are far less likely to attract the attention of scientists. With regard to the study of the different aspects of time perception, the most studied are the features of perception of children's metric properties of time, and the least is specificity of the time perspective of children (especially preschoolers).*

*The diversity and ambiguity of the results obtained in the experiments are emphasized. The most controversial is the data regarding the time perspective of preschoolers and the age at which the child's ideas about the topological properties of time are formed. The factors that can cause inconsistencies in the results of studies of the specificity of time perception by children of different ages are presented.*

*The conclusion is made about the prospect of integration of different experimental data on the peculiarities of the time perception by children of different ages and the search for the psychological and brain mechanisms behind them.*

**Key words:** *time perception, child, age, metric properties of time, topological properties of time, time orientation.*

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.4>**В. К. Гаврилькевич**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

## ЗМІНИ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПЕРШОГО КУРСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

*Стаття присвячена проблемі механізмів психологічного захисту особистості. Здійснено огляд публікацій, присвячених дослідженню механізмів психологічного захисту у студентів, які навчаються професіям типу «людина–людина». Виявлено дуже мало публікацій, присвячених дослідженню змін механізмів психологічних захистів у студентів протягом їхнього навчання. На підставі проведеного огляду літературних джерел встановлено, що зміни механізмів психологічного захисту у студентів-психологів протягом їхнього навчання є мало дослідженими в сучасній академічній психології.*

*Мета статті – прослідкувати зміни механізмів психологічного захисту в сучасних студентів-психологів першого курсу в процесі вивчення ними дисципліни «Психологія саморегуляції». Для досягнення обраної мети здійснено дослідження наукової літератури, використано теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, а також проведено емпіричне дослідження на базі кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету. Використано опитувальник Келлермана-Плутчика для виявлення психологічних захистів.*

*В емпіричному дослідженні взяли участь 28 студентів-психологів першого курсу. Отримані результати емпіричного дослідження свідчать про те, що структура механізмів психологічного захисту у студентів-психологів змінюється протягом навчання. Виявлено тенденцію до незначного зростання показників більшості механізмів психологічного захисту у студентів-психологів першого курсу. Висловлено припущення, що таке зростання протягом навчання може бути зумовлене як адаптаційними процесами і реакцією їхньої особистості на специфічні обставини навчального процесу у закладі вищої освіти, так і розвитком самостереження і самоусвідомлення, що призводить до здатності краще помічати особливості своїх захисних реакцій. Для з'ясування причин і підтвердження статистичної достовірності виявленої тенденції необхідні додаткові емпіричні дослідження.*

**Ключові слова:** механізми психологічного захисту, зміни механізмів психологічного захисту, студенти-психологи.

**Постановка проблеми.** Механізми психологічного захисту є особливим феноменом, якому у психології присвячено багато праць. Особливість цього феномену зумовлена його двоїстою природою. Психологічні захисти можуть здійснюватися особистістю свідомо і несвідомо. Вони необхідні для підтримання внутрішньої рівноваги особистості, але можуть і гальмувати конструктивний розвиток особистості, зумовлювати виникнення психопатологічних процесів, станів і властивостей особистості. Неконструктивні, психопатологічні прояви пов'язані переважно з позасвідомими механізмами психологічного захисту, які спотворюють сприйняття реальності, щоб забезпечити внутрішній комфорт особистості.

Знання про механізми психологічного захисту, і зокрема про особливості захисних механізмів власної особистості, є вкрай важливими для фахівців-психологів, а також для фахівців інших професій типу «людина–людина», які покликані допомагати іншим людям. З цього приводу Є. Гончаренко висловила слушне зауваження,

що еволюція механізмів психологічного захисту у студентів-психологів відображає рівень їхньої готовності до подальшої професійної діяльності, здатності допомогти собі та іншим, але цей процес є мало дослідженим та неопрацьованим [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Г.О. Шулдик дослідила механізми психологічних захистів у студентів педагогічних вузів [2], Л.В. Степаненко – копінг-стратегії та психологічний захист як механізми саморегуляції особистості [3, с. 39].

Г.В. Чуйко, Т.А. Колтунович, І. Лукашук, дослідивши 17 студентів третього курсу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича за допомогою методики «Діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева, Є.Б. Клубової та інших), з'ясували особистісний характер механізмів психологічного захисту [4].

О. Поляничко, А. Мочарський, О. Цимбалюк за допомогою опитувальника Келлермана-Плутчика дослідили гендерні особливості психологічних

захистів у спортсменів-туристів на прикладі студентів МАУП [5, с. 257].

Б. Мандебурую було досліджено структуру психологічних захистів у студентів факультету психології та педагогіки, інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка і співвідношення між показниками психологічних захистів і характером самоактуалізації [6, с. 50]. Зміни механізмів психологічних захистів у студентів протягом навчання у цій статті не досліджено.

О.А. Резнікова здійснювала масштабне дослідження на базі Слов'янського державного педагогічного університету впродовж 2004-2009 років. У ньому взяли участь 400 студентів психологічного факультету й факультету дошкільної педагогіки і психології у віці від 18 до 25 років. Відповідно до представлених середніх значень показників механізмів психологічного захисту у студентів першого курсу вони розташовуються в такій послідовності (від найбільш наявних до найменш наявних): регресія, компенсація, реактивне утворення, заміщення, заперечення, проєкція, витіснення, інтелектуалізація [7, с. 14].

Також О.А. Резнікова простежила динаміку середніх значень показників механізмів психологічного захисту у студентів на першому і другому курсах і виявила тенденцію до зростання цих показників на другому курсі порівняно з першим (крім показників інтелектуалізації та реактивного утворення). Статистично значущим виявилось лише збільшення показника механізму проєкції. Таку тенденцію авторка пояснила процесом адаптації за стратегією самозбереження [7, с. 11, 14].

У результаті проведених досліджень О.А. Резнікова дійшла висновку, що психологічний захист слід розглядати як реакцію цілісної особистості. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості характеризується кількісною та якісною мінливістю. Кількісна мінливість пов'язана зі зміною ступеня вираження власне захисних механізмів, копінг-стратегій, а також усіх досліджуваних компонентів особистісної регуляції залежно від етапу адаптаційного процесу. Якісна динаміка виявляється в переструктуруванні параметрів захисних механізмів (усвідомлених і неусвідомлених) та компонентів особистісної регуляції, що знаходить своє вираження в утворенні специфічно міжфункціональних зв'язків у системі психологічного захисту студентів на різних курсах навчання. Нові форми адаптаційної

поведінки особистості є результатом перетворення та ускладнення через особистісну регуляцію її психологічного захисту [7, с. 16].

Автор виявив дуже мало публікацій, присвячених дослідженню змін механізмів психологічних захистів у студентів протягом навчання. Тому повністю погоджується з наведеним вище зауваженням Є. Гончаренко про те, що цей процес є мало дослідженим та неопрацьованим, а відтак слід дослідити зміни механізмів психологічного захисту у сучасних студентів-психологів під час навчання.

**Мета статті** – простежити зміни механізмів психологічного захисту у сучасних студентів-психологів першого курсу в процесі вивчення ними дисципліни «Психологія саморегуляції».

**Методика та організація дослідження.** Для досягнення обраної мети автор здійснив дослідження наукової літератури, використавши теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Також було проведено емпіричне дослідження на базі кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету. В емпіричному дослідженні взяли участь 28 студентів першого курсу спеціальності «Психологія» у віці від 17 до 20 років, середній показник віку по вибірці становив 17,68 років. Більш детально соціально-демографічні показники дослідженої вибірки представлені у таблиці 1.

Студенти двічі здійснили самодіагностику власних механізмів психологічного захисту за допомогою методики Келлермана-Плутчика [8, с. 217–222] – на початку і в кінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції». Для обробки емпіричних даних і визначення ступеня статистичної достовірності результатів емпіричного дослідження автор використав статистичні методи: обчислення середньоарифметичних показників, стандартного відхилення та середньої похибки; оцінку статистичної достовірності відмінностей між показниками поширеності високого і низького рівнів психологічних захистів у досліджуваній групі студентів на початку і в кінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції» за допомогою непараметричного  $\phi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера. Статистичну обробку даних здійснено з допомогою програмного забезпечення Microsoft Excel.

**Виклад основного матеріалу.** Застосування методики Келлермана-Плутчика дало можливість дослідити структуру механізмів психологічного

Таблиця 1

Соціально-демографічні показники дослідженої вибірки (n = 28)

Показники	Вік			Стать	
	17 років	18 років	20 років	чол.	жін.
Кількість обстежених осіб	11	16	1	5	23
Відносна кількість обстежених, %	39,29	57,14	3,57	17,86	82,14

захисту у студентів, які взяли участь в емпіричному дослідженні. Зокрема, за допомогою цієї методики було оцінено рівень розвитку таких механізмів:

1) *заперечення* – інфантильна підміна прийняття оточуючими увагою з їхнього боку, будь-які негативні аспекти цієї уваги блокуються на стадії сприйняття;

2) *витіснення (пригнічення)* – неприємні емоції блокуються шляхом забування реального стимулу, що їх викликав, та всіх об'єктів і обставин, пов'язаних із ним;

3) *регресія* – повернення в стресовій ситуації до більш незрілих паттернів поведінки й задоволення своїх потреб;

4) *компенсація* – спроба виправлення чи заміни об'єкта, що викликає почуття неповноцінності, нестачі, втрати (реальної чи уявної);

5) *проекція* – приписування оточуючим різноманітних негативних якостей як раціональна основа для неприйняття їх і самоприйняття на цьому фоні;

6) *заміщення* – зняття напруги шляхом переносу агресії з більш сильного і значущого суб'єкта (стосовно якого виникає гнів) на більш слабкий об'єкт чи на самого себе;

7) *інтелектуалізація* – довільна схематизація та тлумачення подій для розвитку почуття суб'єктивного контролю над ситуацією;

8) *реактивне утворення* – вироблення та підкреслювання соціально схвалюваної поведінки, заснованої на «вищих соціальних цінностях»;

9) *загальний рівень захистів* – загальний рівень представленості всіх механізмів захисту відносно максимального рівня, який можна виявити за допомогою цієї методики (цей показник введений автором. – В.Г.).

У цій діагностичній методиці кожній шкалі відповідає різна кількість пунктів опитувальника, відповідно і максимальна кількість балів за кож-

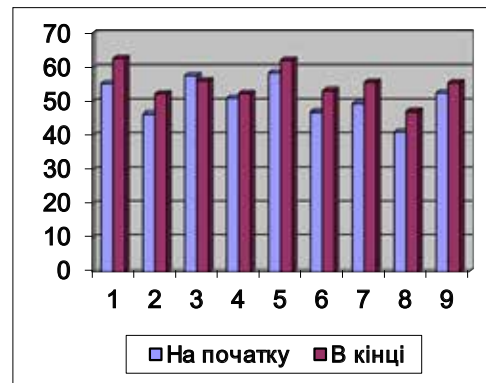


Рис. 1. Структура психологічних захистів у студентів-психологів на початку і в кінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції»

Цифри на осі абсцис позначають такі механізми психологічного захисту: 1 – заперечення; 2 – витіснення; 3 – регресія; 4 – компенсація; 5 – проекція; 6 – заміщення; 7 – інтелектуалізація; 8 – реактивне утворення; 9 – загальний рівень захистів

ною шкалою є різною. Через це не можна прямо порівнювати показники, отримані дослідженими за цими шкалами, щоб визначити, які механізми психологічного захисту є більше або менше представленими у дослідженій особі. Для подолання цього ускладнення автор взяв абсолютні показники, отримані за шкалами методики, перевів їх у відносні, виразивши в одиницях стобальної шкали, та розподілив на три рівні: низький – 0–40, середній – 41–60, високий – 61–100.

Отже, в дослідженій вибірці студентів-психологів на початку вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції» механізми психологічного захисту мали таку структуру (від найбільш проявленого до найменш проявленого): проекція, регресія, заперечення, компенсація, інтелектуалізація, заміщення, витіснення, реактивне утворення. Вкінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції» механізми психологічного захисту у студентів набули трохи іншої структури і розташувались у такій послідовності (від найбільш проявленого

Таблиця 2

**Поширеність різних рівнів показників механізмів психологічного захисту у дослідженій вибірці на початку і в кінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції»**

Шкали	Частка осіб у дослідженій вибірці (n = 28) з відповідним рівнем показників механізмів психологічного захисту											
	на початку вивчення дисципліни						вкінці вивчення дисципліни					
	низький рівень		середній рівень		високий рівень		низький рівень		середній рівень		високий рівень	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	7	25,00	8	28,57	13	46,43	6	21,43	6	21,43	16	57,14
2	9	32,14	12	42,86	7	25,00	7	25,00	10	35,71	11	39,29
3	5	17,86	10	35,71	13	46,43	9	32,14	6	21,43	13	46,43
4	10	35,71	14	50,00	4	14,29	11	39,29	11	39,29	6	21,42
5	6	21,43	8	28,57	14	50,00	7	25,00	5	17,86	16	57,14
6	13	46,43	7	25,00	8	28,57	11	39,29	7	25,00	10	35,71
7	9	32,14	11	39,29	8	28,57	10	35,71	5	17,86	13	46,43
8	17	60,71	6	21,43	5	17,86	13	46,43	8	28,57	7	25,00
ЗРЗ	1	3,57	22	78,57	5	17,86	2	7,14	19	67,86	7	25,00

Примітка. Шкали: 1 – заперечення; 2 – витіснення; 3 – регресія; 4 – компенсація; 5 – проекція; 6 – заміщення; 7 – інтелектуалізація; 8 – реактивне утворення; ЗРЗ – загальний рівень захистів



до найменш проявленого): заперечення, проекція, регресія, інтелектуалізація, заміщення, компенсація, витіснення, реактивне утворення.

Поширеність різних рівнів показників механізмів психологічного захисту у дослідженій вибірці на початку і в кінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції» подано у таблиці 2 і на рисунку 2.

Порівняння показників поширеності високого рівня захистів у досліджуваній групі студентів на початку і в кінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції» (табл. 3) показало, що в процесі навчання збільшилась частка студентів із високим рівнем показників усіх механізмів психологічного захисту, крім механізму регресії. Перевіривши рівень статистичної значущості виявлених змін за допомогою  $\phi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера, автор з'ясував, що ці зміни не мають статистичної значущості.

Порівнявши показники поширеності низького рівня захистів у досліджуваній групі студентів на початку і в кінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції», автор виявив неоднорідні зміни (табл. 4). Зокрема, в процесі навчання зменшилась частка студентів із низьким рівнем показників таких механізмів психологічного захисту, як запе-

речення, пригнічення (витіснення), заміщення, реактивне утворення; а частка студентів із низьким рівнем показників регресії, компенсації, проекції, інтелектуалізації і загального рівня захистів збільшилась.

Перевіривши рівень статистичної значущості виявлених змін за допомогою  $\phi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера, автор з'ясував, що ці зміни також не мають статистичної значущості за наявного об'єму дослідженої вибірки.

**Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.** Здійснені нами констатувальні експерименти дозволили виявити кількісні і якісні зміни в структурі механізмів психологічного захисту студентів-психологів під час навчання в другому семестрі першого курсу. Зокрема виявлено загальну тенденцію до збільшення всі показників психологічних захистів, крім регресії (показник регресії трохи зменшився). На кінець другого семестру показник механізму заперечення загалом по вибірці вийшов на перше місце за ступенем проявленості, посунувши трохи назад показники механізмів проекції та регресії. Механізми інтелектуалізації та заміщення потіснили назад механізм компенсації. Механізми витіснення і реак-

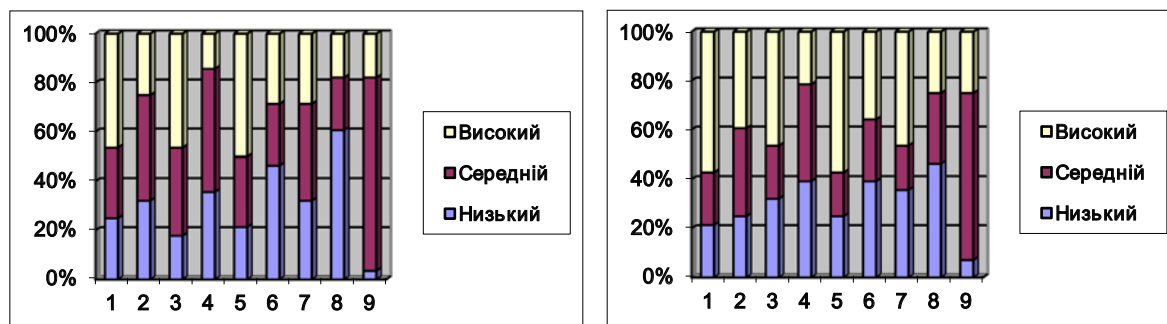


Рис. 2. Поширеність різних рівнів показників механізмів психологічного захисту у дослідженій вибірці на початку і в кінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції»

Цифри на осі абсцис позначають такі механізми психологічного захисту: 1 – заперечення; 2 – витіснення; 3 – регресія; 4 – компенсація; 5 – проекція; 6 – заміщення; 7 – інтелектуалізація; 8 – реактивне утворення; 9 – загальний рівень захистів

Таблиця 3

**Порівняння поширеності високого рівня захистів у дослідженій вибірці студентів-психологів на початку і в кінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції» (з використанням  $\phi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера)**

Шкала	На початку		В кінці		$\phi^*$	Рівень статистичної значущості
	Низький і середній рівень, %	Високий рівень, %	Низький і середній рівень, %	Високий рівень, %		
1. Заперечення	53,57	46,43	42,86	57,14	0,80	$p >$
2. Витіснення	75,00	25,00	60,71	39,29	1,15	$p >$
3. Регресія	53,57	46,43	53,57	46,43	0	$p >$
4. Компенсація	85,71	14,29	78,58	21,42	0,70	$p >$
5. Проекція	50,00	50,00	42,86	57,14	0,53	$p >$
6. Заміщення	71,43	28,57	64,29	35,71	0,57	$p >$
7. Інтелектуалізація	71,43	28,57	53,57	46,43	1,38	$p >$
8. Реактивне утворення	82,14	17,86	75,00	25,00	0,65	$p >$
9. Загальний рівень захистів	82,14	17,86	75,00	25,00	0,65	$p >$



Таблиця 4

**Порівняння поширеності низького рівня захистів у дослідженій вибірці студентів-психологів на початку і вкінці вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції» (з використанням  $\phi^*$ -критерію Фішера)**

Шкала	На початку		В кінці		$\phi^*$	Рівень статистичної значущості
	Низький рівень, %	Середній і високий рівень, %	Низький рівень, %	Середній і високий рівень, %		
1. Заперечення	25,00	75,00	21,43	78,57	0,32	$p >$
2. Витіснення	32,14	67,86	25,00	75,00	0,59	$p >$
3. Регресія	17,86	82,14	32,14	67,86	1,24	$p >$
4. Компенсація	35,71	64,29	39,29	60,71	0,28	$p >$
5. Проекція	21,43	78,57	25,00	75,00	0,32	$p >$
6. Заміщення	46,43	53,57	39,29	60,71	0,54	$p >$
7. Інтелектуалізація	32,14	67,86	35,71	64,29	0,28	$p >$
8. Реактивне утворення	60,71	39,29	46,43	53,57	1,07	$p >$
9. Загальний рівень захистів	3,57	96,43	7,14	92,86	0,58	$p >$

тивного утворення як були, так і залишились на передостанньому і останньому місцях. Хоча й ці зміни не мають статистичної значущості за наявного об'єму дослідженої вибірки, але вони певною мірою узгоджуються з результатами дослідження О. А. Резнікової, яка виявила, що на другому курсі у студентів показники психологічних захистів більші, ніж на першому. Ми дослідили тільки студентів першого курсу на початку і в кінці другого семестру, тобто в середині та в кінці першого курсу, але також виявили тенденцію до зростання показників майже всіх психологічних захистів.

На нашу думку, виявлена нами тенденція, може бути зумовлена не тільки адаптаційними процесами, які досліджувала О. А. Резнікова, але й особливостями навчального процесу, в якому брали участь досліджені нами студенти.

Так, у другому семестрі студенти вивчали такі дисципліни: іноземна мова, основи психолого-педагогічних досліджень, фізвиховання, основи анатомії та фізіології нервової системи, вікова фізіологія і валеологія, загальна психологія з практикумом, психологія саморегуляції. Із цього переліку лише дві останні найбільше дають студентам можливості пізнавати власний психічний світ на практичних заняттях. Зокрема, під час вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції» студенти мали лекції з частотою один раз на два тижні і лабораторні заняття, які відбувалися з частотою один раз на два тижні по два спарених заняття загальною тривалістю дві години сорок хвилин без урахування п'ятнадцятихвилинної перерви між заняттями. На лабораторних заняттях кожен студент самостійно готував і проводив для своєї групи невеликі тренінги, спрямовані на розвиток свідомої саморегуляції та інших психічних функцій, а також на усвідомлення своїх особистісних властивостей. (Дисципліну «Психотренінг» студенти вивчали в першому семестрі). Крім цього студенти вивчали теоретичні положення психо-

логії саморегуляції і протягом трьох місяців вели щоденник самоспостереження. Студентам було дано завдання щоденно спостерігати за своїми психічними, соматичними і поведінковими проявами (думками, емоціями, почуттями, рухами, діями, вчинками, напруженням м'язів, тілесними відчуттями тощо) і записувати свої спостереження в щоденник. Більшість студентів успішно впоралась із поставленим завданням.

Ми припускаємо, що така практична діяльність студентів під час вивчення дисципліни «Психологія саморегуляції» також могла зумовити збільшення показників за шкалами опитувальника для виявлення психологічних захистів. Постійне тримісячне самоспостереження розвиває здатність більше помічати і усвідомлювати свої особистісні психічні і поведінкові прояви і властивості. Іншими словами, збільшення показників за шкалами опитувальника Келлермана–Плутчика може бути зумовлене не посиленням психологічних захистів, а покращенням спостережливості студентів стосовно своїх особистісних проявів. Внаслідок покращення спостережливості за самими собою студенти змогли дати більше стверджувальних відповідей на питання опитувальника і отримати вищі показники за його шкалами. Для перевірки цього припущення потрібні додаткові експериментальні дослідження.

#### **Висновки:**

1. Зміни механізмів психологічного захисту у студентів-психологів протягом їхнього навчання є мало дослідженими в сучасній академічній психології.

2. Отримані нами результати емпіричного дослідження і результати досліджень інших авторів свідчать про те, що структура механізмів психологічного захисту у студентів-психологів змінюється протягом навчання.

3. Виявлено тенденцію до невеликого зростання показників більшості механізмів психологічного захисту у студентів-психологів першого курсу.

4. Невелике зростання показників механізмів психологічного захисту у студентів-психологів першого курсу протягом навчання може бути зумовлене, як адаптаційними процесами і реакцією їхньої особистості на специфічні обставини навчального процесу у закладі вищої освіти, так і розвитком самоспостереження і самоусвідомлення, що призводить до здатності краще помічати особливості своїх захисних реакцій.

#### Перспективи подальших досліджень.

Тенденція зростання показників психологічних захистів у студентів-психологів першого курсу потребує додаткових експериментальних досліджень для уточнення її статистичної достовірності на більших вибірках, і для з'ясування причин, які зумовлюють цю тенденцію.

#### Література:

1. Гончаренко Є. Еволюція механізмів психологічного захисту у студентів-психологів протягом навчання. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*. 2016. Вип. 9. С. 28–38. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/42360/1/28-38.pdf> (дата звернення: 05.07.2019).
2. Шулдик Г.О. Механізми психологічних захистів у студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Вип. 2. Т. 2. С.127–131.
3. Степаненко Л.В. Копінг-стратегії та психологічний захист як механізми саморегуляції особистості. *Теорія та практика сучасної психології*. 2017. № 1. С. 37–41.
4. Чуйко Г.В., Колтунович Т.А., Лукашук І. Особистісний характер механізмів психологічного захисту. URL: [http://www.rusnauka.com/2\\_KAND\\_2008/Psihologia/26152.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_KAND_2008/Psihologia/26152.doc.htm) (дата звернення: 05.07.2019).
5. Полянничко О., Мочарський А., Цимбалюк О. Гендерні особливості психологічних захистів у спортсменів туристів (на прикладі студентів МАУП). *Молода спортивна наука України: зб. наук. праць з галузі фіз. культури та спорту*. Львів, 2008. Вип. 12. Т. 1. С. 255–259. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/2557> (дата звернення: 05.07.2019).
6. Мандебура Б. Трансформація захисних механізмів у процесі самоактуалізації студентів. URL: <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11190/1/19Mandaura.pdf> (дата звернення: 05.07.2019).
7. Резнікова О. А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2010. 23 с.
8. Маликова Т.В., Михайлов Л.А., Соломин В.П., Шатровой О. В. Психологическая защита: направления и методы: учеб. пособ. СПб.: Речь, 2008. 231 с.

#### **Havrylkevych V. K. Changes of the psychological defense mechanisms of first-year psychology students during their study**

*The article is devoted to the problem of the psychological defense mechanisms of the personality. It has been reviewed the publications devoted to the research of the psychological defense mechanisms of students of the «person-person» professional type. It has been identified a few publications devoted to the research of changes in the psychological defense mechanisms of students during their studies. According to the results of science literature review it has been established that changes in the psychological defense mechanisms of the psychology students during their studies are poorly researched in modern academic psychology. The purpose of the article is to investigate changes in the psychological defense mechanisms of modern first-year psychology students during the study discipline “Psychology of self-regulation”. To achieve the purpose the research of scientific literature was carried out, were used such theoretical methods: analysis, synthesis, comparison, generalization. It was made an empirical research on the basis of the Department of Psychology and Pedagogy of Khmelnytsky National University. There was used the Kellerman–Plutchik’s questionnaire to identify psychological defenses. 28 first-year psychology students took part in the empirical research. The results of empirical research indicated that the structure of the psychological defense mechanisms of psychology students changes during their study. It was founded the tendency of insignificant increase of the means of most of the first-year psychology students’ psychological defense mechanisms. It was suggested that this insignificant increase could be determined by the adaptation processes, students’ reaction to the specific circumstances of the educational process at the university and the development of self-observation and self-awareness, which caused to better recognition of their defensive reactions features. It is needed more empirical researches to find out the causes of this tendency and to confirm statistical significant of it.*

**Key words:** psychological defense mechanisms, changes in psychological defense mechanisms, psychology students.

УДК 159.922.8:613

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.5>**Н. В. Гаркавенко**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**С. І. Собкова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

## КОМПОНЕНТИ ПСИХІЧНОГО І ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКА ЯК ЧИННИКИ ЙОГО ОСОБИСТІСНОГО ЗДОРОВ'Я

*Статтю присвячено здійсненню теоретичного аналізу наукових підходів до проблеми психічного і психологічного здоров'я, їх особливостям у підлітковому віці. Актуальність дослідження проблеми психологічного здоров'я підлітків обґрунтовано тим, що вона підтверджується концентрацією уваги з боку науковців, психіатрів та фахівців-психологів як нашої країни, так і світового масштабу. Мета статті представлена аналізом сучасних тенденції дослідження психологічного здоров'я підлітків як умови їх особистісного здоров'я.*

*У статті здійснено аналіз останніх досліджень і публікацій із наведеної проблеми, у межах якого наведено прізвища науковців, праці яких стосуються досліджуваної проблематики. Розкрито основні аспекти, яким приділялася увага дослідників останнім часом.*

*Авторами підкреслено, що останнім часом поняття «психічне здоров'я» та «психологічне здоров'я» у різних джерелах, а також різними дослідниками не достатньо чітко розрізняються. У зв'язку з цим вони часто можуть замінювати один одного або вживатися в однаковому розумінні. Тому у статті проаналізовано основні підходи різних авторів до тлумачень понять «психологічне здоров'я» і «психічне здоров'я». Окреслено основні ознаки психічного здоров'я і психічного здоров'я. Показано основну відмінність між цими поняттями. Визначено складники здоров'я. Охарактеризовано роль психологічного здоров'я для повноцінного функціонування і розвитку людини в процесі її життєдіяльності.*

*Зазначено, що діти і підлітки, які перебувають в умовах мікросоціального конфлікту у школі і вдома, входять до групи ризику по зриву процесів вищої нервової діяльності і потрапляння до когорти психічно вразливих прошарків населення.*

*Розкрито критерії психологічного здоров'я. Показано структуру ціннісного ставлення особи до власного здоров'я, що включає когнітивний, емоційний та мотиваційно-поведінковий компоненти. Показана роль психологічної культури особи для збереження психологічного і психічного здоров'я. Наведено чинники, які є несприятливими для психологічного здоров'я підлітків. Зазначено, що відповідальність за психічний розвиток як основу психічного здоров'я дитини лежить на дорослих: батьках, вихователях, педагогах, психологах.*

*Окреслено перспективи подальшого дослідження, які полягають у проведенні емпіричного дослідження рівня психічного і психологічного здоров'я підлітків та розробки відповідних рекомендацій для їх формування і збереження у підлітковому віці.*

**Ключові слова:** підлітковий вік, здоров'я, психологічне здоров'я, психічне здоров'я, складники здоров'я, психологічна культура особи.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження проблеми психологічного здоров'я підлітків підтверджується концентрацією на ній уваги з боку науковців, психіатрів та фахівців-психологів як нашої країни, так і світового масштабу.

**Мета статті:** проаналізувати сучасні тенденції дослідження психологічного здоров'я підлітків як умови їх особистісного здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальність проблеми психологічного і психічного здоров'я людини сьогодні підкреслюється високим інтересом до неї ряду дослідників із різних галузей

гуманітарного знання. Так, заслуговують на увагу праці А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, в дослідженнях яких закладені основи проблеми здоров'я. Свій внесок у його дослідження зробили такі науковці, як Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Дубровіна, О. Васильєва, Г. Костюк, О. Леонтєв, А. Лічко, Р. Немов, А. Прихожан, Є. Рогов, С. Рубінштейн та інші.

Значна увага до дослідження проблеми психічного та психологічного здоров'я приділялась і приділяється з боку вітчизняних вчених-психологів, таких як Г. Балл, С. Болтівець, І. Галецька,

М. Жукова, О. Завгородня, В. Зливков, Н. Колотій, С. Копилов, Г. Ложкін, С. Максименко, Р. Сірко. Наявні дослідження про взаємозв'язок особистісного розвитку індивіда та його психологічного здоров'я. Це праці С. Белічева, Л. Воробйова, В. Горинова, О. Данилової, О. Каткова, Н. Колотій, В. Ліщука, С. Максименко, В. Моляко, Е. Помиткіна та інших. Вивченню умов, необхідних для розвитку психологічно здорової особистості, присвячені праці О. Дусаविцького, Ф. Кевля, В. Репкіна, Ю. Швалба та інших.

За останні роки проблема власне психічного здоров'я досліджувалась у таких ракурсах: збереження психічного здоров'я (Н. Гончаренко, 2015 р., Н. Світлична, 2013 р.); зміни психічного здоров'я під впливом екстремальних умов (О. Донець, Д. Шміголь, 2017 р.), саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості (Н. Ярош, 2018 р.).

Проблема психологічного і психічного здоров'я підлітків останнім часом досліджувалась у таких аспектах: гармонійні стосунки батьків як чинник особистісного розвитку дитини (О. Чанцева-Коваленко, 2016 р.); чинники та умови психічного здоров'я підлітків (А. Уханова, 2015–2017 рр.); психологічні детермінанти подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп (С. Прахова, 2017 р.); психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату (Н. Єзерська, 2018 р.); психолого-педагогічні чинники запобігання віктимній поведінці підлітків (В. Папуша, 2018 р.); особливості віктимної поведінки розумово-відсталих підлітків (А. Бистров, 2019 р.); формування здорового способу життя старших підлітків у процесі занять пауерліфтингом (А. Житницький, 2019 р.); психологічні чинники психологічної стресостійкості дітей-сиріт (Х. Стельмашук, 2019 р.).

**Виклад основного матеріалу.** Цікавим на сьогодні є той факт, що в різних джерелах, а також різними дослідниками не достатньо чітко розрізняються поняття «психічне здоров'я» та «психологічне здоров'я». Часто вони або замінюють один одного або вживаються в однаковому розумінні.

Аналіз і тлумачення понять здійснено Н. Айваровою у статті «Психологічне здоров'я як умова успішної соціалізації особи». Автор зазначає, що «психічне здоров'я визначається як ментальне здоров'я і застосовується для опису будь-якого рівня розумового, емоційного благополуччя або відсутності психічного розладу. Показниками психічного здоров'я є відсутність психічних захворювань, психічний розвиток, що відповідає віку, сприятливий функціональний стан вищих відділів центральної нервової системи» [1, с. 114]. Авторка наводить ознаки психічного здоров'я: відсутність виражених психічних розладів; певний резерв сил людини, завдяки якому вона може подолати неспо-

дівані стреси або ускладнення, які виникли у виняткових умовах; стан рівноваги між людиною і оточуючим світом, гармонії між нею та суспільством.

На основі аналізу різних підходів до тлумачення психологічного здоров'я виокремлено такі його ознаки:

- стан психічного здоров'я, душевного комфорту;
- адекватна соціальна поведінка;
- вміння розуміти себе та інших;
- більш повна реалізація потенціалу розвитку в різних видах діяльності;
- вміння робити вибір і відповідати за нього;
- впевненість у своїх силах, позитивне ставлення до себе;
- прагнення до особистісного зростання, саморозвитку;
- турбота про своє здоров'я;
- бережне піклування про своїх близьких;
- позитивне ставлення до оточуючих і так далі [там само].

А. Шувалов зазначає, що визначення «психологічне здоров'я людини» складається з двох категоріальних словосполучень: *психології здоров'я* і *психології людини*. На перетині цих областей знань виникають психологічні моделі, які розглядають проблему здоров'я з людинознавчої позиції. У багатогранності думок і течій поступово сформувались загальні контури теорії психологічного здоров'я:

1. Поняття «психологічне здоров'я» фіксує людський вимір, за своєю суттю воно є науковим еквівалентом здоров'я духовного.

2. Проблема психологічного здоров'я – це питання про норму і патологію в духовному розвитку людини.

3. Основу психологічного здоров'я складає нормальний розвиток людської суб'єктивності (самості).

4. Визначальними критеріями психологічного здоров'я є спрямованість розвитку і характер актуалізації людського в людині [15].

Психологічне здоров'я розглядають як стан, який характеризує процес і результат нормального розвитку суб'єктивної реальності в межах індивідуального життя [14].

Відмінність психологічного здоров'я від психічного головним чином полягає в тому, що друге має стосунок до окремих психічних процесів і механізмів, а психологічне відноситься до особистості в цілому і дозволяє виокремити власне психологічний аспект проблеми психічного здоров'я [9].

Психологічне здоров'я є необхідною умовою повноцінного функціонування і розвитку людини в процесі її життєдіяльності. З одного боку воно є умовою адекватного виконання людиною своїх вікових, соціальних і культурних ролей, з іншого – забезпечує людині можливість безперервного роз-

виту протягом всього її життя. Психологічне здоров'я розглядається багатьма авторами як найважливіша умова, складник, найвищий рівень психічного здоров'я [там само]. Альтернатива нормі в разі психічного здоров'я – це хвороба. Альтернатива нормі в разі психологічного здоров'я – не хвороба, а відсутність можливості розвитку в процесі життєдіяльності, нездатність до виконання свого життєвого завдання.

ВООЗ у 1998 році було видано документ, в якому дається таке трактування *психічного здоров'я*:

- позитивне сприйняття власного психічного благополуччя;
- відчуття власної гідності, впевненість у цінності своєї особистості та цінності інших людей;
- здатність підтримувати гармонійні взаємовідносини з внутрішнім світом думок та почуттів, справлятися з життєвими проблемами та свідомо йти на ризик;
- здатність встановлювати, розвивати та підтримувати взаємно задовольняючі міжособистісні відносини;
- здатність психіки до самозцілення (спонтанного відновлення нормального стану) після перенесеного шоку або стресу [5].

*Психічне здоров'я* – стабільне й адекватне функціонування психіки людини, її основних психічних функцій (мислення, пам'яті та інших). Це сукупність установок, якостей і функціональних здібностей, які дозволяють індивіду адаптуватися до середовища [10]. Воно є складником психологічного здоров'я. Психічне здоров'я розглядається як широке міждисциплінарне поняття, що характеризується центральною властивістю індивіда до усвідомлення себе як суб'єкта, який взаємодіє з навколишнім світом [7; 8].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), психічне здоров'я включає «суб'єктивне благополуччя – стан благополуччя, в якому людина реалізує свої здібності, сприйняту самореалізацію, автономію, компетенцію, залежність між поколіннями та самореалізацію інтелектуального та емоційного потенціалу». ВООЗ стверджує, що благополуччя особистості охоплюється реалізацією її здібностей, подоланням нормальних життєвих напружень, можливостями протистояти звичайним життєвим стресам, продуктивно працювати і робити внесок у свою громаду [10].

Деякі автори підкреслюють, що оцінка психічного здоров'я потребує комплексного підходу. При цьому сукупність критеріїв основних проявів здорової психіки, що найчастіше наводиться в літературі, поділяють відповідно до видів прояву психічного (психічні стани, процеси, властивості, ступінь саморегуляції та інше). Так, до таких критеріїв відносять причинну обумовленість психічних проявів, їх необхідність; зрілість почуттів відповідно

до віку, постійність місця проживання; гармонію між відображенням обставин дійсності і ставленням людини до неї; співвідношення реакцій (як фізичних, так і психічних) силі і частоті внутрішніх подразників; критичний підхід до обставин життя; здатність самоуправляти поведінкою у співвідношенні з нормами, які встановилися в різних колективах; адекватність реакції на суспільні обставини (соціальне середовище); почуття відповідальності за потомство і близьких членів сім'ї; почуття постійності й ідентичності переживань в однотипних обставинах; здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій; самоутвердження в колективі без шкоди для його членів; здатність планувати свій життєвий шлях. Особливе значення серед критеріїв психічного здоров'я особи надається ступеню її інтегрованості, гармонійності, консолідованості, врівноваженості, а також духовності; орієнтованості на саморозвиток, збагачення своєї особистості [4].

У статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) пропонується розуміти здоров'я як «... стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб чи фізичних дефектів» [11].

В цьому аспекті важливо виокремити складники здоров'я:

*Фізичне здоров'я* – це заняття спортом, здорове харчування і здорова екологія.

*Психологічне здоров'я* – стан, що характеризує процес і результат нормального розвитку суб'єктивної реальності в межах індивідуального життя. Психологічне здоров'я є необхідною умовою функціонування і розвитку людини в процесі життєдіяльності; є динамічною сукупністю психічних властивостей людини, які забезпечують гармонію між потребами індивіда і суспільства, є передумовою орієнтації індивіда на виконання свого життєвого завдання. Воно є умовою адекватного виконання людиною своїх вікових, соціальних і культурних ролей (дитини або дорослого, вчителя або менеджера, українця або австралійця тощо) та забезпечує людині можливість безперервного розвитку протягом всього її життя.

Діти і підлітки, які перебувають в умовах мікросоціального конфлікту в школі і вдома, входять до групи ризику по зриву процесів вищої нервової діяльності (ВНД) і потрапляння в когорту психічно вразливих прошарків населення [12]. До критеріїв психологічного здоров'я підлітків належать такі: стан психічного розвитку дитини, її душевного комфорту; адекватна соціальна поведінка; вміння розуміти себе та інших; більш повна реалізація потенціалу розвитку в різних видах діяльності; вміння робити вибір і нести за нього відповідальність.

Як зазначає А. Харченко, структура ціннісного ставлення особи до власного здоров'я включає когнітивний, емоційний та мотивацій-

но-поведінковий компоненти. Авторка посиляється на думку А. Прокопенко [6] стосовно того, що в підлітковому віці когнітивний і емоційний компоненти сформовані в більше, ніж мотиваційно-поведінковий компонент. Здоров'я в ієрархії цінностей підлітків не займає високих місць і не розглядається як фактор, що сприяє досягненню життєвого успіху [13].

До чинників, несприятливих для психологічного здоров'я молодих людей, відносять розповсюдження куріння, алкоголізму, наркоманії і токсикоманії. Сприятливий розвиток забезпечує читання літератури, особливо духовної, спілкування з інтелектуальними людьми, які духовно розвиваються, саморозвиток. Підліток повинен стати суб'єктом власного здоров'я, від його волі залежить те, які він буде створювати технології і як буде застосовувати техніки продукування власного здоров'я [2].

Немалу роль для збереження психологічного і психічного здоров'я відіграє психологічна культура особи. Як зазначає І. Дубровіна, «психологічна культура особи є результатом розвитку, навчання і виховання людини з дитячих років. Тому в контекст її розгляду включають психічне та психологічне здоров'я людини, а також психологічну освіту, які при дотриманні певних умов забезпечують у своїй єдності, взаємодії та взаємозумовленості стійке здоров'я дітей і створюють передумови для виховання психологічної культури особистості» [3, с. 17]. На думку автора, саме психологічна культура особи є результатом розвитку, навчання і виховання людини, яка зростає. Тому в її контексті розглядаються питання психічного і психологічного здоров'я.

Відповідальність за психічний розвиток як основу психічного здоров'я дитини лежить на дорослих: батьках, вихователях, педагогах, психологах, які повинні вміти грамотно організувати життя, діяльність і взаємини дитини, співставляючи їх як із віковими закономірностями, так і з індивідуальними особливостями розвитку. Повноцінний психічний розвиток, обумовлюючи психічне здоров'я людини, що зростає, закладає фундамент її психологічного здоров'я. Психологічне здоров'я в свою чергу забезпечується тим, що дорослі допомагають молодій людині знаходити гідне з її точки зору місце, яке задовольняє її в світі, який пізнається, стосунки з яким за сприятливих умов все більше гармонізуються на кожній віковій стадії. Зміцнення психологічного здоров'я припускає увагу дорослих до внутрішнього світу дитини (будь-якого віку), до її почуттів і переживань, захоплень та інтересів, здібностей і знань, її ставлення до себе, однолітків, навколишнього світу, до тих подій, які відбуваються в сім'ї і суспільстві, життя як такого [там само].

**Висновки.** Отже, здійснений теоретичний аналіз наукових доробок, присвячених досліджуваній проблемі, підкреслює її актуальність для подальших наукових пошуків. Варто зазначити, що в межах проблеми психічного і психологічного здоров'я підліткового вік розглядається як складний період, в якому власне ставлення до здоров'я відображається на подальшому формуванні і становленні особистості підлітка. Тому створення умов, необхідних для психічного розвитку, та умов, що забезпечують формування особистісних якостей, необхідних психологічно здоровому індивіду, має бути першочерговим завданням батьків, учителів, психологів.

Перспективи подальшого дослідження полягають у проведенні емпіричного дослідження рівня психічного і психологічного здоров'я підлітків та розробки відповідних рекомендацій для їх формування і збереження у підлітковому віці.

#### Література:

1. Айварова Н.Г. Психологическое здоровье как условие успешной социализации личности / Н.Г. Айварова // Вестник Югорского государственного университета, 2016. Вып. 1(40). С. 113–115.
2. Айварова Н.Г. Факторы психологического здоровья молодежи / Н.Г. Айварова, А.Р. Шимерфених // Вестник Югорского государственного университета, 2017. Вып. 1(44). С. 19–24.
3. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования, 2009. № 3(20). С. 17–21.
4. Коцур Н.І. Оцінка психічного здоров'я школярів за психологічними та медичними критеріями / Н.І. Коцур, С.В. Куріленко // "Young Scientist", 2016. № 9.1(36.1). С. 99–101.
5. Майданник О.Ф. Психічне здоров'я / О.Ф. Майданник: ЕР: режим доступу: <https://nodus.ua/blog/psikhichna-diyalnist-lyudini/psikhichne-zdorov-ya>.
6. Прокопенко А.А. Некоторые особенности отношения к здоровью в подростковом возрасте / А.А. Прокопенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 289–293.
7. Психическое здоровье на евразийском пространстве культур: клинические, психологические и социальные реалии / Е.Л. Николаева, Ю.В. Игнатьева, М.М. Мухамадиева. Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2013. 378 с.
8. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві / збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 жовтня

- 2017 року) / упор. Н.М. Бамбурак. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. 400 с.
9. Психическое и психологическое здоровье. Рекомендации по сохранению психического здоровья. ЕР. Режим доступа: <https://www.bsuir.by>.
  10. Психологос : энциклопедия практической психологии / ЕР: режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/psihicheskoe-zdorove>.
  11. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я. Міжнародний документ від 22.07.1946.
  12. Фортова Л.К. К вопросу о сохранении психического здоровья детей и подростков / Л.К. Фортова, Е.В. Усенкова // Молодой ученый, 2015. № 23. С. 1018–1020.
  13. Харченко А.С. Психологічні особливості ціннісного ставлення до здоров'я сучасних підлітків / А.С. Харченко // Психологія і особистість. 2017. № 1(11). С. 174–181.
  14. Шувалов А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А.В. Шувалов // Вопросы психологии, 2004. № 6. С. 18–33.
  15. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека / А.В. Шувалов // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология, 2019. Вип. 4(15). С. 87–101.

### **Harkavenko N. V., Sobkova S. I. The components of teenager's mental and psychological health as the basic factors of personal well-being**

*The article under studies deals with the analysis of scientific approaches to the issue of mental and psychological health on the whole, and to its peculiarities among the teenagers in particular. The importance of investigating this problem may be substantiated by the fact that it acquires particular attention on the part of both foreign and Ukrainian scientists, psychiatrists and psychologist. The objective of the article is to trace up the present-day tendencies of researching teenagers' psychological health as a significant condition of their personal well-being.*

*The article under discussion contains the analysis of recent scholastic achievements in the field of the issue, as well as mentions the names of the scholars, whose works have considerably contributed to it.*

*The authors of the article emphasize that the notions of "mental and psychological health" are not sufficiently differentiated in various sources lately. Consequently, they frequently either substitute each other or are used in similar meanings. This is why the authors of the article have analyzed the basic approaches of various scientists to the interpretation of the notions "mental health" and "psychological health", their principal distinctive features, as well as determined the difference between the two. In addition, the article defines constituents of health, as well as describes the role of mental health in proper functioning and development of a human in the course of his/her life. It is worth mentioning that children and teenagers under the conditions of a micro-social conflict at school and at home belong to the risk group, whereby the disruption of the processes of higher nervous activity is possible.*

*Thus, they are likely to find themselves among the mentally vulnerable layers of the population. The article also distinguishes the criteria of psychological health, revealing the structure of person's attitude to his/her own well-being and dividing it into cognitive, emotional and motivation-behavioral components. Besides, the paper under investigation emphasizes the significance of person's psychological culture for preserving his / her psychological and mental health. Besides, it dwells upon the factors, which are unacceptable for teenagers' psychological health, as well as claims that parents, teachers and psychologists stand responsible for children's mental development.*

*As to the prospects of further research of the issue, they lie in carrying out the empiric investigation of teenagers' level of mental and psychological health, as well as in working out a number of recommendations regarding their formation and preservation at teenage.*

**Key words:** *teenage, health, psychological health, mental health, constituents (components) of health, person's psychological culture.*

УДК 378.159.9+372(043.5)

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.6>

**Г. Ф. Гончаровська**

кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри психології розвитку та консультування  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

## **ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, СХИЛЬНИХ ДО ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ**

*У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи щодо важливості підготовки у вищих навчальних закладах психологів до майбутньої професійної діяльності з дітьми дошкільного віку, схильних до проявів агресивної поведінки, та їх батьками. Розкрито основні підходи особливостей проявів агресивної поведінки дітей дошкільного віку та роль психолога у гармонізації дитячо-батьківських стосунків на ранніх етапах розвитку особистості. Висвітлено окремі аспекти проблеми надання допомоги дітям з порушенням поведінки у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців.*

*У статті автором зазначено, що в процесі навчання у вищому навчальному закладі майбутні спеціалісти здобувають глибокі теоретичні знання щодо загальних характеристик дошкільного віку, особливостей розвитку емоційної сфери, причин виникнення певних проблем у емоційному розвитку дошкільнят, але, аналізуючи рівень виконання практичних завдань із навчальних дисциплін, спостерігаючи за взаємодією студентів із дошкільнятами, а також аналізуючи результати проведеного експериментального дослідження, можна констатувати той факт, що рівень готовності до здійснення корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями емоційної сфери не є достатнім. Більшість студентів відчують труднощі у налагодженні контактів із дітьми, батьками та близьким оточенням дошкільнят. Це призведе до певних труднощів молодих фахівців у здійсненні ефективної діяльності у сфері дитячої психології.*

*Розглянуто форми роботи зі студентами-психологами по формуванню їх готовності до майбутньої професійної діяльності, зазначено категорію осіб та зазначено шляхи оптимізації підготовки спеціалістів у галузі психології у вищому навчальному закладі. Акцентовується увага автора на створенні для студентів-майбутніх психологів специфічних умов освітнього середовища, які б сприяли розвитку в них важливих професійних якостей, особистісних властивостей, практичних умінь та навичок надання якісних професійних послуг у майбутній діяльності.*

*Обґрунтовано, що такими умовами є проходження практик у дошкільних закладах та моделювання навчально-професійних ситуацій при вивченні навчальних дисциплін, рефлексивний аналіз професійної діяльності в процесі практики, під час занять, а також рекомендовано проведення практичних занять із практично-орієнтованих дисциплін в умовах дошкільних закладів.*

**Ключові слова:** дитячо-батьківські стосунки, агресивність, готовність психолога до професійної діяльності, корекція.

**Постановка проблеми.** В умовах соціально-економічних змін у житті України постає потреба радикальної перебудови у сфері підготовки майбутніх фахівців у галузі психології. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою є одним із основних завдань, яке стоїть на сьогодні перед вищою школою держави. Проблема готовності психолога до професійної діяльності була і залишається актуальною для психолого-педагогічної теорії та практики професійної освіти, оскільки зростає суспільна потреба в фахівцях у галузі практичної психології.

На сьогоднішній день змінюються пріоритети й вимоги до особистості психолога, його активності, творчого потенціалу, здатності самореалізовуватися і самовдосконалюватися, готовності та бажання приносити користь іншим членам суспільства. Психологічний портрет фахівця

в дошкільному закладі включає сукупність багатьох структурних компонентів. На початку діяльності психолога важливим є його готовність до виконання професійних обов'язків, професійна адаптація і спрямованість. Становлення майбутнього психолога включає підвищення рівня його професійних прагнень у плані саморозвитку та самовдосконалення.

Через існування низки проблем у дитячих колективах робота психолога спрямована на вдосконалення особистості дитини, її стосунків з оточуючими її людьми. Одним із варіантів порушень розвитку дитини дошкільного віку є її агресивна поведінка, яка характеризується демонстрацією переваги в силі або застосуванні сили до інших з метою заподіяння шкоди. Важливого значення автор відводить проблемі корекції проявів агресивної поведінки на ранніх етапах її виявлення,



тобто у дітей дошкільного віку. Відомо, що вже в цьому віці можна відслідковувати симптоми негативних відхилень у поведінці, які за відсутності відповідної корекційної роботи поступово перетворюються в деструктивні дії у старшому шкільному, підлітковому віці.

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

Проведений теоретичний аналіз літератури дає можливість констатувати, що в достатній мірі розкрито причини виникнення відхилень у поведінці дітей дошкільного віку, розроблено діагностичні методики виявлення зазначеної проблеми, окреслено шляхи ефективної профілактичної роботи з дітьми та оточуючими їх дорослими (О. Дьяченко, О. Зюбіна та інші). Проте залишаються недостатньо вивченими форми вияву агресивної поведінки дітей дошкільного віку, не обґрунтованими практичні рекомендації щодо ефективного здійснення та психологічного забезпечення корекції поведінки дошкільників з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Також розроблені та апробовані форми та методи виховної роботи з дітьми дошкільного віку щодо формування у дітей суспільних норм та правил не завжди впроваджують у практику.

О.Л. Венгер у своїх дослідженнях, спрямованих на виявлення та корекцію неблагополучних варіантів розвитку особистості дітей та підлітків, зазначає, що у психології відсутні надійні основи для прогнозування процесу розвитку окремої дитини, навіть якщо її індивідуальні особливості найповніше виявлені. Причини цієї проблеми полягають у тому, що зазвичай вікові та індивідуальні психологічні особливості вивчаються окремо [1].

Проблемі надання допомоги дітям із порушеннями поведінки надавали великого значення у своїх дослідженнях багато вчених. Окремі аспекти цієї проблеми розкрито у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних психологів та педагогів (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, К. Ізард, Л. Славина, О. Кононко, О. Макаренко, З. Фрейд, П. Якобсон та інших). Особливо дослідники звертають увагу на вивчення психологічної служби сім'ї (О. Лідерс, О. Карабанова, А. Співаковська, Е. Ейдемільлер, В. Юстицькіс). У колі своїх досліджень вчені вважають, що на сьогоднішній день важливою є діагностика дитячо-батьківських стосунків зі сторони батьків і дітей. Результати теоретико-практичних обґрунтувань допоможуть констатувати можливі психолого-педагогічні рекомендації для дитячих психологів по корекції наявних проблем у поведінці дитини.

На думку М. Дьяченко, «одним із показників професійної готовності студента є професійна мобільність, яка залежить від підготовленості студента не до одного виду діяльності, а до різних» [2, с. 285]. Професійна мобільність, за сло-

вами автора, «... можливість і здібність успішно переключатися на іншу діяльність чи змінювати вид праці. Основна умова професійної мобільності – оволодіння системою узагальнених прийомів та вміння ефективно їх застосовувати при виконанні будь-яких завдань у різних сферах і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої» [2, с. 288].

**Мета статті.** Головною метою дослідження є теоретичний аналіз наявної проблеми дитячо-батьківських стосунків та особливостей формування готовності психологів до роботи з батьками дітей дошкільного віку, які мають схильності до агресивної поведінки.

**Виклад основного матеріалу.** Провідну роль у формуванні адекватної поведінки дитини вчені відводять дорослим, які оточують дитину. Старший дошкільник уже вміє підпорядковувати мотиви, володіти своїми емоціями, намагається співвідносити свої дії та бажання з діями й бажаннями оточуючих. Особливі вимоги до волі дитини формують ситуації, у яких мають місце протилежні мотиви. Найскладнішим є момент вибору, коли відбувається внутрішня боротьба соціальних норм та імпульсивних бажань. На цьому віковому етапі збільшується кількість вимог до дитини, очікувань. Малюк починає усвідомлювати відповідальність за свої вчинки. З однієї сторони йому приємно почувати себе самостійним та дорослішим, він прагне виправдати очікування, а з іншої – виникає страх за те, що він у певній ситуації не виконає певне доручення дорослого.

Вчені зазначають, що незадоволені прагнення викликають негативні афективні переживання тільки тоді, коли виникає розбіжність між прагненнями й можливостями дитини, які можуть забезпечити їх задоволення (М. Бітянова, Л. Венгер, Т. Даниліна, О. Захаров, В. Мухіна, О. Кононко, Л. Обухова, Л. Славина, Д. Ельконін та інші). Прагнення дитини, яких вона хоче досягнути, ґрунтуються на її попередньому досвіді певного оцінювання своїх можливостей, тобто на самооцінці. Ця самооцінка стала для неї звичною, у результаті чого в дитини виникла потреба зберегти як її, так і заснований на ній рівень прагнень. Однак у тих випадках, коли це прагнення фактично не може бути задоволеним, виникає конфлікт. Визнати свою неспроможність означає для дитини піти всупереч із наявною в неї потребою зберегти звичну самооцінку, чого вона не хоче допустити. У результаті дитина перебуває в ситуації неуспіху, її реакція на неуспіх має як правило неадекватний характер – вона або заперечує свій неуспіх, або шукає причини в зовнішніх обставинах, але в жодному разі не в собі. Ці реакції дітей носять захисний характер, позаяк дитина не бажає допустити у свідомість що-небудь, здатне похитнути її самооцінку.

Психологи та соціологи характеризують сучасні дитячо-батьківські стосунки із тенденцією до нехтування батьківськими обов'язками і повсякденним проявленням жорстокості у фізичному та психологічному аспектах [1]. Інколи батьки, зустрівшись із характерними агресивними особливостями дитини, схильні вважати їх проявами неслухняності та свавілля. Частково такі претензії можна пояснити неблагополучними особистісними проявами самих батьків або тими моделями виховання, якими вони керуються у взаємодії зі своєю дитиною. Таких батьків можна охарактеризувати як занадто вимогливих, принципових, із неадекватно завищеним рівнем самооцінки. Здійснюючи роботу з батьками, психологу важливо вміти класифікувати запити батьків, розглядати істинні мотиви звернень за допомогою, скласти якомога більше уявлень про суб'єктивні умови життєдіяльності сім'ї.

Дитячо-батьківські стосунки мають особливий вплив на розвиток особистості дитини. Як відомо, сучасна сім'я включена у різні сфери життєдіяльності суспільства. На мікроклімат у сім'ї мають вплив багато факторів: політичні, соціально-економічні, психологічні, психологічні перевантаження, стреси, наявність інших патогенних факторів стимулюють розвиток у батьків роздратувань, агресивності, синдрому хронічної втоми. Багато батьків вважають можливим виявити свої негативні емоції через вплив на маленьку дитину, яка не може протистояти психологічній, а інколи й фізичній агресії близьких їй людей. Таким чином дитина стає повністю залежною від настрою, емоційного та фізичного стану батьків. Такий аспект проблеми має відображення на психічному здоров'ї, установках у спілкуванні та поведінці на наступних вікових етапах особистості дитини.

Дослідження, проведені науковцями в галузі дитячої психології, підтверджують, що на становлення агресивної поведінки значний вплив має характер покарань, які зазвичай застосовують батьки у відповідь на прояви гніву дитини. У таких ситуаціях використовують протилежні методи: або поблажливість, або суворість. Як не парадоксально, але агресивні діти однаково часто зростають як у занадто лояльних батьків, так і в надмірно суворих. Необхідно також зауважити, що батьки, які придушують агресивність своїх дітей, всупереч своїм очікуванням не усувають цієї якості, а навпаки розвивають надмірну агресивність, яка проявлятиметься на наступних вікових етапах. Якщо ж батьки не звертають жодної уваги на агресивні реакції своєї дитини, тоді вона починає вважати, що така поведінка є дозволеною і прийнятною, а спалахи гніву переростають у звичку діяти агресивно.

Як наголошують фахівці, агресивні діти потребують розуміння та підтримки з боку дорослих.

Тому важливим у роботі висококваліфікованого психолога з цією категорією дітей є його готовність до надання їм посильної та своєчасної допомоги. На думку І. Дубровіної, основною метою корекційної роботи з дітьми, у яких є прояви агресивності, є сприяння їх повноцінному психічному та особистісному розвитку. Важливим у роботі дитячого психолога є створення індивідуальних освітньо-розвивальних програм на основі знань вікових норм та можливостей кожної дитини [4]. Варто навчити дитину прийнятним способам виявлення гніву, сформуванню вміння розпізнавати власний емоційний стан, а пізніше і контролювати його, розвивати у дитини здатність співчувати. Дорослим, які оточують дитину, варто демонструвати модель неагресивної поведінки, бути послідовними у процесі виховання.

Одним із найпоширеніших запитів дитячому психологу з боку дорослих є проблема емоційної нестійкості, неврівноваженості, агресивності дітей. Головна проблема для спеціаліста в тому, що дорослі зазвичай не аналізують джерела, які сприяють певним відхиленням у поведінці. Своїми реакціями дорослі часто підтримують та підкріплюють таку поведінку дитини, не задумуючись про наслідки.

Привертає увагу підхід, який використали у своїх дослідженнях російські вчені Е.К. Гульянц і Т.П. Скрипкіна. Вони зауважили, що дуже часто в умовах дошкільного закладу організація роботи з батьками в рамках психологічної служби є одним з основних і складних аспектів роботи дитячого психолога. В контексті цієї проблеми дослідники вважають за необхідне у своїй роботі психологу побудувати чітку систему взаємодії з батьками. Фахівці пропонують розпочинати її з моменту вступу дитини до дошкільного закладу. В процесі перших бесід та збору інформації про дитину психолог має можливість налагоджувати контакти з батьками на майбутнє. Відтак має бути сформована готовність спеціаліста до здійснення такої роботи, а також вміння розкрити аспекти своєї роботи, розповісти про ситуації, в яких батьки можуть звернутися за допомогою. Психолог повинен бути готовим провести просвітницьку бесіду для батьків щодо причин прояву агресії, звернути увагу на те, що одним із чинників такого відхилення є родинне виховання.

Провівши експериментальне дослідження щодо виявлення готовності майбутніх психологів до здійснення корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, автор визначила, що у студентів-старшокурсників не достатньо високий рівень знань та уявлень про майбутню професію, немає конкретних вмінь щодо налагодження ефективної допомоги як дітям із проявами агресивності, так і батькам зазначених дітей. У дослідницькій роботі автор спиралася на положення про те, що під час

професіоналізації уявлення спеціалістів зазнають істотних змін: від усвідомлення загальнолюдського сенсу діяльності до підкреслення основних операційно-практичних її сторін, концентрації на вузьких технологічних її аспектах. Таким чином, свідомий мотив вибору професії супроводжується формуванням адекватних уявлень про професію та усвідомленням тих вимог, які вона пред'являє.

Рівень професійних знань, сформованість професійних позицій – це виокремлені показники формування готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку. Автор проаналізувала відповіді студентів на авторську анкету «Незакінчені речення». Результати відповідей студентів на запропоновані незакінчені фрази було опрацьовано шляхом кількісного і якісного аналізу. Для якісного аналізу автором було обрано запитання, які дали можливість дослідити знання майбутніх фахівців про ознаки та причини емоційних порушень дітей дошкільного віку, а також виявити їх уявлення про майбутню професійну діяльність, зокрема здійснення корекційної роботи з цією категорією дітей.

Так, більшість студентів (60%) на запитання «Причинами дитячої агресивності є...» дали однозначну, загальну відповідь: «сімейне виховання», «неправильне виховання», «сімейні проблеми», «вплив зовнішнього середовища: телебачення, комп'ютерні ігри». Такі відповіді досліджуваних вказують на середній рівень знань особливостей емоційної сфери дошкільника, невміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки у формуванні особистості дитини. 35% майбутніх психологів вказують на вплив як соціального середовища, так і вбачають певні біологічні причини дитячої агресивності, а також неготовність дошкільника адекватно виражати власні емоції. 6% респондентів взагалі не дали чіткої відповіді на це запитання або відповіли загальними, короткими фразами: «соціум», «дорослі», «генетика».

Аналізуючи думки студентів-психологів щодо ефективної роботи з дітьми дошкільного віку, яка була б спрямована на розвиток емоційної сфери, автор виявила, що 38% досліджуваних вказують на необхідність «теоретичних знань, практичних навичок, терпіння та любові до дитини», «визначати причини порушення, володіти прийомами роботи», а також вказують на необхідність роботи з батьками, вихователями та оточенням дитини. Судження цих респондентів досить ґрунтовні, чіткі, що вказує на високий рівень їх обізнаності з особливостями емоційного розвитку дошкільнят. 59% опитуваних не вказують конкретних методів роботи з дітьми дошкільного віку, використовують загальні фрази типу: «психологу необхідно бути обачним», «використовувати різні підходи», «бути професіоналом» тощо. 12% респондентів не дали жодної відповіді або вказували на те, що у психо-

лога мають бути наявні певні особистісні якості, які на їх думку можуть сприяти вирішенню проблем у дитини: «психолог має бути терплячим», «бути спокійним», «виявляти розуміння», «мати високу кваліфікацію» тощо.

При виокремленні ознак тривожної дитини 30% досліджуваних вказують як на зовнішні прояви («відсутність апетиту, пасивні, рухи, страх в очах», «боїться зробити помилку, виявляє занепокоєння, перебирає пальчиками частинки одягу», «у малюнках переважають темні кольори», «мова швидка, трапляється заїкання», «її супроводжують нічні кошмари»), а також респонденти вказують на те, що тривожна дитина замкнута, з низькою самооцінкою, з недовірою ставиться до оточуючих, тобто вказують і на внутрішній стан дитини. 34% досліджуваних виокремлюють однозначні, часто повторювані характеристики: «замкнутість», «відчуження», «плач», «боязнь», «фобії» тощо; у анкетах 36% досліджуваних або відсутня відповідь на це запитання, або відповіді позбавлені змісту та відображають відсутність знань респондентів щодо характеристики емоційного стану дошкільника.

Автор звертає увагу, що найнижчі показники зі всіх запропонованих запитань отримали ті, які відповідають за уявлення майбутніх психологів про завдання психолога при роботі з дітьми дошкільного віку про особливості розвитку дошкільника. Отже, майбутні фахівці найменш зорієнтовані саме у важливих чинниках, які вказують на загальний рівень знань про причини та проблеми в емоційному розвитку дітей дошкільного віку. Переважають середні показники результатів на запитання, які відповідають за усвідомлення необхідності підвищення знань, що стосуються проблем корекції емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Варто зазначити, що в процесі навчання у вищому навчальному закладі майбутні спеціалісти здобувають глибокі теоретичні знання щодо загальних характеристик дошкільного віку, особливостей розвитку емоційної сфери, причин виникнення певних проблем у емоційному розвитку дошкільнят. Студенти старшокурсники мають можливості використовувати свої знання при проходженні практик у дошкільних закладах.

Також автор рекомендує проведення практичних занять із таких навчальних дисциплін, як «Дошкільна психологія», «Психологічний супровід дітей із розладами емоційної сфери» на базі дошкільних закладів. Аналізуючи рівень виконання практичних завдань із зазначених навчальних дисциплін, спостерігаючи за взаємодією студентів із дошкільнятами, а також аналізуючи результати проведеного експериментального дослідження, можна констатувати той факт, що рівень готовності до здійснення корекційної роботи з дітьми

дошкільного віку з порушеннями емоційної сфери є середнім. Щодо готовності майбутніх спеціалістів до здійснення певних видів роботи з батьками дітей у яких є наявні труднощі в розвитку емоційної сфери, то варто зазначити, що у студентів-старшокурсників відсутні конкретні вміння та навички зазначеної сфери діяльності психолога. Більшість студентів відчують труднощі у налагодженні контактів із батьками та близьким оточенням дошкільнят, надають перевагу заочним формам роботи з ними (виготовлення інформаційних буклетів, розробка листівок-рекомендацій, проведення заочних інтерв'ю та опитувань тощо). Не виявляють активності майбутні спеціалісти й при підготовці та проведенні батьківських семінарів, зборів.

В умовах навчання у виші необхідно урізноманітнити форми роботи зі студентами-старшокурсниками. Зокрема, необхідно реконструювати навчальні дисципліни, які є практично орієнтованими – відвести більшу кількість годин на практичні заняття і проводити їх, за можливості, на базі дошкільного закладу; у виконання індивідуального навчально-дослідного завдання включити завдання, спрямовані на роботу з батьками дошкільнят; ініціювати написання курсових, кваліфікаційних робіт, метою яких буде дослідження дитячо-батьківських стосунків, вивчення мікроклімату у сім'ї та аналіз проблем емоційного здоров'я дошкільнят.

Необхідність майбутнього психолога у здобутті практичного досвіду вирішення психологічних проблем дітей дошкільного віку під час професійної підготовки зумовлює організацію освітнього процесу таким чином, щоб у студента з'явилася можливість випробувати себе у професії, отримати практичний досвід реалізації ціннісного вибору, пошуку творчого вирішення психологічних проблем, способів та методів їх реалізації.

На думку автора, *моделювання навчально-професійних ситуацій* задає конструктивний імпульс формуванню готовності майбутніх психологів до корекції емоційних порушень дітей дошкільного віку, оскільки дає змогу подолати абстрактний характер навчальної діяльності через здобуття практичних умінь та навичок роботи з дітьми дошкільного віку, сприяє узагальненню та систематизації знань із різних навчальних дисциплін, замінює виконавчу позицію студента у навчанні на ініціативну позицію фахівця професійної діяльності. Вплив цього чинника на формування готовності до майбутньої професійної діяльності з дітьми дошкіль-

ного віку інтенсифікується за рахунок групових ефектів, оскільки специфічний досвід, який особистість здобуває у процесі роботи з навчально-професійними ситуаціями, обумовлений зазначеними вище феноменами.

Здійснити оцінку набутих теоретичних знань, практичних умінь та навичок, переконатися у правильності власного професійного вибору студенти можуть завдяки такому прийому як *рефлексивний аналіз професійної діяльності* в процесі практики, під час практичних занять із професійно-орієнтованих дисциплін («Дошкільна психологія», «Психологічний супровід дітей із розладами емоційної сфери», «Психологічна служба в системі освіти» тощо) у дошкільних навчальних закладах. Зазначені види робіт є частинами навчального процесу і забезпечують поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю майбутніх психологів у галузі дошкільної психології.

**Висновки.** Формування готовності майбутніх спеціалістів до роботи з батьками та дітьми дошкільного віку є важливим завданням сучасних закладів вищої освіти. Висококваліфіковані спеціалісти з глибокими теоретичними знаннями у поєднанні з наявними практичними вміннями та навичками можуть вирішити наявні на сучасному етапі негативні тенденції у процесі виховання маленької особистості. Таким чином, підготовка майбутніх психологів до надання допомоги батькам дітей дошкільного віку розглядається як взаємно-детермінований процес, що зумовлюється системою психолого-педагогічних умов, які активізують процеси самоусвідомлення особистості, стимулюють формування професійних еталонів та стандартів, мотивують до отримання високих знань, необхідних для реалізації себе в майбутній діяльності.

#### Література:

1. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. Москва. 1996. 151 с.
2. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологический словарь-справочник. Москва : АСТ, 2001. 576 с.
3. Карпенко З.С. Экспресивна психотехніка для дітей : навчальний посібник. Київ : НПЦ Перспектива, 1997. 96 с.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. И.В.Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина. Москва : Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.

---

**Honcharovska H. F. Preparation of psychologists to working with parents of pre-school children, tending to show aggressive behavior**

*The basic theoretical approaches regarding the importance of preparation of psychologists to future professional activities and working with parents of pre-school children tending to show aggressive behavior are analyzed and viewed in this article.*

*The basic approaches to specialties of aggressive behavior displays and the role of psychologist in the harmonization of children-parents relationships on early stages of personality development are developed in the article. Particular aspects of treating children with behavior disorders in the researches of domestic and foreign scholars are delivered. In the article the author communicates that during the period of studying at higher education institution, future specialists acquire deep theoretical knowledge of general pre-school age characteristics, specialties of emotional sphere development, reasons of the formation of particular disorders in pre-school children emotional development.*

*Analyzing the level of completion of practical tasks, given in the curriculum, observing the students' interaction with preschool children, and analyzing the results of the experimental research it is seen that the level of readiness to performing correction activities with pre-school children with emotional disorders is not good enough. The majority of the students have difficulties in approaching the children, their parents and their close surroundings. In the future it will lead young specialists to having certain difficulties in efficient working in the sphere of child psychology.*

*Different forms of working with students-psychologists regarding their readiness to future professional activities with the category mentioned above and ways of optimization of specialists preparation in the field of psychology in higher education institution are viewed. The author's focus is on the creation of special conditions in educational environment that would contribute to the development of important professional qualities, personal traits and practical skills. It is proved that among such conditions are internships in pre-school institutions, conducting practical sessions from practice-oriented disciplines in pre-school institutions.*

**Key words:** *children-parent relationships, aggressiveness, readiness of the psychologist to professional activities, correction.*

## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*Стаття присвячена теоретичному аналізу закономірностей, механізмів та принципів розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників відповідно до парадигми діяльнісного саморозвитку в умовах університету. З'ясовано вікові можливості, психологічні особливості та умови психічного розвитку періоду пізньої юності в руслі суб'єктного підходу, що розглядає особистість як активне начало, суб'єкт власного розвитку, а не лише результат цілеспрямованих впливів інститутів соціалізації.*

*Охарактеризовано психологічний зміст особистісного зростання та діяльнісного саморозвитку як активного усвідомлюваного, цілеспрямованого і самокерованого процесу внутрішньої діяльності, у якому особистість бере на себе відповідальність за своє життя, з метою самовдосконалення і самозміни в напрямі розвитку професійно-психологічної культури, який здійснюється завдяки самодисципліні і безперервній рефлексивній діяльності. Проаналізовано взаємопов'язані та взаємозалежні психологічні механізми саморозвитку, такі як рефлексія, фасилітація та антиципація.*

*Визначено поняття стосунків партнерства в якості найпродуктивнішої системи відносин у педагогічній взаємодії, найвищої форми співробітництва, що характеризується активністю, рівністю, ініціативністю, самостійністю партнерів, забезпечує суб'єкт-суб'єктний характер стосунків, узгоджених щодо визначення спільної мети, згаданих дій в умовах спільної діяльності.*

*Виокремлено критерії особистісного зростання та шляхи самоактуалізації, основні принципи продуктивної діалогічної взаємодії та фактори розвитку стосунків партнерства. Зазначається, що розвиток партнерських відносин між викладачем і студентом, стратегія співробітництва формує самосвідомість особистості і забезпечує психологічно оптимальне підґрунтя для формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників.*

*Наведено основні детермінанти розвитку професійно-психологічної культури: гуманізація та індивідуалізація навчально-виховного процесу; суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем та студентами, продуктивна, діалогічна взаємодія, допомагаючи взаємостосунки; ідентифікація студента з професійно значимою особистістю; психологічне забезпечення професійної підготовки; соціально-психологічний супровід студентів; залучення до навчально-виховного процесу інтерактивних психолого-педагогічних технологій тощо.*

*Проаналізовано організаційні, змістовно-процесуальні, психолого-педагогічні та гуманістичні умови розвитку професійно-психологічної культури студентів у діалогічній взаємодії.*

**Ключові слова:** професійно-психологічна культура, майбутній соціальний працівник, діяльнісний саморозвиток, рефлексія, фасилітація, діалогічна взаємодія, партнерство.

**Постановка проблеми.** Становлення нових соціально-економічних та політичних відносин в українському суспільстві зумовило необхідність перегляду вимог до організації та реалізації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Враховуючи сучасний розвиток освітньої ситуації в Україні, спрямування нашого суспільства на відповідність до європейських стандартів освіти особливо гостро постає питання про рівень особистісного розвитку майбутніх фахівців різних галузей професійного життя. Суспільні трансформації постійно сигналізують про необхідність підвищення адаптаційних можливостей індивіда та гнучкості його психіки, що особливо актуально для представників професій у сфері «людина-людина». Тому створення оптимальних умов для

розвитку професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника постає важливою науковою проблемою психологічної науки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання продуктивної партнерської, діалогічної взаємодії у вищій школі є предметом досліджень О.П. Коханової, Г.О. Балла, В.В. Ільїна, В.І. Вирового, В.І. Юрченка, О.В. Новоженіної, В.В. Семікіна, К. Роджерса.

Проблеми соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, особистісних новоутворень, закономірностей розвитку в юнацькому віці та кризи переходу до дорослості розроблені досить детально у працях Е. Еріксона, Р. Бернса, Л.І. Божович, І.С. Кона, А.В. Мудрика, Г.С. Абрамової, М.М. Бурдукало, О.В. Зазимко тощо.

Вивченню структури, змісту та деяких аспектів формування професійно-психологічної культури у фахівців соціономічного профілю присвячені праці В.О. Аристової, О.І. Моткова, Н.Ю. Певзнер, Н.І. Ісаєвої, Л.С. Колмогорової, І.Ю. Малісової, О.Г. Видри, В.В. Рибалки, Г.О. Балла, Н.В. Пророк, О.В. Винославської, Т.Б. Тарасової, І.Г. Євстаф'євої, С.К. Шандрук, П.С. Перепелиці, Н.І. Волошко, З.Л. Становських та інших.

Попри визнання багатьма науковцями вагомого значення психологічної культури особистості для якості професійної діяльності у галузі «людина-людина», уявлення про шляхи її розвитку безпосередньо у студентів-соціальних працівників у психолого-педагогічній літературі на сьогоднішній день досить розмиті.

У зв'язку з вищесказаним метою статті є теоретичне вивчення детермінант розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах партнерської діалогічної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Для успішного розвитку професійно-психологічної культури студента важливо розуміти його вікові можливості, психологічні особливості та умови психічного розвитку. Студентський вік припадає на період пізньої юності. У періодизації психічного розвитку терміни початку і закінчення юнацького віку є дискусійним питанням вікової психології, проте найчастіше дослідники виокремлюють пізню юність як період від 17-18 до 22-23 років. Це період найбільш інтенсивного особистісного розвитку, самовизначення, амбівалентних почуттів, внутрішніх та зовнішніх конфліктів, в ході яких у людини з'являється розуміння, відчуття власної індивідуальності та унікальності, засноване на оцінюванні себе з урахуванням власних здібностей та досягнень, а не привласнених від ідеального образу, як це було у підлітковому віці [4, с. 88].

Провідною діяльністю в цьому віці визначається навчально-професійна діяльність, професійне самовизначення та пошук власного місця в соціокультурній системі, у дорослому світі. Навчальна діяльність орієнтована на майбутнє, вона набуває нового змісту та спрямованості. В період юності спостерігається висока гнучкість соціальних ролей із метою визначення бажаних та потрібних для себе, має місце комунікативне експериментування. Залишається значимим інтимно-особистісне спілкування з однолітками, що сприяє самовизначенню, підтримує самосприйняття та самоповагу, а також прагнення перебувати у референтній групі та займати вагомий статус серед ровесників [3; 6; 17].

Сучасна психологічна наука до основних новоутворень юності, переважна кількість яких виникає в особистісній сфері, відносить бурхливий розвиток самосвідомості, рефлексивності, здатно-

сті до поглибленого самоаналізу, результатом чого має стати особистісна ідентичність, Я-концепція, самовизначення, вибір життєвого шляху та автономізація. Специфіка соціальної ситуації розвитку в юнацькому віці полягає в поверненні до довірливих стосунків із значимими іншими, розвиток інтимного спілкування [3, с. 117–118] та рівноправних стосунків партнерства на основі взаємоповаги, особливо за умови перебування юнаків у якості студентів [7, с. 203].

Відповідно до періодизації соціалізації особистість проходить у своєму розвитку три стадії: ідентифікації, індивідуалізації та інтеграції. Основним завданням стадії індивідуалізації є автономізація як здатність до збереження власної індивідуальності, прояв суб'єктності та активності особистості, що передбачає довіру до світу, самостійність, ініціативність, компетентність та сприяє формуванню продуктивної «свободи для» на противагу «свободи від» (Е. Фром).

Закінчення стадії індивідуалізації та початок інтеграції припадають на юнацький вік [4; 11], в результаті яких формується особистісна ідентичність як умова психічного здоров'я – психосоціальна тотожність, баланс, узгодженість між внутрішніми психічними якостями особистості та її соціальними ролями, діяльністю й поведінкою; певна визначеність, об'єднання всього, що вона знає про себе. Оскільки соціалізація досягає етапу інтеграції, юнаки прагнуть стосунків з однолітками, що характеризуються глибокою психологічною близькістю [3; 17].

Основним психологічним надбанням пізньої юності є усталення ціннісних орієнтацій, ідеалів, життєвих планів, світогляду, самоцінності, здатності до самопроектування, заснованих на авторському ставленні особистості до власного життя на противагу пасивному слідуванню за життєвими обставинами та сценарному переживанню подій. Студент здатен до передбачення себе у майбутньому на основі розробки життєвого плану з власними цілями та орієнтирами особистісно-професійного становлення. Самопроектування ґрунтується на розумінні та інтерпретації власного життєвого досвіду та забезпечує саморозвиток особистості [4, с. 87].

Аналіз особливостей юнацького віку показує, що це сенситивний період для розвитку професійно-психологічної культури студентів. О.І. Мотков зазначає, що рівень психологічної культури можна усвідомлено підвищувати за допомогою спеціально на неї спрямованих процесів розвитку і саморозвитку. Вона вимагає для своєї підтримки та підвищення практично щоденних, але помірних зусиль, розвитку «саногенних» особистісних установок, позитивного мислення і поведінки [10].

Найбільш інтенсивно процес формування професійно-психологічної культури відбувається

у професійній діяльності, самоосвітній діяльності та під час діяльнісного саморозвитку [13, с. 186]. Згідно з парадигмою діяльнісного саморозвитку останній розглядається як особливий, спеціально організований суб'єктом тип внутрішньої діяльності, спрямований на себе, з метою самовдосконалення і самозміни у напрямі досягнення «ідеального Я». Це активний усвідомлюваний, цілеспрямований і керований процес, у якому особистість бере на себе відповідальність за своє життя, тому зміни відбуваються згідно з поставленою метою завдяки самоконтролю, вольовим зусиллям, самодисципліні, систематичній праці і безперервній рефлексивній діяльності. Важливим результатом саморозвитку є сформованість професійно-психологічної культури особистості. Професійний саморозвиток є одночасно і стимулом для формування професійно-психологічної культури, і механізмом цього формування [9; 12, с. 17].

Ключову роль у розвитку професійно-психологічної культури відіграють такі взаємопов'язані та взаємозалежні психологічні механізми саморозвитку як рефлексія, фасилітація, антиципація [14; 12, с. 31], оскільки вони допомагають структурувати показники різних компонентів професійно-психологічної культури, психологічні якості, які необхідно розвивати, та визначати зміст розвивальних впливів [12, с. 78].

Рефлексія як процес усвідомлення психологічних явищ внутрішнього світу, особистісного віддзеркалення та обдумування явищ дійсності з позиції суб'єкта власної життєдіяльності [3, с. 113] – основний психологічний механізм саморозвитку, що включає в себе:

1) механізми рефлексії – адекватне самооцінювання, критичний аналіз власної поведінки і професійної діяльності; усвідомлення важливості психологічних засобів саморегуляції;

2) рефлексивні процедури, що дозволяють скласти власний психологічний портрет: спостереження за своєю внутрішньою психічною реальністю, постійне відслідковування і усвідомлення своїх психологічних особливостей (емоцій, цінностей, мотивів); здатність виявляти зв'язки між думками, почуттями й поведінковими реакціями, свої ресурсні зони і зони розвитку; формувати реалістичний рівень домагань;

3) здатність розпізнавати психологічне підґрунтя поведінкових проявів клієнта та враховувати його при роботі з ним;

4) розвиток навичок аналізу якості власної професійної діяльності, виконаних завдань, розпізнавання своїх професійних помилок, усвідомлення необхідності здобувати нові психологічні знання, навички, технології, розвивати особистісно-професійні характеристики та складники професійно-психологічної культури [12, с. 79].

Для майбутнього соціального працівника, що має розвинені рефлексивні механізми, ключові професійно-важливі якості, сформовану цінність і потребу саморозвитку та соціогенні здатності для їх реалізації слід підвищувати рівень професійно-психологічної культури з метою фасилітації всебічного особистісного розвитку клієнта для реалізації її фасилітативної функції.

Фасилітація визначається як сприяння актуалізації особистісного потенціалу розвитку інших людей, мотивація їхнього саморозвитку та діяльності. Вона є інструментом реалізації професійної спрямованості соціального працівника на внутрішні зміни особистості клієнта, підвищує ефективність надання йому різнопланової допомоги, формує здатність до професійно-психологічної діяльності [12, с. 31; 14]. Антиципація у свою чергу – це вміння прогнозувати можливі реакції партнера по спілкуванню для побудови ефективного співробітництва з ним [12, с. 78].

С.Л. Братченко та М.Р. Миронова, розробляючи проблематику особистісного зростання на основі праць гуманістично орієнтованих авторів, виокремлюють його інтраперсональні критерії: прийняття себе, відкритість внутрішньому досвіду переживань, розуміння себе, відповідальна свобода, цілісність та динамічність. Щодо інтерперсональних критеріїв особистісного зростання, то до цієї групи належить прийняття інших, розуміння інших, соціалізованість та творча адаптивність [2].

В.В. Семикін детермінанти розвитку професійно-психологічної культури вбачає у соціальній взаємодії, спілкуванні та діяльності. Суб'єктний характер педагогічної взаємодії, діалогічність спілкування, забезпечення психологічної безпеки, емоційного комфорту учасників взаємодії є водночас умовами розвитку та критеріями рівня сформованості професійно-психологічної культури студентів. При цьому оптимальна педагогічна взаємодія в системі «викладач-студент» передбачає взаєморозуміння, внутрішнім механізмом якого є емоційне співпереживання, що виникає в результаті довіри й зацікавленості один в одному взаємодіючих сторін [16].

Прояв щирої, істинної поваги один до одного, безумовне прийняття іншого, сприяння залученості обох сторін до спільної активної діяльності з вирішення певної проблеми чи задачі, до діалогу створюють гуманне, безпечне і розвиваюче навчально-виховне середовище для ефективного формування професійно-психологічної культури студентів [16, с. 20].

О.П. Коханова розглядає стосунки партнерства в якості інноваційної форми діалогічної взаємодії, найпродуктивнішої системи відносин викладачів і студентів. Партнерство визначається як найвища форма співробітництва, спроможність особистості до системи взаємин, що характери-



зується активністю, рівністю, ініціативністю, самостійністю партнерів, взаємоузгодженістю дій щодо визначення спільної мети в умовах злагодженої спільної діяльності, суб'єкт-суб'єктного характеру стосунків, та звільняє викладача від необхідності контролювати студента, дає йому свободу пізнавальної діяльності, можливість самостійно обирати її форми та методи, самому нести відповідальність за її результати [7, с. 196].

Такий тип відносин передбачає горизонтальну, узгоджену, рівноцінну та рівноправну гуманістично-спрямовану педагогічну взаємодію, гуманістичну позицію, визнання цінності думки кожного, співробітництво, рівність позицій із послідовною зміною характеру активності суб'єктів освітнього середовища, диференціацію потреб та проблем, розподіл відповідальності та водночас розвинені вміння співпрацювати з іншими для досягнення успіху, що забезпечується достатнім рівнем знань, умінь, здібностей, навичок та особистісними якостями. Розмежування обов'язків стосовно розв'язання навчальних задач, докладання спільних зусиль з обох боків дозволяють реалізувати спільне право викладача та студента на отримання задоволення від ефективного навчання [7, с. 198; 8].

Психологічна стратегія співробітництва, що є показником вищої розвиненої форми самоорганізації особистості, ґрунтується на усвідомленні кожним суб'єктом взаємодії власної неповторності, що полягає не у протиставленні себе іншому, а в бажанні проявити свої внутрішні смисли, визнання та прийняття унікальності партнера, отримання від нього взаємної користі та задоволення, встановлення контакту на основі психології діалогічності, відкритості і готовності до зустрічі з Іншим, рівноправних стосунків партнерства [8, с. 104–105].

Стосунки партнерства не набуваються автоматично у процесі соціалізації. До основних факторів розвитку стосунків партнерства в педагогічній взаємодії можна віднести:

1) право на автентичність кожного учасника педагогічної взаємодії (у тому числі право студента самостійно визначати рівень успішності свого навчання та право викладача викладати у власному стилі, отримувати задоволення від роботи);

2) підтримуюча взаємодія, що сприяє задоволенню основних міжособистісних потреб у процесі спільної діяльності та спілкування і забезпечує відповідний соціально-психологічний клімат;

3) високий рівень розвитку соціогенних якостей продуктивного спілкування, їх рефлексивний аналіз;

4) домовленість, чіткість цілей дій обох сторін, відкритість, відсутність маніпуляцій;

5) здорова взаємозалежність учасників взаємодії (усвідомлення індивідуальної та групової

відповідальності, спільної мети, наявності ресурсів для вирішення проблем, мотивація спільної діяльності) [8].

Розвиток партнерських відносин між викладачем і студентом, стратегія співробітництва забезпечують психологічно оптимальне підґрунтя для формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. Важливо розуміти, які психологічні фактори сприяють розвитку особистості студента як продуктивного, діяльного професіонала за покликанням, своєрідного «агента» змін у житті свого клієнта, що сприяє його розвитку та самореалізації. Особистісно-орієнтована парадигма освіти включає в себе:

1) гуманізацію освітнього процесу, що має базуватися на принципах гуманістичної етики; культивування атмосфери зацікавленості у людині, її внутрішньому світі;

2) індивідуалізацію навчально-виховного процесу;

3) суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем та студентами, засновані на довірі, продуктивній діалогічній взаємодії; допомагаючих взаємостосунках;

4) урахування вікових особливостей юності, сприяння тому, щоб психологічні новоутворення не просто враховувалися, а й активно формувалися та слугували основою для подальшого розвитку студента;

5) збалансований розвиток раціональної та емоційної сфер майбутнього фахівця, не тільки його розумового, а й емоційного та соціального інтелектів;

6) дотримання загальних психолого-педагогічних умов, найбільш сприятливих для психічного та особистісного розвитку кожного студента на всіх етапах становлення особистості;

7) психологічне забезпечення професійної підготовки, соціально-психологічний супровід студентів;

8) залучення у навчальний процес інтерактивних технологій навчання;

9) усвідомлено здійснюваний студентом процес особистісного розвитку та зростання.

На думку В.В. Ільїна та В.І. Вирового, гуманізація освіти тісно пов'язана із втіленням у навчальний процес різних типів «діалогічних включень» викладача і студента. При діалозі головне завдання полягає не в передачі знань викладачем студенту, а в організації діяльності студента, що «переводить» його в план міжособистісних відносин. Викладач виступає в цьому випадку як консультант і організатор середовища навчання, а не як «носіє» інформації.

У системі навчання, яка орієнтована на діалог, позиція студента не може залишатися незмінною, позаяк він у процесі діалогу виступає не тільки рівноправним партнером викладача, а й опонен-

том у суперечці, рецензентом виступу товариша, ведучим дискусії тощо. Ефективність цієї форми навчання полягає в тому, що відбувається переорієнтація від формально-рольової взаємодії до емоційно-довірливого спілкування. Засобом установлення міжособистісного контакту є персоніфікація матеріалу, який вивчає студент, що виражається у вигляді особистих оцінок [5, с. 167–168].

Г.О. Балл виокремлює такі принципи продуктивної діалогічної взаємодії:

1. Повага до партнера, його якостей як органічної цілісності. Цей принцип означає щире визнання того, що інтереси й прагнення партнера не менш важливі, а його думки не менш цікаві й цінні, ніж власні.

2. Прийняття партнера таким, яким він є, орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), оптимальну індивідуальну перспективу, що відкривається перед ним.

3. Повага до себе. За А. Маслоу, однією з головних перешкод на шляху особистісного зростання є «комплекс Іони» (йдеться про Іону, який, за Біблією, злякався місії, покладеної на нього Богом). Так само особистість боїться своїх найвищих можливостей, а тому не здатна їх реалізувати. Крім того, може відбутися проєкція за механізмом психологічного захисту, недостатньої поваги до себе – на оточуючих, з негативними наслідками для міжособистісних відносин.

4. Дотримання учасниками діалогу принципу згоди. Йдеться про необхідність згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються у цьому діалозі, визнання його учасниками певної сукупності спільних для них цінностей [1, с. 38–41].

На думку Г.О. Балла, викладач вищої школи має бути налаштований на педагогічну комунікацію. Про особистісну готовність педагога до активної участі в гуманізації освіти можна говорити за умови, що вказана налаштованість органічно поєднується:

1) із прагненням до здійснення фасилітації, тобто до якнайбільшого сприяння особистісному зростанню кожного підопічного, гармонійного розгортання його здібностей у їх індивідуальній своєрідності;

2) із налаштованістю на діалог у глибокому розумінні цього поняття. Мається на увазі щира повага до думок і позицій тих, хто навчається, аж до готовності за достатніх підстав змінити свою власну позицію; намагання залучити їх не тільки до готових духовних цінностей, а й до діалогічного за своїми механізмами процесу їх творення [1, с. 103–104].

Виокремлюють такі умови розвитку психологічної культури:

1) організаційні – сприяють ефективному впровадженню програми розвитку психологічної

культури, забезпеченню індивідуалізації процесу навчання соціальних працівників з метою підвищення якості їх професійної підготовки;

2) змістовно-процесуальні – забезпечення наступності змісту форм і методів; орієнтація змісту, форм і методів професійної підготовки на розвиток психологічної культури;

3) психолого-педагогічні – забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату у студентській групі, продуктивна діалогічна взаємодія та допомагаючі взаємостосунки між викладачем та студентами;

4) гуманістичні – визнання особистості студента найвищою цінністю, задоволення її освітніх та професійних потреб [15].

В.В. Рибалка визначив принципи розвитку психологічної культури майбутнього професіонала так:

1) принцип аксіологізації – підсилення доцільності, особистісного сенсу, значущості засвоєння і використання системи психологічних знань, умінь, навичок, здібностей як особливих цінностей з метою покращення професійної підготовки;

2) принцип рефлексивності – усвідомлення усіма можливими засобами вказаної системи психологічних знань, умінь, навичок, здібностей як незаперечних особистісних цінностей;

3) принцип креативності – як умова досягнення особистістю рівня вершинних проявів у власній діяльності саме через засвоєння і творче використання психологічних цінностей;

4) принцип наступності проявів психологічної культури у неперервному ланцюгу поколінь її діячів і включення студентів у цей нескінченний процес культуротворення;

5) принцип психолого-педагогічного моделювання вершинних рефлексивно-ціннісно-креативних ситуацій в умовах професійної підготовки та проходження практики;

6) принцип естетичного піднесення та емоційно-почуттєвого закріплення культуротворчих процесів і результатів у ході професійної підготовки особистості студентської молоді [15, с. 165].

Важливо також забезпечити неперервність розвитку професійно-психологічної культури, необхідні зміни в організації, структурі та змісті фахової підготовки соціальних працівників. Психологічна культура соціального працівника має формуватися завдяки цілеспрямованим впливам на його особистість у сфері освіти через розкриття можливостей студента, формування його мотивів, професійно значущих якостей у процесі цілеспрямованої партнерської взаємодії на рівні «педагог-студент».

**Висновки.** Становлення професійно-психологічної культури слід розглядати як результат особистісного зростання в межах професії, вдосконалення творчого і особистісного потенціалу майбутнього соціального працівника, цілісний

процес його розвитку, що дозволяє високоефективно здійснювати професійну діяльність у сфері «людини-людина» без загрози власному психологічному здоров'ю.

Вікові психологічні особливості пізнього юнацького віку, прагнення студентів до особистісного і професійного самовизначення, посилений інтерес до свого «Я», спрямований на самопізнання, найбільш сприятливі для розвитку професійно-психологічної культури. Сензитивність пізньої юності до рефлексії та саморозвитку відкриває можливості для побудови рівноправних стосунків партнерства в педагогічній взаємодії, що базуються на особистісному зростанні й благополуччі студентів, сприяючи їх ефективному навчанню.

Зважаючи на те, що ця проблематика не є достатньо вивченою, перспективним напрямом подальших наукових пошуків автор вважає дослідження засобів діагностики, розробку та впровадження ефективної технології розвитку професійно-психологічної культури у майбутніх соціальних працівників в умовах університету.

#### Література:

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : Волинь, 2008. 232 с.
2. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. *Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург, 1997. С. 38–46.
3. Бурдукало М.М. Автономізація особистості як новоутворення юнацького віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 18. С. 112–119.
4. Зазимко О.В. Психологічні можливості самопроекування особистості в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 2, Вип. 8. С. 83–97.
5. Ільїн В.В., Вировий В.І. Гуманітаризація навчання як творчий процес. *Гуманітарні науки і сучасність* : зб. наукових праць. Київ : Київ. держ. торг.-екоп. ун-т, 1999. С. 160–172.
6. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1979. 175 с.
7. Коханова О.П. Партнерство як фактор соціалізації особистості. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. С. 196–204.
8. Коханова О.П. Розвиток стосунків партнерства як найпродуктивнішої системи відносин в умовах педагогічної взаємодії. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Психологія. 2010. Вип. 34. С. 98–105.
9. Кузікова С.Б. Дослідження саморозвитку як системного феномену самозмінювання особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Психологія. Харків. 2015. Вип. 51. С. 100–109.
10. Мотков О.И. Методика «Психологическая культура личности». *Школьный психолог*. 1999. № 15. С. 8–9.
11. Мудрик А.В. Социализация человека : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
12. Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві : монографія / ред. Н.В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 200 с.
13. Пророк Н.В. Психологічна культура і професійно важливі якості. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: матеріали всеукр. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 31 трав. 2018 р.). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. С. 184–188.
14. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться / пер. с англ. А.Б. Орлов. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
15. *Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти* : навч.-метод. посіб. / ред. В.В. Рибалки. Київ : ІПППО АПН України, 2005. 298 с.
16. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07 / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2004. 48 с.
17. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 344 с.

#### **Husak V. M. Development of professional-psychological culture of future social workers in the conditions of partnership interaction**

*The article is devoted to the theoretical analysis of the regularities, mechanisms, and principles of development of professional and psychological culture of future social workers in accordance with the paradigm of self-development in the university. The age possibilities, psychological features and conditions of mental development of the period of late adolescence in the course of the subjective approach, which considers the personality as an active beginning, the subject of his own development, and not only the result of the deliberate influences of the socialization institutes, are investigated.*

*The article describes the psychological content of personal growth and activity of self-development as an active conscious, purposeful and self-directed process of internal activity, in which the individual takes responsibility for his life, with the purpose of self-improvement and self-change in the direction of the development of professional-psychological culture. and continuous reflective activity. Interrelated*

*and interdependent psychological self-development mechanisms such as reflection, facilitation and anticipation are analyzed.*

*The concept of partnership relations is defined as the most productive system of relations in pedagogical interaction, the highest form of cooperation, characterized by activity, equality, initiative, independence of partners, provides the subject-subjective nature of the relations agreed on the definition of a common goal, agreement activities.*

*The criteria of personal growth and ways of self-actualization, basic principles of productive dialogic interaction and factors of development of partnership relations are highlighted. It is noted that the development of partnerships between the teacher and the student, the strategy of cooperation forms the identity of the individual and provides a psychologically optimal basis for the formation of professional and psychological culture of future social workers.*

*The main determinants of the development of professional and psychological culture are given: humanization and individualization of the educational process; subject-subject relations between teacher and students, productive, dialogic interaction, facilitating relationships; identification of a student with a professionally significant personality; psychological support for vocational training; social and psychological support of students; involvement in the educational process of interactive psychological and pedagogical technologies etc.*

*Organizational, substantive-procedural, psychological-pedagogical and humanistic conditions of development of professional-psychological culture of students in dialogical interaction are analyzed.*

**Key words:** *professional-psychological culture, social worker, activity self-development, reflection, facilitation, dialogic interaction, partnership.*

УДК 371.134:373.2:[615.85:7]  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.8>

**О. С. Донченко**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії  
Бердянський державний педагогічний університет

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена проблемі психологічного супроводу розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі здобуття вищої освіти. Автором обґрунтована актуальність досліджуваної теми з огляду на сучасний стан дошкільної освіти.*

*У статті представлено ступінь розробленості поставленої проблеми. На основі моделі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти автором розроблено й апробовано програму розвитку досліджуваної здатності, що включала комплекс заходів: упровадження до процесу фахової підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» арт-терапевтичного спецкурсу-практикуму «Професійна креативність вихователя закладів дошкільної освіти», розробку арт-терапевтичного «Альбому професійної креативізації майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти», що містить завдання для самостійного опрацювання, включення до програми виробничих практик арт-терапевтичних завдань.*

*Стаття визначає, що центральним компонентом програми розвитку стало творче розв'язання професійних завдань засобами арт-терапії. Автор зазначає, що розв'язання проблеми відбувається за визначеним запропонованим алгоритмом: постановка завдання або виокремлення його із проблемної ситуації, прийняття педагогічного рішення шляхом символічного реконструювання арт-терапевтичного продукту, реалізація намічених рішень і керівництво діяльністю суб'єктів освітнього процесу, аналіз результатів педагогічної роботи, визначення нового стану суб'єктів та об'єктів освітнього процесу та постановка нових педагогічних цілей.*

*Стаття розкриває ключові орієнтири програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів: усвідомлення здобувачами вищої освіти сутності та значущості творчої професійної діяльності, формування відповідального ставлення до неї; стимулювання та розвиток пошуково-перетворювальної активності, творчої ініціативності; активізація творчого мислення, уяви, педагогічної спостережливості.*

*Доведено, що впровадження представленої програми супроводу призвело до позитивної динаміки показників розвитку компонентів професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** креативність, професійна креативність, дошкільна освіта, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, програма розвитку, арт-терапія.

**Постановка проблеми.** Сучасна дошкільна освіта визначає розвиток творчого потенціалу дитини одним із своїх першочергових завдань. Креативна особистість вихователя закладу дошкільної освіти при цьому постає провідним чинником формування творчої особистості дитини, оскільки саме дорослий демонструє приклад нестандартного, оригінального розв'язання різноманітних завдань. Зважаючи на це, необхідність розвитку креативності здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» набуває надзвичайної актуальності. Емпіричне дослідження професійної креативності майбутніх вихователів засвідчило недостатній рівень її розвитку. Це зумовило необхідність розробки програми оптимізації досліджуваної здатності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливість поставленої проблеми підтверджу-

ється значною кількістю класичних та сучасних досліджень. Так, сутність та структура креативності розглядається в працях Т. Баришевої, Д. Богоявленської, М. Гнатка, В. Дружиніна, Ю. Жигалова, О. Морозова. Психологічні механізми розвитку креативності в процесі професійної підготовки в педагогічному вузі розглядалися Л. Пузеп, педагогічні умови – Ю. Варлаковою, І. Гриненком, О. Дунаєвою, В. Луніною, засоби – Т. Баришевою, технології – О. Дунаєвою, І. Гриненком. На основі наукових доробок Л. Виготського, М. Кисельової, Т. Колошині, І. Зязюна [2], Л. Лебедевої, О. Отич, Н. Пов'якель, Л. Подкоритової [6], Н. Сергєєвої та інших було з'ясовано, що арт-терапія як психолого-педагогічний засіб має значний навчальний, виховний та розвивальний потенціал, зокрема для розв'язання поставленого автором завдання.

**Мета статті** полягає у висвітленні програми психологічного супроводу розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Змістове наповнення програми визначалося положенням про те, що креативність не засвоюється в результаті отримання інформації або показу дії, її неможливо розвинути інакше, аніж уключенням у творчу діяльність. З огляду на це, автор визначив центральним елементом процесу розвитку професійної креативності в умовах освітньої діяльності творче розв'язання професійних завдань, оскільки з психологічної точки зору саме завдання є механізмом, який приводить у дію внутрішню активність суб'єкта, його мотиваційно-потребову сферу, без яких розвиток креативності не можливий [7].

Творче розв'язання професійних завдань передбачає постановку перед здобувачами вищої освіти актуальної проблеми, що може виникнути у професійній діяльності вихователя, та її розв'язання за запропонованим алгоритмом.

Автор розглядає вироблений алгоритм більш детально, демонструючи місце арт-терапії в творчому розв'язанні професійного завдання. Так, перший етап – постановка завдання або виокремлення його із проблемної ситуації. Цей етап полягає у усвідомленні виникаючих у системі якостей та відносин суб'єктів і об'єктів, що вимагають обґрунтованого педагогічного впливу. Процес розв'язання завдання на цьому етапі можна розбити на кілька самостійних завдань:

1) педагогічна діагностика (усвідомлення педагогічно значущих якостей та відносин, їх оцінка, з'ясування причин виникнення, умов і характеру розвитку вказаних якостей і відносин);

2) усвідомлення конкретної педагогічної мети (здобувач вищої освіти на основі наявної інформації уявляє суб'єкт / об'єкт педагогічної взаємодії у новій якості, будує ідеальну модель бажаного результату процесу виховання, тобто конкретну мету);

3) формулювання проблем, питань (наявність мети потребує від майбутніх вихователів пошуку шляхів її досягнення, він аналізує обставини, з'ясує, що у нього є для досягнення поставленої мети, а що потрібно вивчити, визначити, вирішити) [4].

На першому етапі розв'язання завдання учасникам пропонується зобразити ситуацію у символічній формі (опредметнити). Це здійснюється у різноманітних формах: створенні арт-терапевтичного продукту (малюнку, колажу, розповіді, казки), його «присвоєнні» (здобувач вищої освіти обирає асоціативно-метафоричну карту, казку, легенду, прислів'я тощо), завдання задається безпосередньо твором мистецтва (картиною, розповіддю). Автор вважає, що саме на цьому етапі відбувалося неусвідомлюване відображення учас-

никами об'єктивної логіки ситуації. Створені (або присвоєні) арт-терапевтичні продукти містять суттєву інформацію про об'єкти та їх зв'язки, які ще не усвідомлюються учасниками (побічні продукти).

Далі відбувається процес дистанціювання, споглядання арт-терапевтичного продукту та його розпредметнення, за допомогою чого реалізується механізм творчої діяльності аналізу через синтез, що дозволяє розглянути ситуацію в нових системах зв'язків та незвичному ракурсі.

Аналіз здійснюється за допомогою наступних прийомів:

1) постановка питань, які дозволяють вербалізувати та логічно оформити інтуїтивне розв'язання ситуації. Запитання варіюються залежно від поставлених завдань, але мають приблизно такий зміст: «Що Ви зобразили?», «Який зображений об'єкт, які характеристики йому притаманні?», «На що він схожий?», «Чому зображений саме так?», «Чого він хоче, до чого прагне?», «Що Ви відчуваєте, дивлячись на малюнок (карту, колаж, фотографію тощо)?», «Де на цьому малюнку були б Ви?», «Чому саме там?», «Якби Ви були (елемент арт-терапевтичного продукту), то що б бачили? Що б ти відчували? До чого б прагнули?»;

2) ампліфікація змісту опорних символів. Техніка ампліфікації, розроблена К. Юнгом, передбачає роботу зі значущим матеріалом методом розширення поля його розуміння та значень. Вона має на меті створення значної кількості асоціацій до зображених об'єктів з метою їх глибшого розуміння та пізнання;

3) групове обговорення прихованого змісту зображених символів, що має на меті розширення кола інтерпретацій, можливість поглянути на проблему по-новому.

На другому етапі творчого розв'язання професійного завдання відбувається прийняття педагогічного рішення шляхом символічного реконструювання арт-терапевтичного продукту. Воно стимулюється низкою завдань чи запитань, наприклад пропозицією змінити малюнок таким чином, щоб нівелювати основний конфлікт, наблизити ситуацію до її кінцевого стану, визначеного метою, написати казку, у якій деталізується шлях розв'язання проблеми. Отриманий кінцевий метафоричний варіант розв'язання переноситься безпосередньо на реальне професійне завдання.

Після остаточного прийняття педагогічного рішення відбуваються планування педагогічного процесу з його реалізацією: визначається конкретний зміст педагогічного впливу, здійснюється вибір видів діяльності, методів, форм, через які він буде реалізовуватися.

Третій етап творчого розв'язання професійного завдання передбачає реалізацію окреслених рішень і керівництво діяльністю суб'єктів освітнього процесу (повідомлення вихованцям (бать-

кам, колегам) інформації, роз'яснення завдань, розподіл доручень, залучення до безпосередньої роботи, здійснення координації діяльності членів колективу тощо). Під час виконання завдань, що включені до програм виробничих практик, вони реалізуються безпосередньо, в рамках навчального курсу – у вигляді рольової гри.

Четвертий етап полягає в аналізі результатів педагогічної роботи, визначенні нового стану суб'єктів та об'єктів освітнього процесу та постановці нових педагогічних цілей. Зважаючи на значну віддаленість у часі реальних результатів педагогічного впливу, цей етап зводиться до передбачення подальших перспектив протікання ситуації, що розв'язувалася.

Автор вважає, що творче розв'язання професійних завдань різних типів засобами арт-терапії дозволить створити сприятливі психолого-педагогічні умови для розвитку професійної креативності майбутніх вихователів завдяки опосередкуванню взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти; завдяки поліфункціональності арт-терапії комплексно та різнобічно впливати на розвиток усіх структурних компонентів досліджуваної здатності, сформувані в учасників емоційно насичений, успішний досвід творчого розв'язання професійних завдань.

Ґрунтуючись на представлених теоретичних засадах, були визначені ключові орієнтири програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів:

- 1) усвідомлення здобувачами вищої освіти сутності та значущості творчої професійної діяльності, формування відповідального ставлення до неї;
- 2) стимулювання та розвиток пошуково-перетворювальної активності, творчої ініціативності;
- 3) активізація творчого мислення, уяви, педагогічної спостережливості;
- 4) оволодіння стратегіями, методами та прийомами творчої професійної діяльності;
- 5) формування установки на пізнання себе як креативної особистості, прагнення до креативного професійного саморозвитку.

Зміст діяльності здобувачів вищої освіти був умовно розподілений на три блоки: інформаційно-пізнавальний, який спрямовано на формування системних знань про професійну креативність вихователів, та арт-терапію як засіб її розвитку, розвивально-формульний, що розв'язує завдання розвитку психологічних чинників професійної креативності майбутніх вихователів, а також рефлексивно-оцінювальний, що сприяє формуванню механізму регуляції, оцінки творчої діяльності та самодетермінації розвитку професійної креативності майбутніх вихователів.

Завдання розвитку професійної креативності майбутніх вихователів реалізувалися за допомогою розробки та впровадження низки заходів:

1) арт-терапевтичного спецкурсу-практикуму «Професійна креативність вихователя закладу дошкільної освіти»;

2) арт-терапевтичного «Альбому професійної креативізації майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти», що містить завдання для самостійного опрацювання;

3) арт-терапевтичних завдань, включених до програм виробничих практик.

Спецкурс-практикум «Професійна креативність вихователя закладу дошкільної освіти» складався із лекцій та практичних занять. Лекції мали на меті розв'язання завдання формування уявлень про сутність, особливості, значення, умови та способи розвитку професійної креативності майбутніх вихователів; про арт-терапію як засіб розвитку професійної креативності майбутніх вихователів і розв'язання професійних завдань. Лекційні заняття проводилися в інтерактивній формі та включали арт-терапевтичні завдання. Практичні заняття були спрямовані на закріплення знань, отриманих під час лекцій, на формування у здобувачів вищої освіти системи дій та операцій творчого розв'язання професійних завдань, зокрема із застосуванням арт-терапії.

Вони проводилися за таким планом:

1. Постановка викладачем мети заняття, повідомлення його плану. Цей етап спрямований на актуалізацію знань здобувачів вищої освіти, усвідомлення значення та орієнтацію на кінцевий результат.

2. Креативна розминка має на меті актуалізацію сенсорних, емоційних та свідомих переживань, зняття скутості, налаштування на творчу діяльність.

3. Творче розв'язання професійного завдання. Цей етап полягає у постановці перед учасниками актуальної проблеми, що може виникнути у професійній діяльності вихователя та в керівництві її розв'язанням за алгоритмом: 1-й етап – постановка завдання або «виділення завдання із ситуації»; 2-й етап – прийняття педагогічних рішень і планування педагогічного процесу; 3-й етап – виконання окреслених рішень і керівництво діяльністю об'єкта виховання; 4-й етап – аналіз результатів розв'язання професійного завдання, визначення нових педагогічних цілей.

У процесі розв'язання поставленої проблеми засобами арт-терапії автор спостерігав високий ступінь активності учасників, включення власного досвіду та актуальних переживань (значна кількість здобувачів вищої освіти, наприклад, зазначала однією із причин низької ефективності співпраці з батьками нестачу власного досвіду, знань, невміння завоювати авторитет, страх і невпевненість у собі), здатність побачити проблему з різних боків, поставити себе на місце інших учасників ситуації, зрозуміти їх переживання, наміри,

мотиви, визначити низку причин проблеми, продукувати велику кількість ідей, здебільшого нестандартних, щодо її розв'язання.

4. Рефлексія здобувачами вищої освіти творчої діяльності на занятті. Хоча рефлексія, як важливий психологічний механізм розвитку професійної креативності майбутніх вихователів, супроводжує весь арт-терапевтичний процес, на цьому етапі він набував цілеспрямованості та чіткої вираженості. Мета цього етапу полягала в отриманні зворотного зв'язку, оцінки рівня успішності творчої діяльності і рівня креативності, усвідомлення власної діяльності, набуття ними відповідальності за свій професійний та творчий розвиток.

Арт-терапевтичний «Альбом професійної креативізації майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти» містив завдання для самостійного опрацювання та був додатком до спецкурсу-практикуму, синхронізуючись із ним як тематично, так і за змістом. Оскільки він включає короткі теоретичні відомості щодо основних питань курсу, а також детальні інструкції щодо застосування, автор вважає, що він може використовуватися незалежно від спецкурсу-практикуму.

Використання вправ, спрямованих на самостійне виконання, має значення в контексті того факту, що більшість професійних завдань розв'язуються вихователем індивідуально, без залучення сторонніх осіб, а це наближає організовану навчальну діяльність до реальної роботи за фахом. Для підвищення ефективності роботи з «Альбомом професійної креативізації майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти», а також з метою контролю було організовано обговорення процесу та результатів виконання завдань у рамках індивідуальних консультацій із майбутніми фахівцями.

Самостійна робота спецкурсу передбачала ознайомлення з певними теоретичними питаннями, рефлексивний аналіз рівня власної креативності та створення перспективи її розвитку, визначення бар'єрів творчості та умов, що сприяють розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, виявлення можливостей арт-терапії в процесі її розвитку, розв'язання професійних завдань (стратегічних, тактичних та ситуативних) засобами арт-терапії: створення образу гармонічно розвиненої особистості вихованця, складання фрагментів занять.

Показником результативності системи підготовки фахівців дошкільної освіти є вміння випускників самостійно розв'язувати складні професійні завдання, засвоювати інноваційні технології, приймати нестандартні рішення у навчально-виховному процесі в закладі дошкільної освіти. Для закріплення умінь творчого розв'язання завдань, набуття здобувачами вищої освіти досвіду їх реалізації в умовах професійної діяльності, оцінки своїх творчих можливостей було здійснено включення до програми виробничої практики арт-терапевтичних завдань, спрямованих на розвиток професійної креативності.

лізації в умовах професійної діяльності, оцінки своїх творчих можливостей було здійснено включення до програми виробничої практики арт-терапевтичних завдань, спрямованих на розвиток професійної креативності.

Запропоновані завдання було об'єднано у три блоки. Перший блок був низкою вправ, що полягали у творчому розв'язанні професійних завдань за допомогою арт-терапії. Він був спрямований на закріплення та поглиблення набутих під час вивчення спецкурсу знань та умінь, актуалізацію розвинутих психічних процесів, сформованих мотивів, якостей у ситуації реальної професійної діяльності. Завдання є доповненням та розширенням варіантом тих, що запропоновані програмою практики.

Другий блок завдань був спрямований на формування вміння оцінювати свою творчу професійну діяльність. Акцентування уваги на критеріях, що визначають успішність творчості, адекватне уявлення про власні можливості є запорукою постійного саморозвитку майбутнього фахівця. Завдання передбачало аналіз та оцінку своєї професійної творчої діяльності на занятті.

Оскільки в рамках спецкурсу здобувачам вищої освіти пропонувалися для розв'язання вже сформовані проблемні ситуації та професійні завдання, важливим став розвиток умінь самостійно помічати та окреслювати проблеми в освітньому процесі. На це був спрямований третій блок завдань, який полягав у створенні майбутніми фахівцями кейсу проблемних завдань, які спостерігаються під час проходження практики, та розробка арт-терапевтичного інструментарію до однієї із проблем, що може сприяти її розв'язанню.

**Висновки.** Описана програма розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є цілісною, поетапною системою роботи, що складається із низки заходів: арт-терапевтичного спецкурсу-практикуму «Професійна креативність вихователя закладів дошкільної освіти», завдань арт-терапевтичного «Альбому професійної креативізації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», включенням до програми виробничих практик арт-терапевтичних завдань.

Провідним засобом розвитку професійної креативності майбутніх вихователів у рамках програми є арт-терапія, яка шляхом уключення до процесу творчого розв'язання професійних завдань комплексно актуалізує психічні передумови творчої професійної діяльності майбутніх вихователів та реалізує концептуальні засади цього процесу. За результатами впровадження програми було отримано позитивну динаміку показників розвитку компонентів професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що засвідчило ефективність запровадження її в процесі професійної підготовки.



**Література:**

1. Дубасенюк О., Вознюк О. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
2. Зязюн І.А. Педагогічна арт-терапія як естетична фасцинація // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір. К. : Хмельницький, 2008. С. 17–25.
3. Каракатсаніс Т.В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2014. 20 с.
4. Мільто Л.О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 156 с.
5. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентісний підхід : монографія / за заг. ред. Г.В. Беленької, О.А. Половіної. Умань : Видавець «Сочінський», 2015. 208 с.
6. Подкоритова Л.О. Особливості впливу арт-терапії на розвиток рефлексії фахівців соціономічної сфери // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 34 / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / міжнар. редкол.: С.Д. Максименко (голов. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. С. 431–445.
7. Психологічна детермінація креативної поведінки : Колективна монографія / А.І. Воронін, Н.М. Токарева, С.Ф. Устименко та ін. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 176 с.

**Donchenko O. S. Psychological follow-up of the development of professional creativity of future educators of pre-school educational establishments**

*This article focuses on problem of psychological follow-up and encourage of teachers' professional creativity in pre-school institution of the development of professional creativity of future educators of pre-school educational establishments while they are getting education. The author has substantiated the relevance of research topic given the present situation pre-school institution.*

*On the basis of the model of development of professional creativity of future teachers of pre-school establishments, the means of art therapy developed and tested the program of development of the investigated ability, which included a set of measures: introduction to the process of professional training of students specialty "Preschool education" art-therapeutic special course-workshop "Professional creativity of the institution's educator pre-school education", the development of the art-therapeutic "The Professional Creation Professional of the Future Educator of the Preschool Education Institute", which contains a task for independent study, inclusion in the program of production practices of art-therapeutic tasks. The article defines, that the central component of the development program was the creative solution of professional tasks by means of art therapy.*

*The autor identifies that solution of the problem happens according to a defined algorith: the task setting or highlighting it of the problem situation, taking pedagogical decision by upgrading art-therapeutic product addressing identified decisions and guidance entities of educational process, the analysis of pedagogical work, the identification oh new conditional of subjects and objects of educational process.*

*The article explains the key guidelines for the development of professional creativity of future teachers of pre-school establishments are defined: awareness of the essence and significance of creative professional activities, formation of a responsible attitude towards it, timulation and development of search-transformative activity, creative initiative, activation of creative thinking, imagination, pedagogical observation etc. As a result, of the study of the dynamics of the formation of professional creativity of future educators, was noted the growth of all criteria and indicators of the researched ability.*

**Key words:** *creativity, professional creativity of teachers of pre-school establishments, components of professional creativity, development program, art therapy.*

УДК 159.9:378.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.9>

**С. І. Заблоцька**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

**В. Б. Кулик**

аспірант кафедри психології  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

## ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РОЛІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*Розкрито структурно-динамічні характеристики відповідальності майбутніх педагогів, що дає підстави розглядати відповідальність як інтегральну особистісну якість, яка є базовою в структурі професійної моделі майбутніх педагогів. Вона проявляється в таких аспектах практичної діяльності: особистісному – через відповідальне ставлення до школярів, до професійної справи, до себе; предметно-орієнтовальному, який виступає підґрунтям для професійно-особистісного розвитку і саморозвитку майбутнього педагога та є показником готовності до професійної діяльності; функціональному, що проявляється в різних напрямках діяльності молодого спеціаліста. Автори зосередилися на пізнанні і використанні психологічного та особистісного потенціалу учня, актуалізованого у процесі навчання, виховання, розвитку, оволодіння соціальним досвідом.*

*Предметом дослідження є психологічні закономірності, чинники і механізми освітнього процесу, зокрема вивчення психологічних закономірностей навчальної, розвивальної та виховної діяльності педагога.*

*Стаття, спираючись на знання студентів, отримані ними з фахових дисциплін із психології та педагогіки, допоможе навчати останніх практично застосовувати різні концепції для пояснення психологічних закономірностей розвитку особистості в умовах освітнього процесу та його цілей, оволодівати методами та прийомами навчання та виховання. Знання допоможуть формувати відповідальне ставлення до професійної ролі педагога, прагнення вдосконалювати свою педагогічну майстерність, підвищувати професійні вміння на основі систематичної роботи з науковою літературою та вивчення здобутків науки на сучасному етапі її розвитку.*

*Констатовано, що основним завданням для студентів-педагогів є засвоєння ними цілісного та несуперечливого уявлення про внутрішній світ людини (психіка, особистість) та сфери і шляхів застосування психологічних знань у діяльності педагога. Опрацьовано одну з основних здатностей педагога – здатність творити відповідальність.*

*Доведено, що важливе значення для професійного становлення майбутнього педагога має розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що визначає його ставлення до професійної діяльності та характеру її здійснення. Система професійної підготовки досить успішно забезпечує засвоєння майбутніми вчителями знань, умінь і навичок професійної діяльності, а ось розвиток інших професійних якостей є складним процесом, що вимагає професійного виховання, актуалізації процесів самопізнання й самовдосконалення.*

***Ключові слова:** професійна відповідальність, моральна відповідальність, самосвідомість, емпатія, автентичність, чинники освітнього процесу, механізми освітнього процесу.*

**Постановка проблеми.** Наукова проблема полягає у з'ясуванні сутності професійної відповідальності майбутніх педагогів та виявленні психолого-педагогічних умов цілеспрямованого становлення їх як суб'єктів професійної відповідальності.

**Мета статті** – проаналізувати особливості формування відповідального ставлення до професійної ролі майбутніх педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Існує чимало теоретичних досліджень, які вказують на те, що одним із вузлових завдань професійної підготовки майбутніх учителів є формування професійної свідомості, самосвідомості, професійної відпові-

дальності. Їх формування пов'язано зі зміною орієнтації професійної підготовки майбутніх фахівців із формування професійних знань і вмінь на забезпечення комфортних умов для гармонійного професійного й особистісного розвитку студентів, активізацію їх мотиваційного ресурсу, саморегуляції та самоорганізації.

Проблема особистісного розвитку привертала увагу багатьох науковців і набула широкого опрацювання в роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, Л. Василенко, М. Заміщак, М. Савчина та інших [2]. Особливого значення ця проблема набуває в контексті педагогічної діяль-

ності та підготовки до неї. Аналіз досліджень уможливорює виокремлення низки істотних характеристик саморозвитку педагога:

- внутрішній процес самозміни особистості під впливом внутрішніх суперечностей;
- реагування людини на вплив соціального середовища;
- свідомо якісна зміна самого себе (ідентичності) і власної діяльності;
- особливий вид діяльності, спрямованої на підвищення ефективності процесів «самості», необхідних для успішного виконання діяльності [5; 6; 8].

Педагогічна психологія є галуззю прикладного психологічного знання, зосередженого на пізнанні і використанні психологічного та особистісного потенціалу учня, актуалізованого у процесі навчання, виховання, розвитку, оволодіння соціальним досвідом. Її предметом є психологічні закономірності, чинники і механізми освітнього процесу. Вона вивчає психологічні закономірності навчальної, розвивальної, виховної діяльності педагога.

Сутність і структура педагогічної діяльності, а також пов'язана з ними продуктивність – одне з найактуальніших питань педагогічної науки і практики. Особливо перспективним прийнято вважати напрям, пов'язаний із застосуванням системного підходу до аналізу і побудови моделей педагогічної діяльності.

У структурі професійної педагогічної діяльності можна виокремити три складники: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення [10].

Проблема формування особистості майбутнього педагога, базовою рисою якої є відповідальність, у психолого-педагогічній літературі представлена в наукових роботах В. Андрущенко, О. Безпалько, Л. Долинської, М. Гуліної, О. Карпенко, Н. Шмельової та інших. Аналіз психолого-педагогічної літератури з цієї проблеми засвідчив відсутність педагогічних досліджень особливостей розвитку відповідальності педагога у процесі професійної підготовки [3] та професійної діяльності.

Професійна відповідальність педагога полягає в усвідомленні його впливу на учнів через дії або бездіяльність, співвіднесення його з моральними нормами нашого суспільства. Вчитель повинен не лише передати наукові знання, а ще й бути наставником, вихователем, якому необхідно мати ту мудрість, що дозволить допомогти дітям стати достойними особистостями, гідними людьми з найкращими рисами та якостями. Відповідальність педагога повинна включати такі компоненти: соціальну, педагогічну, моральну, дисциплінарну відповідальність, відповідальність за себе та інших тощо [5 с. 24].

Психолого-педагогічними умовами становлення відповідальності як професійно значущої якості педагога є навчання, яке передбачає систематичне і поетапне вивчення навчального матеріалу та вимагає від студентів самоконтролю, вміння планувати свою діяльність, відповідального ставлення до оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками; навчання, в якому застосовуються інтерактивні технології опанування навчальними дисциплінами; поєднання активних методів навчальної роботи з практичною діяльністю педагогів; професійне самовдосконалення особистості, яке включає в себе взаємопов'язані компоненти: самопізнання, самоконтроль та саморегуляцію, саморозвиток, обов'язковим інструментом кожного з яких є рефлексія.

Становлення відповідальності майбутніх педагогів тісно пов'язане з розвитком їх професійної спрямованості. Становлення відповідальності, як особистісно-професійної якості майбутнього вчителя, відбувається за умови формування у студента прагнення до свободи. Тому формування соціальної відповідальності як однієї з найважливіших професійних якостей учителя потребує цілеспрямованої диференційованої роботи з усіма студентами ВНЗ. Знання, які отримав майбутній учитель, повинні мати особисту значущість, перетворитися на переконання та стати мотивами його поведінки, знаходячи своє виявлення в практичній діяльності.

Автори виокремлюють ще й моральну відповідальність педагога, яка є особистісною якістю, що полягає в усвідомленні моральної потреби виконання моральних норм, а також здатності адекватно сприймати справедливую оцінку скоєних вчинків, самооцінювати власні дії з позицій сумління. У постійному прагненні педагога до власного професійного самовдосконалення, систематичній роботі над собою полягає відповідальність учителя перед суспільством, перед вихованцями та самим собою [6].

Кожен учитель має бути креативним щодо здійснення ідей, знати специфіку свого предмету, враховувати особливості мислення учнів. Для цього вже у студентські роки майбутні педагоги повинні багато працювати над розвитком власної творчості. Це можливо лише за умови сформованості високої відповідальності педагога за власний творчий розвиток.

Можна виокремити три рівні відповідальності педагога:

1. Високий – вчителі, які у студентській аудиторії оволоділи певною системою ціннісних установок і моральних орієнтацій, спрямованих на послідовне виконання обов'язків у своїй повсякденній роботі. Для них характерними є єдність слова та діла, переконань та вчинків, що свідчить про гармонійне поєднання особистих та громадських

інтересів і цілей. У них виявлено позитивне ставлення до основних видів навчальної діяльності.

2. Середній рівень характеризуються несиستمним, нецілісним характером світогляду, життєвих установок і принципів. Відповідальність як особистісне утворення тут має однобічний характер, бо особистість дотримується певних ціннісних орієнтацій і установок, але її власна діяльність носить репродуктивний характер.

3. Низький рівень вказує на відсутність у педагогів системи моральних знань, недостатній життєвий (моральний) досвід. У них має місце невідповідність між словом та ділом, морально-вольові якості не мають активно-творчої реалізації. Студенти, а пізніше педагоги цієї категорії мають формально-задовільне ставлення до участі у всіх видах навчальної діяльності [5].

**Висновки.** Отже, питання розвитку відповідальності працівників педагогічної сфери потребує подальшого цільового вивчення. Відповідальність – це одна з найважливіших рис зрілої особистості, якою і повинен бути вчитель. Враховуючи це, відповідальність повинна бути усвідомлена та прийнята, що сприяє покращенню ефективності життєдіяльності людини, а згодом має стати стійкою рисою не лише працівників педагогічної сфери, а й людства в цілому.

#### Література:

1. Боброва Е.М. Особенности профессионального самопознания студентов педвуза / Е.М. Боброва. М., 1989. 220 с.
2. Бочелюк В.Й. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві : монографія / [В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, В.М. Борисенко та ін. / за ред. В.Й. Бочелюка]. Запоріжжя : КПУ, 2009. 279 с.
3. Василенко Л.П. Реалізація технології супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога при викладанні психології // Л.П. Василенко / Матеріали звітної конференції викладачів ДДПУ імені Івана Франка. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2018. Випуск XII. С. 34–40.
4. Заболюцька С.І. Актуальність психолого-педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога / Світлана Заболюцька / International scientific-practical congress of teachers and psychologists “The generation of scientific ideas”, the 17–18th of February, 2015, Geneva, p. 119–123.
5. Заміщак М.І. Психологічні засади психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога / М.І. Заміщак / Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», В. 5, Т. 2, 2017, С. 22–27.
6. Мащак С.О. Теоретичні засади дослідження професійної компетентності майбутнього педагога у сфері виховання та розвитку школярів / С.О. Мащак // Проблеми гуманітарних наук. Психологія. 2015. № 35. С. 37–42.
7. Патинок О.П. Психолого-педагогічні умови формування відповідальності як професійно важливої якості соціального працівника / О. Патинок. Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія : Зб. наук. пр. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. № 2(26). С. 329–334.
8. Савчин М.В. Психологічний складник здоров'я педагога // М.В. Савчин / Матеріали звітної конференції викладачів ДДПУ імені Івана Франка. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2018. Випуск XII. С. 25–34.
9. Савчин М. Здатності особистості : монографія / М. Савчин. К. : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
10. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / М.В. Савчин. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

#### Zabolotska S. I., Kulyk V. B. The formation of a responsible attitude to the professional role of future pedagogues

*The article deals with structural and dynamic characteristics of the future pedagogues' responsibility. We consider responsibility as an integral personal quality, which is the basic one in the structure of the professional model of future pedagogues. This quality is expressed through the following aspects of practical activity: personal – through the responsible attitude to students, to the professional activity, to yourself; subject-oriented, which serves as a basis for the professional and personal development and self-development of a future pedagogue and is a readiness indicator of professional activity; functional, manifested in different areas of a young specialist's activity.*

*We focused on investigating and using the psychological and personal potential of a student, realized in the process of education, upbringing, development, and social experience acquisition. The subject of our research is the psychological regularities, factors and mechanisms of the educational process, in particular the study of the psychological regularities of a pedagogue's training, development and educational activities.*

*This article, basing on the students' knowledge acquired in the professional disciplines of psychology and pedagogy, will enable students to practically apply different concepts for the explanation of psychological regularities of a personality development in the educational process and its objectives, to master the methods and techniques of learning and upbringing. The knowledge will facilitate the formation of the responsible attitude towards the professional role of a pedagogue, the desire to improve their pedagogical mastery, to*

*upgrade their professional skills through the systematic work with scientific literature and the study of scientific achievements at the current development stage.*

*It was stated that the main task for students-teachers is to assimilate them with a holistic and consistent idea of the inner world of man (psyche, personality) and the scope and ways of applying psychological knowledge in the activities of the teacher. One of the main skills of the teacher – the ability to create responsibility – is worked out.*

*It is the implementation of the development and enrichment of his reflective ideas about himself as a professional that determines the attitude of the teacher to the professional activity and the nature of his realization, which is important for the professional development of the future teacher. The system of vocational training is quite successful in ensuring that future teachers acquire the knowledge, skills and professional skills, but the development of other professional qualities is a complex process that requires professional education, actualization of processes of self-discovery and self-improvement.*

**Key words:** *professional responsibility, moral responsibility, self-awareness, empathy, authenticity, factors of the educational process, mechanisms of the educational process.*

УДК 159.98.942

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.10>

**О. В. Завгородня**

доктор психологічних наук,  
провідний науковий співробітник  
Інститут психології імені Г. С. Костюка  
Національної академії педагогічних наук України

**Л. Б. Макіна**

психолог  
Дошкільний навчальний заклад № 541 м. Києва

**Т. С. Сущинська**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії  
Бердянський державний педагогічний університет

## ЕКСПРЕСИВНІ ПРАКТИКИ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДОШКІЛЬНИКА

*У статті представлено дослідження емоційної сфери дітей дошкільного віку 5-6 років, особливостей їх експресивної практики, визначення психологічних умов, сприятливих для емоційного розвитку дітей та способів запобігання його деформації з урахуванням впливу родини. Для вивчення особливостей емоційної сфери дітей та виявлення випадків їх емоційних проблем використовувались такі методи: спостереження, бесіда, тест «Будинок-Дерево-Людина» (Дж. Бук), тест «Тривожність» (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен), модифікована карта спостереження (Д. Скотт), модифікації тесту А. Прихожан, тесту М. Люшера, шкали Т. Дембо – С. Рубінштейн. Для вивчення можливостей невербальної експресії дітей застосовано діагностичну процедуру, розроблену Т. Сущинською.*

*Виявлено, що серед досліджуваних дітей кількість осіб із високим рівнем емоційного благополуччя у два рази менша, ніж кількість дітей, які мають емоційні проблеми. В останньому випадку спостерігаються відносно високі показники негативних емоцій, низькі показники позитивних емоцій. Показано, що здатність дітей виражати свої переживання довільно і творчо має різні рівні розвитку. Майже половина дітей демонструє низький рівень здатності довільної невербальної тілесно-рухової експресії (вираження за допомогою міміки та рухів тіла).*

*Встановлено позитивний зв'язок між розвитком довільного невербального вираження та рівнем емоційного благополуччя дитини. Розроблено програму творчої експресивної практики для дітей за участю членів родини. Довільне і творче вираження, зокрема негативних емоцій, може бути внутрішнім механізмом подолання емоційних проблем. У цьому процесі відбувається якісна зміна емоційного стану дитини. Отримані дані узгоджуються з гіпотезою, яка пояснює феномен «міцних дітей». Особливої уваги потребують діти з високим рівнем тривожності, агресивності, депресії, а також діти з елементами розладів аутичного спектру. Ці діти мають значні труднощі у визначенні власних почуттів, не розрізняють почуття та тілесні відчуття, виявляють алекситимію. Участь у програмі членів родини цих категорій дітей дасть змогу батькам більш впевнено та ефективно допомагати своїм дітям взаємодіяти з соціальним оточенням та інтегруватися в нього.*

**Ключові слова:** тривожність, агресивність, алекситимія, емоційне благополуччя дитини, емоційний розвиток, експресивні практики родини, експресивні творчі ігри, психологічна підтримка.

**Постановка проблеми.** Психологічне благополуччя дитини передбачає її повноцінний психічний розвиток, зокрема емоційний, на всіх етапах дитинства [1]. У цьому контексті постає проблема підтримки емоційного розвитку дітей та запобігання його деформації [2; 3; 4; 5]. Одним із чинників порушення емоційного розвитку дитини є неконструктивні експресивні практики родини, в якій дитина зростає. Ці практики можуть бути традиційними для родини, постійно відтворюватися, передаватися від старшого покоління до молодшого, а також

можуть бути надбані внаслідок травматичного досвіду дорослих членів родини [2; 4].

**Мета статті** – вивчення емоційної сфери дошкільнят 5-6 років, визначення особливостей їх емоційно-експресивних практик, визначення сприятливих психологічних умов для емоційного розвитку дітей і шляхів запобігання його деформації.

**Виклад основного матеріалу.** Емоційне благополуччя дитини ґрунтується на стійкому позитивному самопочутті, пов'язаному з довірою дитини до світу та почуттям власної цінності, і є важли-

вим складником загального психологічного благополуччя. Зростання емоційних проблем дитини пов'язане з появою (або хронічною наявністю) непосильних для неї зовнішніх перешкод та внутрішніх ускладнень на шляху її розвитку [1; 6].

Вікові характеристики дітей дошкільного віку охарактеризовані багатьма авторами [7 та іншими]. У цей період інтенсивно формуються емоційний та соціальний складники дитячої ідентичності [8]. Слід зазначити, що необхідність адаптації дитини до дисгармонійного мікросоціального середовища, обтяженого значними соціальними та психологічними проблемами, може призвести до втрати нею автентичності, сповільнити її розвиток, а також деформувати її емоційність [9]. Форсування підготовки до школи також має негативний вплив на емоційне благополуччя дитини. Батьки можуть знецінювати необхідні для дитини рухову активність, гру, казку, ставити завдання перед дитиною, які не пов'язані з її бажаннями та ініціативою. Я. Корчак підкреслював цю небезпеку: «...Крок за кроком ми намагаємося придушити, знищити волю дитини, свободу її духу, силу її вимог і намірів» [1, с. 18].

Автори розглядають емоційний розвиток дитини як процес ускладнення та збагачення її емоційної сфери у змістових та інструментальних вимірах, включаючи розширення експресивних можливостей [6]. Емоційне благополуччя – це стійке домінування позитивних емоційних станів (щастя, радості), яке не виключає негативних емоцій, якщо вони конструктивно виражені (наприклад у творчій грі). У свою чергу, емоційне неблагополуччя – це стійке переважаювання негативних емоційних станів дитини, пов'язане з недовірою до самого себе і світу [6; 9].

Для вивчення особливостей емоційної сфери дітей та виявлення випадків їхніх емоційних проблем було досліджено 108 дітей (52 хлопчики, 56 дівчаток), які відвідували дошкільні заклади (№ 541 м. Київ, № 1 та № 41 м. Бердянськ). Використовувалися такі методи: спостереження, бесіда, тест «Будинок-дерево-людина» (Дж. Бук), тест «Тривожність» (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен), модифіковані варіанти карти спостереження (Д. Скотт), тесту М. Люшера, тесту «Намалюй себе» (А. Прихожан), шкали Т. Дембо – С. Рубінштейн [10; 11], а також діагностична процедура для вивчення здатності до довільного тілесно-рухового вираження дітей, розроблена Т. Сущинською [12] на основі [13].

Дані, отримані в емпіричному дослідженні, вказують на такі тенденції: у 36% дітей спостерігається високий рівень тривожності, у 22% – агресії, у 23% – пригніченості, лише у 20% дітей – високий рівень емоційно позитивних станів. У дівчаток дещо частіше спостерігалися більш високі показники пригніченості, у хлопчиків – агресії. У показ-

никах позитивних емоцій хлопчики і дівчатка не виявили суттєвих відмінностей.

Узагальнення даних дало змогу окреслити такі рівні емоційного благополуччя у дітей: високий (емоційно благополучні діти, які мають відносно низькі показники негативних емоційних станів та відносно високі показники позитивних емоційних станів) у 20,4%; середній (недостатньо емоційно благополучні діти без високих показників тривоги, депресії, агресії, але з низькими показниками позитивних емоцій, а також діти з перевагою амбівалентних станів) у 37%; низький (діти з емоційним неблагополуччям – із високими показниками стеничних чи астенічних емоційно-негативних станів та відносно низькими показниками позитивних) у 42,6%.

Також автори вивчали тілесно-рухову експресію дітей як невербальну експресію, найбільш природну для дитини, доступну без спеціальної підготовки (музичної, художньої тощо). Щоб визначити особливості невербальної експресії дошкільників, автори звернулися до діагностичної процедури Т. Сущинської [12]. Щоб визначити здатність дитини виражати свої почуття у рухах, дитині пропонують грати в гру, де дитина – актор, дослідник – глядач. Дитина повинна показати за допомогою виразу обличчя і рухів тіла персонажів у різних емоційних станах (гнів, смуток, страх, здивування, спокій). Виконання записувалося на відео та оцінювалося експертами (мінімальна оцінка – 0, максимальна – 3). Здатність дітей виражати свої почуття має різні форми і рівні розвитку. У цьому дослідженні 20,4% дітей показали високий рівень здатності довільної невербальної експресії, 30,6% – середній, 49,2% – низький.

Діти з низьким рівнем вміння до довільного невербального вираження часто демонструють рухи, які не відповідають завданню; для них важко показати (на прохання психолога) певну емоцію; уникають самовираження в іграх, можуть відмовлятися від завдань, пов'язаних із виявленням себе; часто відчують страх або байдужість; їхні рухи переважно мимовільні та несвідомі, репертуар рухів обмежений.

Діти з середнім рівнем вміння довільного невербального вираження показують недостатню виразність, бідність пантомімних засобів; Використовується лише міміка обличчя, тіло часто залишається нерухомим. Рухи не повністю відповідають заданому дослідником образу та його емоційному змісту, але про це можна здогадатися; лише часткове входження у роль, непослідовність рухів, міміки, пантоміми. До середнього рівня експерти часто зараховували дуже рухливих нестримних дітей. Такі діти часто мають суперечливі результати: одні завдання виконують добре, але інші їм зовсім не вдаються (загальні результати мають тенденцію до середніх значень).

Діти з високим рівнем вміння до довільного невербального вираження показують різноманітне, оригінальне вираження емоцій за допомогою виразів обличчя, пантоміми, вокалізації; Вони використовують зрозумілі в культурі або нестандартизовані індивідуальні засоби, які відповідають творчому завданню, виявляють емоційний стан зображуваного персонажа; перформанс здійснюється засобами всього тіла. Діти виявляють пластичну творчість, артистизм, яскравість створюваних образів. Вони здатні сприймати власні емоції та реакції власного тіла, символізувати переживання засобами тілесної експресії, таким чином передаючи інформацію про свій досвід іншим. Показані авторами на прохання психолога емоційні стани персонажів легко зрозуміти.

Виявлена позитивна залежність спонукала до розробки та апробації програми занять із дітьми та їхніми сім'ями з метою сприяння їх емоційному благополуччю через збагачення їхньої експресивної практики, застосування експресивно-творчих ігор для дітей та дорослих. Автори спиралися на вже існуючі розробки [6; 9; 12], модифікуючи їх відповідно до вікових характеристик дітей та поставлених завдань. Особливу увагу було приділено вираженню негативних переживань дітей. Був використаний широкий спектр різноманітних форм роботи: слухання казок та їх виконання, моделювання ситуацій, що викликають різні емоції; входження в незвичні емоційні ролі (наприклад роль агресивного персонажа для дитини із «забороною» проявляти гнів); народні ігри для подолання різних страхів, танцювально-рухові, музично-ритмічні ігри, створення масок тощо. Робота з дітьми в процесі такої діяльності була спрямована не тільки на зниження високого рівня тривоги, агресії, депресії у дітей з емоційними проблемами, але й на їх особистісний розвиток, зміцнення впевненості в собі, оволодіння виразними засобами, подолання страху перед самовираженням. Детально програму охарактеризовано в (14).

Розвиток емоційної сфери в процесі експресивно-ігрової практики дітей і дорослих – це, з одного боку, поглиблення і збагачення змістовних компонентів емоційної сфери (змісту переживань), з іншого боку – збагачення і розширення інструментальних компонентів (засобів вираження). В цьому випадку особлива увага приді-

ляється здатності дітей довільно висловлювати свій досвід у творчих формах. Включення дітей до експресивно-ігрових занять, які здійснюються в рамках впровадження здоров'язберігаючих технологій у програмі дитячого садка і бажано вдома з батьками, може сприяти не тільки успішній соціалізації, а й бути необхідною передумовою для індивідуалізації, розкриття пізнавальних і творчих можливостей дітей.

Участь членів сім'ї дуже важлива, адже ми прагнули допомогти їм (до участі залучалися не тільки батьки, а й інші члени сім'ї: старші сестри, брати, бабусі, дідусі) усвідомити свою індивідуальну і традиційну сімейну практику емоційного вираження і важливість її корекції, збагачення та розвитку творчих форм. Беручи до уваги велику зайнятість і комп'ютерну грамотність сучасних батьків, при роботі з сім'єю використовувалися як очні форми роботи (за можливості для учасників), так і дистанційні – за допомогою сучасних інформаційних технологій (флеш-тренінги, відео творчої гри тощо).

Для перевірки ефективності програми були сформовані чотири експериментальних і дві контрольних групи. Формування груп проводилося з урахуванням принципу еквівалентності (щодо показників емоційного благополуччя дітей). Експериментальні групи 1а (9 дітей) і 1б (10 дітей) склалися з дітей-учасників програми, чії сім'ї брали участь у програмі; експериментальні групи 2а (8 дітей) та 2б (11 дітей) склалися з дітей-учасників, батьки яких не брали участі в програмі; 2 контрольні групи (по 10 дітей) включали дітей, які не брали участі в програмі.

Заняття проводилися частково з усією групою, частково – індивідуально, з однією сім'єю і невеликими підгрупами, щоб враховувати індивідуальні характеристики кожної дитини, в доступних і цікавих для учасників формах, програма проводилася протягом шести місяців. На початку і вкінці програми, щоб визначити її можливості та ефективність, була проведена діагностична робота, в якій основна увага приділялася порівнянню двох важливих показників стану емоційного благополуччя: «переживання печалі (пригніченості)» і «переживання щастя» в експериментальних і контрольних групах. Вимірювання в контрольних групах проводилися в ті ж терміни, що і в експериментальних. Дані представлені в табл. 2.

Таблиця 1

**Особливості невербальної експресії емоцій залежно від емоційного благополуччя дитини**

Рівень здатності до довільної невербальної експресії	Діти з емоційним благополуччям (n=24)		Діти з емоційним неблагополуччям (n=42)	
	№	%	№	%
Високий	14	58,33	2	4,76
Середній	8	33,33	12	28,56
Низький	2	8,33	28	66,64



Таблиця 2

**Динаміка показників емоційного благополуччя дітей  
експериментальних груп та контрольної групи**

Група	Переживання щастя		Переживання печалі	
	До початку програми	Після завершення програми	До початку програми	Після завершення програми
Експериментальна 1а	1,57	2,49	2,06	1,2
Експериментальна б	1,62	2,32	2,05	1,18
Експериментальна 2а	1,64	2,12	2,04	1,25
Експериментальна б	1,59	2,09	2,01	1,34
Контрольна а	1,63	1,62	2,06	1,98
Контрольна б	1,58	1,64	2,04	1,92

В експериментальних групах 1а і 1б у дітей, які брали участь у програмі разом зі своїми батьками (або іншими членами сім'ї), збільшилися показники «переживання щастя», а показники «переживання печалі» стали нижчими. За спостереженнями, діти ставали більш розслабленими, їх бажання і здатність спонтанно висловлювати себе збільшувалася. Ті ж тенденції спостерігалися в експериментальних групах 2а і 2б, хоча вони були менш очевидні. У контрольних групах зміни були також менш вираженими: показники «переживання печалі» стали трохи нижчими, а показники «переживання щастя» майже не змінилися.

Творче вираження емоцій, зокрема негативних, може бути внутрішнім механізмом збереження психологічного благополуччя. У цьому процесі дитина визначає та позначає, символізує свої почуття через створення певного образу. Перебуваючи в образі, входячи у роль, дитина дистанціюється від негативних емоцій, переживає радість через задоволення творчих прагнень та особливі (естетично-творчі) почуття. В емоційному стані дитини відбуваються якісні зміни. Отримані результати узгоджуються з концепціями [15; 16: 17], які підкреслюють терапевтичні можливості творчої практики та узгоджуються з гіпотезою, яка пояснює феномен «міцних» дітей [18]. «Міцні діти» виховуються у складних родинних умовах і, незважаючи на це, домагаються значних успіхів у своєму житті. Характерною особливістю цих дітей є їх творче ставлення до себе, до довкілля, оточення, що дозволяє їм справлятися із сильним стресом.

Н. Роджерс вважає, що експресивні практики – це шлях до внутрішньої інтеграції, а також шлях до єдності з іншими людьми і ефективний засіб міжкультурної комунікації. Розвиваючи цю ідею, автори підкреслюють важливість виразних творчих практик для спілкування між представниками дитячої культури і культури дорослих, для досягнення порозуміння між людьми різних поколінь, для удосконалення сімейної комунікації.

Розроблена програма може слугувати ефективним засобом розвитку емоційної сфери дітей, запобігання її деформації, а також засобом психо-

логічної підтримки дітей з емоційними проблемами для поліпшення їх загального психологічного стану і налагодження гармонійного емоційного розвитку.

При застосуванні отриманих результатів у практичній роботі особливої уваги потребують діти з високим рівнем тривожності, агресивності та депресії. Ці діти часто відчують труднощі у визначенні власних почуттів, не розрізняють почуття та тілесні відчуття, виявляють алекситимію. Розуміння власних емоцій і почуттів є важливим чинником формування особистості дитини, а також соціальної взаємодії. Розвитку соціальної та комунікативної компетентності дітей з елементами розладів аутичного спектру сприяє використання психогімнастики, розігрування етюдів; піктограми (вправи на називання і впізнавання, а також вираження і зображення емоцій); різні ігри на виразність і узгодженість рухів у заданій ігровій ситуації; розігрування сюжетних ситуацій. Їх психомоторні функції удосконалюються, яскравішає міміка, пантоміміка, жестикуляція. Вони починають краще розуміти мову рухів тіла, емоцій; стають більш впевненими в ситуаціях взаємодії. Участь у програмі членів родини цієї категорії дітей допоможе їм більш впевнено та ефективно допомагати своїм дітям взаємодіяти з соціальним оточенням та інтегруватися в нього.

**Висновки.** Апробація програми занять із дітьми та членами їх родин, спрямована на підтримку емоційного благополуччя дітей шляхом збагачення їх експресивно-творчої практики, засвідчила свою ефективність. Досвід авторів показав, що творче вираження емоцій може бути внутрішнім механізмом збереження психологічного благополуччя; практика, в якій діти розвивають здатність до творчого вираження в найрізноманітніших формах, доступних їм, може стати основою їх стресостійкості і здатності справлятися з багатьма проблемами.

Перспектива дослідження – вивчення типів сімейних експресивних практик у контексті їх впливу на розвиток і емоційне благополуччя дитини, розробка програм психологічної підтримки сімей із дітьми, які відчують емоційні проблеми різного типу.

## Література:

1. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. М. : Издательский центр «Академия», 1995. 102 с.
2. Holte A. et al. (2014) Psychology of Child Well-Being In book: Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective, Publ : Springer Netherlands, pp. 555–631 (DOI: 10.1007/978-90-481-9063-8\_1).
3. Fiorelli J.A. & Russ S.W. (2012). Pretend play, coping, and subjective well-being in children: A follow-up study. *American Journal of Play*, 5(1), P. 81–103.
4. Casas F., Coenders G., González M. et al. Testing the Relationship Between Parents' and Their Children's Subjective Well-Being // *J Happiness Stud* (2012) 13: 1031. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9305-3>.
5. Sorrento A. Dance/Movement Therapy Support for Children Who Have Witnessed // *Domestic Violence : Therapist Perspectives* / Aug., 2009. С. 95–99.
6. Завгородня О.В., Курганська Л.О. Психологічне здоров'я людини: теоретичні та прикладні аспекти. Монографія. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. 167 с.
7. Пироженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : Науково-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 140 с.
8. Яблонська Т.М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин. Суми, 2013, 444 с.
9. Завгородня О.В., Гордова О.В. Психологічне здоров'я першокласника: емоційний аспект // Проблеми загальної та педагогічної психології / За ред. С.Д. Максименка. Т. XII, част. 5. К. : Гнозис. 2010. С. 136–144.
10. Большая энциклопедия психологических тестов / Сост. А. Карелин. М. : Эксмо, 2005. 416 с.
11. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет. Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. 317 с.
12. Сушинська Т.С. Танцювально-ігрова діяльність дитини старшого дошкільного віку як чинник формування образу «Я». Дис. ... кандидата психологічних наук: 19.00.07. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 243.
13. Лабунская В.А. Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» и ее модификаций // *Практична психологія та соціальна робота*. № 11, 2010. С. 4–19.
14. Завгородня О.В., Макина Л.Б., Сушинська Т.С. Психологічний супровід емоційного розвитку дитини за допомогою творчих експресивних практик // *Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості : колективна монографія* / відп. ред. Н.І. Тавровецька, Херсон : вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2019. С. 308–317.
15. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. М. : Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2015. 336 с.
16. Rogers N. The Creative Connection for Groups Person-Centered Expressive Arts for Healing and Social Change. *Science & Behavior Book*, 2011. 445 p.
17. Goodill W. An Introduction to Medical Dance/Movement Therapy: Health Care in Motion. Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2005. 240 p.
18. К. Флэйк-Хобсон Б.Е. Робинсон П. Скин. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / [Пер. с англ. В.В. Солодниковой]. М. : Центр общечеловеч. ценностей, 1993. 511с.

**Zavhorodnia O. V., Makina L. B., Sushchinska T. S. Expressive practices as a factor in the emotional well-being of a preschooler**

*The article presents the study of the emotional sphere of children of preschool age (5-6 years old), the features of their expressive practices, the definition of psychological conditions favorable for the emotional development of children and ways to prevent its deformation, taking into account the influence of the family. To explore the features of emotional sphere of children and to identify cases of their emotional problems several methods are used: observation, conversation, test "House-Tree-Man" (J. Buk), "Anxiety" test (R. Temple, M. Dorky, V. Amen), modified map of observations (D. Scott), modifications of test of A. Prykhozhan, M. Luscher's test, the scale of T. Dembo – S. Rubinstein. For studying the ability to nonverbal expression of children the diagnostic procedure of T. Sushchinska was used.*

*It was found that the number of children with high levels of emotional well-being was twice as low as the number of children with emotional problems among the children studied. In the last case, there are higher rates of negative emotions, low rates of positive emotions. It is shown that the ability of children to express their experiences arbitrary and creatively has different levels of development. Almost half of the children show the low level of ability to an arbitrary nonverbal expression by body-movements means. A positive relationship has been established between the development of an arbitrary nonverbal expression and the level of emotional well-being of a child.*

*A program of expressive practice in creative forms for children with the participation of family members has been developed. Arbitrary and creative expression, in particular, of negative emotions, can be an internal*

*mechanism for overcoming emotional problems. In this process, a qualitative change in the emotional state of the child is carried out. The data obtained are consistent with the hypothesis that explains the phenomenon of "strong children". Particular attention should be paid to children with high levels of anxiety, aggression, depression, as well as children with elements of the autism spectrum disorder. These children have significant difficulties in determining their own feelings, do not distinguish between feelings and bodily sensations, exhibit alexithymia. Participation in a program for family members of these categories of children will allow parents to more confidently and effectively help their children interact with and integrate with the social environment.*

**Key words:** *anxiety, aggressiveness, alexithymia, emotional well-being of the child, emotional development, expressive family practices, expressive creative games, psychological support.*

УДК 159.922.7+616.89-008.449.9-053.5  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.11>

**А. В. Кабанцева**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Донецький інститут

ПАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

**А. В. Мельникова**

магістрант  
Донецький інститут

ПАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»,  
практичний психолог

Загальноосвітня школа I–III ступенів № 30  
Краматорської міської ради

## ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ, СХИЛЬНИХ ДО УЧАСТІ В БУЛІНГУ

*У сучасних умовах життя у шкільному підлітковому оточенні стають більш поширеними різні форми конфліктів і проявів агресії, все частіше стає актуальною проблема насильства, зокрема булінгу. Уразливість періоду полягає в тому, що підлітковий вік є дуже чутливим для дітей, це період змін на фізичному, психічному, особистісному рівнях, і саме через це різні фактори можуть залишити глибокий слід у психіці дитини.*

*Важливим постає питання вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості, які можуть стати причиною виникнення ситуації булінгу. У статті наведено психодіагностичний інструментарій, який дає можливість вивчення деяких психологічних особливостей, що можуть бути притаманні дітям зі схильністю до булінг-поведінки. За результатами дослідження було встановлено, що серед дітей 46% мають високий рівень агресивності та 36% – високий рівень ворожості. Серед показників боротьби зі стресом у 75% дітей зафіксовано продуктивні копінг-стратегії. Це свідчить про те, що діти загалом вміють справлятися зі стресом. Лише у деяких ситуація має місце сила та вплив стресогенного чиннику.*

*Слід зазначити, що не завжди діти вміють обирати конструктивний тип поведінки у конфлікті. Про це відповідні свідчать результати: 10% досліджуваних отримали результат із показником уникнення, 7% – пристосування. Ці форми не є конструктивними типами виходу з конфліктної ситуації. Виявлені особистісні особливості підлітків можуть стати поштовхом до виникнення булінг-поведінки. Тому перспектива подальшої роботи вбачається у проведенні корекційно-розвиткової роботи у формі занять з елементами тренінгу, що спрямована на зменшення проявів агресивної поведінки, формування навичок конструктивного виходу з конфліктних ситуацій, а також корекцію установок щодо вирішення конфліктів або подолання стресу. Розвиткова робота визначається у проведенні занять на формуванні асертивної поведінки, підвищенні самооцінки, рівня комунікативних навичок з метою попередження виникнення булінгу у дитячому середовищі.*

***Ключові слова:** булінг, насильство, дитяче середовище, агресія, проблема сучасності, жертва, кривдник.*

**Постановка проблеми.** Проблема булінгу у шкільному середовищі стає більш міжнародною проблемою. Булінг визначається як тип соціальної агресії, тривале фізичне чи психічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, який не здатний захистити себе в цій ситуації [1, с. 15].

Якщо говорити про те, хто схильний стати жертвою булінгу, то слід зазначити, що будь-яка дитина може стати об'єктом знущань. Зазвичай жертвами булінгу стають діти, які чимось відрізняються від своїх однолітків чи однокласників. Це можуть бути особливості зовнішнього вигляду, одяг, зачіска, фізичні або розумові вади, причетність до етнічної спільноти та інше.

За своєю природою булінг схожий із конфліктом, але він відрізняється від конфлікту специфічними характеристиками, наприклад тим, що знущання відбуваються систематично протягом тривалого періоду часу; булінг відбувається свідомо задля приниження особи. Дуже часто жертви булінгу в силу різних причин не можуть захистити себе та дати відсіч кривднику, тому реагують дуже гостро і носять всі переживання в собі. Зокрема, через те, що це часто прихований і психологічно складний процес знущання над дитиною, його не завжди можна визначити.

Позаяк підліток багато часу проводить у школі, з ним можуть відбуватися різні ситуації як позитивного, так і негативного характеру. Відтак можна

говорити, що важливу роль відіграє позиція школи. Система взаємовідносин у школі є невід'ємною частиною ситуації розвитку, яка визначає зміст і динаміку всіх основних особистісних досягнень дитини. Вона визначає напрям зовнішніх впливів і умов на внутрішню сутність зростаючої особистості. Ці досягнення проходять через переживання дитини, її емоційний досвід. Формування переживань безпосередньо залежить від взаємин з однолітками і дорослими, які мають свій вплив один на одного [2, с. 6–18]. При виникненні ситуації булінгу у класі створюється певна соціальна система [3, с. 380]. У цю систему завжди входить агресор (переслідувач), жертва, спостерігачі і можуть включатися інші люди (рис. 1).

Булінг не може припинитися самостійно, лише за обставин втручання третьої сторони. У школі це можуть бути вчителі, адміністрація, батьки. Важливо створювати умови, за яких діти б не боялися і не соромилися повідомляти про різні випадки, не замовчували, якщо з ними трапляються неприємні ситуації.

Важливою є організація психолого-педагогічного супроводу дітей, що має відбуватися на всіх рівнях відносин у школі: «учні-вчителі», «батьки-учні», «батьки-вчителі». Слід краще придивлятися до дітей як батькам, так і вчителям, піклуватися про стан дитини в школі і вдома, спостерігати за тим, як формуються відносини у класному колективі, визначати умови і фактори, які можуть за собою понести створення ситуації булінгу у школі, проводити профілактичні заходи з питань ненасильницького ставлення до оточуючих.

Лише за обставин всебічної взаємодії можна досягти гармонії, психічно-здорового розвитку дітей, зокрема у підлітковому віці, а також викорінення такого страшного явища, як булінг.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Перші згадки на тему шкільного булінгу з'явилися досить давно. Ще в 1905 році К. Дьюкс опубліку-

вав свою першу роботу з цієї теми. Наступними, одними з перших, хто займався вивченням проблеми булінгу, були скандинавські вчені, серед яких Д. Ольвеус, П. Хайнеманн, А. Пікас, Е. Роланд [4, с. 65–90]. Саме завдяки проведеним першим дослідженням цих вчених почалося дослідження проблеми булінгу, що дало змогу краще зрозуміти прояви цього феномену, поведінку в ситуації булінгу, а також фактори, що його викликають. Вони розробили концепцію булінгу і визначили це поняття як «цькування», «дискримінацію», «утиск».

Інтерес до проблеми булінгу виник і у Великобританії. Серед британських дослідників, які займалися вивченням проблеми булінгу, можна відзначити В.Т. Ортона, Д.А. Лейна, Д.П. Таттума та інших. В США особлива увага до булінгу стала проявлятися на початку 90-х років.

У подальших дослідженнях цієї проблеми різні дослідники висували свої бачення, свої визначення цього феномену, але всі вони доходили однієї думки, що булінг – це насильство фізичного, психічного характеру по відношенню до людини або групи людей, відрізняється воно лише тривалістю, частотою і нездатністю «жертви» захистити себе перед «агресором»; особлива форма деструктивної взаємодії суб'єктів.

**Метою статті** є висвітлення результатів дослідження індивідуально-психологічних особливостей дітей підліткового віку, що можуть стати причиною виникнення булінг-поведінки.

**Організація і методи дослідження.** Дослідження проводилося на базі Краматорської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 30 Краматорської міської ради Донецької області. У дослідженні взяли участь діти підліткового віку з норматипічним психічним розвитком. Загальна кількість респондентів – 100 дітей, з яких 47% дівчат та 53% хлопців віком від 12 до 15 років. Середній вік досліджуваних – 13, 2 років.

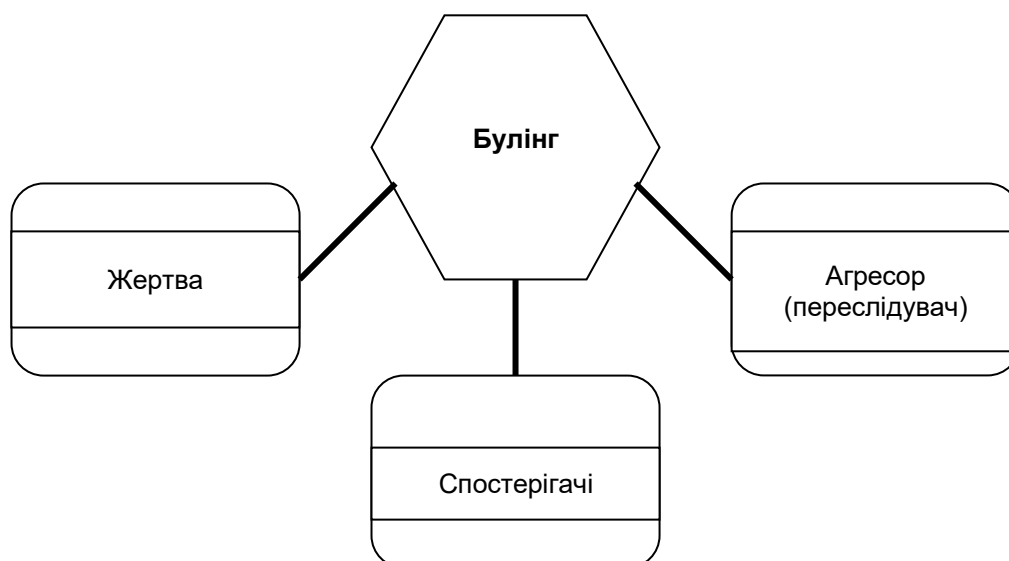


Рис. 1. Учасники булінгу

Методи дослідження: спостереження, бесіда, психодіагностика, експеримент, аналіз літературних джерел за обраною темою дослідження. Психодіагностичний інструментарій: підлітковий 14-факторний особистісний опитувальник Кетелла, методика «Дослідження локус контролю» Дж. Ротера, опитувальник агресивності Баса-Дарки, тест К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті» (адаптований Н.В. Гришиною), методика «Діагностика копінг-стратегій» Хайма.

**Результати дослідження.** Діагностика індивідуально-психологічних особливостей (табл. 1), встановила, що 70% респондентів мають високу оцінку за біполярним фактором Е «підпорядкованість-самоствердження», що говорить про наявність потреби серед підлітків у самовираженні, що є нормою для цієї вікової групи, але слід звернути увагу, як саме відбувається такий процес, бо це може відбуватися як конструктивно, так і мати деструктивний характер, зокрема самоствердження за рахунок негативних дій відносно інших осіб, що тим самим формує булінг-поведінку.

Слід звернути увагу на те, що підлітковий вік характеризується значними фізіологічними, гормональними змінами в організмі, а отже це впливає і на психоемоційний стан, загальний розвиток і взаємодію з однолітками. Так, 40% досліджуваних мали емоційну нестабільність, тобто існує наявність імпульсивності. Такі діти знаходяться під впливом почуттів, мають мінливість настрою, легко засмучуються, проявляють нестійкість в інтересах, а також прослідковується низька толерантність по відношенню до фрустрації, дратівливості, втомлюваності. Також у 10% дітей діагностовано низький самоконтроль і нормативність, отже ці діти не можуть себе організувати і їм притаманна низька дисциплінованість, потурання своїм бажанням, залежність від настроїв, невміння контролювати свої емоції і поведінку.

Отже, необхідною є організація і проведення корекційної і профілактичної роботи щодо зменшення емоційної напруги, розвитку таких якостей, як об'єктивність, рішучість, врівноваженість; формування навичок трансформації негативних емоцій, а також навчання дітей вмінням конструктивно знімати напругу, розслаблятися, рефлексувати, відновлювати власні ресурси.

Для розуміння внутрішньо-обвинуваченої чи зовнішньо-обвинуваченої позиції під час дослідження було визначено схильність особистості пояснювати причини виникаючих подій внутрішніми чи зовнішніми факторами. Так, дітям, які пояснюють причини подій, невдачі свого життя зовнішніми факторами, притаманний екстернальний локус контролю, а дітям, які всю відповідальність перекладають на себе – інтернальний, тобто вони пояснюють причини виникнення подій чи невдач у житті своїми внутрішніми переживаннями чи, наприклад, особливостями характеру. Таким чином, екстернальний локус контролю притаманний 29% підлітків, а інтернальний локус контролю – 71% дітей (рис. 2).

Дослідження локус контролю дало змогу виявити, що більшість досліджуваних дітей мають інтернальний локус, що свідчить про те, що підлітки покладають відповідальність за все, що відбувається у їхньому житті, на себе. Такі діти більш самостійні, впевненіші в собі, менш тривожні, вони результативніше виконують свою діяльність. Що стосується екстернального локус контролю, то у таких дітей проявляється схильність до невпевненості у собі, тривожності, агресії.

Наявність високої агресивності встановлено у 46% досліджуваних, низький рівень – лише у 25%, середній рівень мають 29% випробуваних. Що стосується показнику «ворожості», то були отримані наступні результати: високий рівень ворожості – 38%, середній – 26%, низький – 36% досліджуваних. Слід зауважити, що такі стани як

Таблиця 1

## Індивідуально-психологічні особливості підлітків

№	Фактор психологічних особливостей	Рівень розвитку		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1.	A	-	100%	-
2.	C	40%	60%	-
3.	D	60%	40%	-
4.	E	-	30%	70%
5.	F	30%	50%	20%
6.	G	10%	50%	40%
7.	H	20%	80%	-
8.	I	-	40%	60%
9.	J	40%	60%	-
10.	O	-	70%	30%
11.	Q2	40%	50%	20%
12.	Q3	10%	80%	10%
13.	Q4	10%	90%	-

Примітка: A – замкнутість-товариськість; C – емоційна нестабільність-емоційна стабільність; D – стриманість-збудливість; E – підпорядкованість-самоствердження; F – обережність-легковажність; G – низька нормативність-висока нормативність; H – сором'язливість-авантюризм; I – практицизм-чутливість; J – неврастения; O – самовпевненість-схильність до почуття провини; Q2 – групова залежність; Q3 – низький самоконтроль-високий самоконтроль; Q4 – розслабленість-напруженість

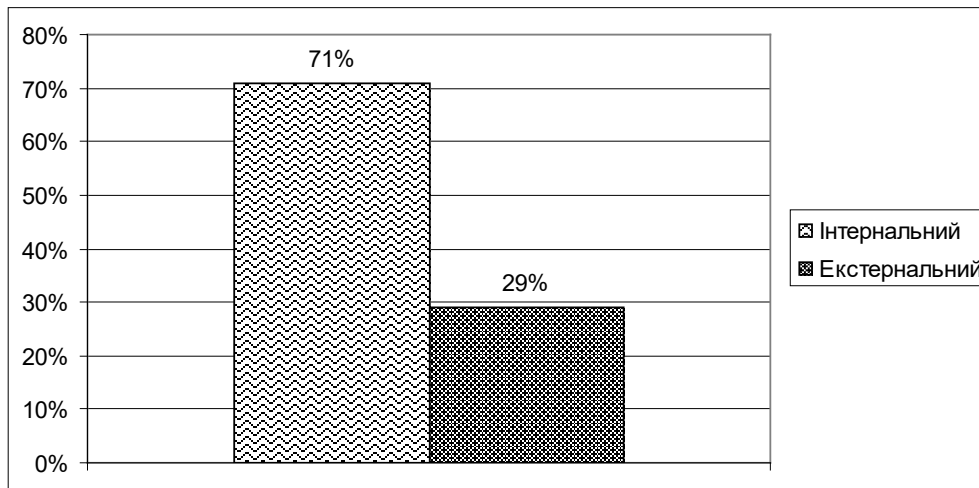


Рис. 2. Розподіл локусу контролю в групі підлітків

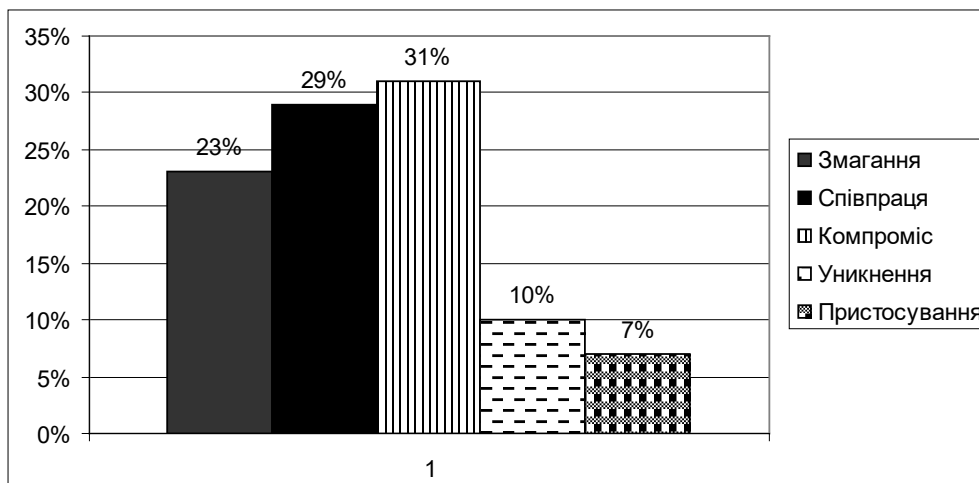


Рис. 3. Схильність до типової поведінки у конфлікті

Таблиця 2

## Розподіл копінг-стратегій серед дітей

Вид	Продуктивні	Відносно продуктивні	Непродуктивні
Когнітивні	14%	75%	11%
Емоційні	67%	14%	19%
Поведінкові	15%	76%	9%

агресивність та ворожість потребують обов'язкової корекційної роботи на зниження цих показників із метою попередження розвитку булінг-поведінки.

Кожна людина в силу своїх індивідуально-психологічних особливостей сприймає і діє в конфліктній ситуації по-різному. Важливим є вивчення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях для кращої можливості знаходження виходу та припинення конфлікту. Дослідження типів поведінки у конфлікті дало змогу визначити домінуючий тип дій серед досліджуваних (рис. 3).

Більшість учасників дослідження схильні до компромісної поведінки у конфлікті (31%), 29% досліджуваних вміють іти на співпрацю і вирішувати конфлікти конструктивним шляхом. Мають місце і не зовсім конструктивні типи поведінки у ситуаціях конфлікту – це уникнення (10%), коли

людина не прагне вирішити конфлікт, а просто уникає його, та пристосування (7%), що також не є конструктивним шляхом вирішення конфліктів, бо під час пристосування людина може через шкоду для себе з чимось погоджуватися.

Здатність долати труднощі в житті, переборювати негаразди, вміти контролювати вплив стресового чиннику залежить від її копінг-стратегії. Існує три види копінг-стратегій: когнітивні копінг-стратегії, емоційні копінг-стратегії та поведінкові копінг-стратегії. В свою чергу вони поділяються на продуктивні копінг-стратегії, відносно продуктивні та непродуктивні стратегії. Детальні результати дослідження представлено в таблиці 2.

Отже, серед когнітивних копінг-стратегій продуктивні займають 14% (14 осіб). Це ті стратегії, які допомагають найкраще впоратися зі стресом.

Відносно продуктивні 75% (75 осіб) – це ті стратегії, які допомагають лише у деяких не дуже суттєвих ситуаціях, 11% (11 осіб) склали непродуктивні копінг-стратегії, які взагалі не допомагають позбутися стресу, а навпаки сприяють його посиленню. Щодо емоційних копінг-стратегій, то серед них найбільший відсоток мають продуктивні стратегії – 67% (67 осіб). Це свідчить про те, що в емоційному плані досліджувані не впадають у розпач, а вміють регулювати свій емоційний стан. Серед поведінкових 76% займають відносно продуктивні стратегії.

Таким чином, у більшості досліджуваних переважають відносно продуктивні копінг-стратегії. Це може свідчити про те, що загалом діти здатні переборювати негаразди у своєму житті, вміти справлятися з дією на них стресогенного фактору, але все залежить від сили впливу та різних особистісних ресурсів особистості.

**Висновки.** Булінг – одна з основних проблем сьогодення – вона несе загрозу фізичному, психічному здоров'ю дитини, залишає відбиток у пам'яті, назавжди деформує особистість. Це стосується не тільки «жертв» булінгу, а й «агресорів» також. Вивчення проблеми булінгу дозволить краще розуміти сутність цього феномену, надасть можливість створювати умови, за яких вдавалося б уникати ситуацій насилля серед дітей.

Отримані результати діагностики дітей підліткового віку дають змогу кращого вивчення психологічного клімату дитячих колективів. Дані діагностичної роботи виявили, що 46% досліджуваних мають високі показники схильності до агресії, 36% – до ворожості. Такі риси цілком можуть стати джерелом виникнення булінг-поведінки в особі агресора.

Стосовно копінг-стратегій, то тут виявлений високий показник відносно продуктивних стра-

тегій – 75%. Відносно продуктивні копінг-стратегії дозволяють людині впоратися зі стресом, але постає питання, наскільки сильним буде вплив стресу на особистість, а тому потрібно розвивати стресостійкість і життєздатність у дітей.

Результати дослідження підкреслюють важливість організації діагностичної роботи з підлітками саме задля вчасного виявлення схильності до деструктивних форм поведінки, таких як булінг, адже часом ми багато не помічаємо навкруги і доводиться працювати вже над проблемою, а не над її попередженням.

Перспективу подальшої роботи автори вбачають у проведенні корекційно-розвиткової роботи, яка буде спрямована на зменшення проявів агресивної поведінки, а також формування асертивної поведінки серед учнів.

#### Література:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. Москва : Эксмо, 2010. 990 с.
2. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Скитневская Л.В. Культурно-историческая теория Л.С. Виготского как методологическое основание для исследования подросткового буллинга. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2017. Т. 10, № 2. С. 6–18.
3. Закон України «Про освіту». Режим доступу URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994–2014). *Современная зарубежная психология*. 2015. Т. 4, № 1. С. 65–90.

#### **Kabantseva A. V., Melnykova A. V. Individual-psychological features of adolescent children tender in bullying participation**

*In today's living conditions in school adolescent environment, various forms of conflict and manifestations of aggression are becoming more widespread, and the problem of violence, in particular, bullying, is becoming more and more urgent. The vulnerability of the period is that adolescence is very sensitive for children, it is a period of change at the physical, mental, personal levels, and because of this, various factors can leave a deep mark in the child's psychics. The important question is the study of the individual and psychological characteristics of the individual, which can cause a situation of bullying.*

*The article provides a psychodiagnostical tool that provides an opportunity to study some of the psychological characteristics that may be inherent in children with a predilection for bullying behavior. The study found that 46% of children had a high level of aggression and 36% had a high level of hostility. Among the indicators of coping with stress, 75% of children report relatively productive coping strategies, indicating that children are generally able to cope with stress, but in some situations, there is a force and influence of a stressful factor. It should be noted that children are not always able to choose a constructive type of behavior in conflict.*

*This is evidenced by the results on the types of behavior in conflict, 10% of the respondents received the result with a measure of avoidance, 7% – the adjustment. These forms are not constructive types of conflict resolution. Identified personality traits of adolescents can be an impetus to the emergence of bullying behavior. Therefore, the prospect of further work is seen in carrying out the correctional and development work in the form of training with the elements of training, aimed at reducing the manifestations of aggressive behavior, developing the skills of constructive way out of conflict situations, as well as adjusting the settings for conflict resolution or overcoming stress.*

*Developmental work is determined in conducting classes for the formation of assertive behavior, improving self-esteem, the level of communication skills, in order to prevent the occurrence of bullying in the child's environment.*

**Key words:** *bullying, violence, child environment, aggression, present-day problem, victim, abuser.*



УДК 159.94+378.095-057.875  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.12>

**А. В. Кабанцева**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Донецький інститут

ПАТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»

**Т. Г. Омельченко**

магістрант II курсу  
Донецький інститут

ПАТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»

## ФЕНОМЕН ПРОКРАСТИНАЦІЇ СЕРЕД СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Студентський вік – це період розвитку особистості, зміни поглядів, постановки нових цілей на майбутнє життя, набуття самостійності, водночас може простежуватися наявність такого феномена, як прокрастинація. Це явище називають «хворобою XXI століття». Його суть полягає в тому, що людина відкладає важливі і не дуже справи на потім, що, безсумнівно, шкодить. Але, незважаючи на проблеми, що виникають через відкладання справ, люди продовжують це робити, знову і знову. Прокрастинація є однією з основних причин зниження академічної успішності. Вона тягне за собою зниження самооцінки, втрату віри в себе, у свої сили. Так само може занурити людину в хронічне почуття провини, позбавляючи продуктивності. Водночас погіршується концентрація уваги. Ще один науковий факт – через відкладання справ може розвинути низка психосоматичних захворювань. За отриманими під час дослідження даними, встановлено що в 46,51% студентів дослідження спостерігається високий показник прокрастинації, а основними факторами прояву прокрастинації є такі: недостатній рівень самоорганізації, перфекціонізму, екстраверсія, експресивність, недостатній рівень практичності. Виявлено, що в 66,47% студентів переважає середній показник самоорганізації щодо діяльності. Також 46,51% мають середній показник перфекціонізму, екстраверсія спостерігається в 77,91%, низький показник практичності мають 25,58% і високий рівень експресивності є в 74,42% студентів. Було встановлено чинники, які позитивно впливають на здатність студентів до протистояння прокрастинації. Цьому сприяє високий показник емоційної стійкості, який спостерігається у 89,53% студентів, а також майже половина – 48,84% – має прагнення до успіху, невелика частина респондентів має показники інтроверсії 22,09%, відокремленість – 17,44%. Маємо гарний показник із самоконтролю – 65,12%, та лише 10,47% студентів мають низькі показники з рівня емоційної нестійкості, що потребують додаткової роботи з ними. На основі отриманих даних сформульовано рекомендації щодо коригування прокрастинації серед студентів.*

**Ключові слова:** академічна успішність, студентський вік, перфекціонізм, самоконтроль, емоційна стійкість, хвороба.

**Постановка проблеми.** Прокрастинація є проблемою серед студентів, тому що серед багатьох причин зниження академічної успішності посідає одну з головних позицій. Проблема робить негативний вплив на ефективність студентів у навчальній діяльності, так само негативно впливаючи і на ставлення до себе.

Цей феномен є досить поширеним явищем серед молоді. Зокрема, за даними Елліс і Кнауца, від 80% до 95% студентів закладів вищої освіти іноді прокрастинують, приблизно 75% з них вважають себе «хронічними прокрастинаторами» і майже 50% студентів відкладають важливі справи систематично [1]. За даними В.С. Ковиліна, від 46% до 95% студентів вважають себе завзятими прокрастинаторами [2, с. 23]. Тому найбільш перспективним напрямом сьогодні є вивчення причин, наслідків і способів подолання прокрастинації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Над вивченням феномена прокрастинації, зокрема, серед студентів працювали такі вчені, як: А. Елліс, В. Кнауц, К. Лей, П. Стіл, Я.І Варварічева, К. Оранж, М. Коган, С. Шер. В.С. Ковилін та інші. У «Великому психологічному словнику» Б.Г. Мещерякова і В.П. Зінченка (2009) дали таке визначення поняттю «прокрастинатор»: «... це особистість, яка схильна зволікати в прийнятті рішень, відтягувати і відкладати виконання різних робіт «на потім» [3]. Визначення феномена прокрастинації дав В.С. Ковилін (2013), він розуміє це як «тенденцію відкладати виконання необхідних справ «на потім»; поведінковий патерн, за якого виконання головної для людини в певний період часу діяльності усвідомлено відкладається» [2, с. 22].

Отже, прокрастинація є феноменом вкрай багатограним, тому що розростається на багато сфер

діяльності людини: це навчання, трудова діяльність, соціальна і побутова. Головними характеристиками прокрастинації є ірраціональність, погане розуміння негативних наслідків. Прокрастинатори відкладають справи доти, доки настає крайній термін, в цей час може бути марно починати роботу, бо час уже втрачено. Тому з цим і пов'язані негативні наслідки такого відкладання. Через прокрастинацію виникає емоційний дискомфорт, з'являються почуття провини, тривоги, занепокоєння, розчарування.

Причин виникнення прокрастинації є багато, серед яких індивідуально-психологічні і соціальні проблеми особистості студента. Одними з пояснень можуть бути можлива занижена самооцінка, невпевненість у собі, досвід минулих невдач у виконанні якоїсь конкретної роботи, ці фактори викликають тривогу, страх. Для деяких студентів проблемою є ситуації, коли їх повинні оцінювати, бо вони прагнуть уникнути напруги, що пов'язана з виконанням діяльності, яка їм неприємна, нецікава або складна.

Також причиною може стати намагання студента протистояти встановленим ззовні правилам і строкам. Студент, порушуючи термін здійснення необхідної діяльності, створює для себе ілюзію доказу своєї незалежності. «Бунтарський дух» дуже властивий цьому віку, як і максималізм – «все або нічого».

Студенти можуть проявляти прокрастинацію через наявність страху невдач і прагнення до її уникнення. Особлива роль відводиться тривожності і перфекціонізму, що можуть виступати першочерговими чинниками прогресування прокрастинації.

**Мета статті** – дослідити причини прокрастинації серед студентів вищих навчальних закладів і запропонувати ключові кроки щодо її подолання.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилося на базі Донецького інституту приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна академія управління персоналом». Загальну кількість респондентів склали 86 студентів закладу 1–4 курсів навчання. Психодіагностичний інструментарій склали опитувальник самоорганізації діяльності (Е.Ю. Мандрикова), п'ятифакторний опитувальник особистості (Р. Мак-Крає і П. Коста), багатовимірний шкала перфекціонізму (Г'юїтта-Флетта), тест мотивації досягнення (А. Мехрабіана), опитувальний бланк методики К. Лея «Загальна шкала прокрастинації».

Майже в половини студентів, які брали участь у дослідженні, виявлено високий рівень прокрастинації (46,51%), так само прагнення до успіху, високий показник екстраверсії та експресивності.

Середній результат ми відзначили в самоорганізації (66,47%), перфекціонізмі (46,51%) і самоконтролі серед студентів.

Низький результат у досліджуваних є за показниками інтроверсії, рівня емоційної нестійкості

(10,47%), відособленості, імпульсивності та практичності (25,58%).

На рисунку 1 наведено результати показників прокрастинації серед студентів.



Рис. 1. Рівень прокрастинації серед студентів

Як ми бачимо з результатів, велика частина, а саме 46,51%, респондентів має високі показники прокрастинації, тобто відсоток студентів, які відкладають справи на постійній основі. Так само спостерігаємо, що 36% студентів мають схильність до проявів прокрастинації, однак це не має постійного характеру, варіюється від випадку до випадку. І нарешті, 17% досліджуваних не мають схильності до відкладання справ або ж у них мало виражено прояви прокрастинації. Отже, майже половина студентів є прокрастинаторами, вони більше за інших схильні до негативних наслідків відкладання, їм складніше взяти себе в руки і приступити до виконання необхідної роботи.

Серед досліджуваних студентів виявлено 66,47% таких, які володіють середнім рівнем організації. Такі студенти схильні в помірному ступені розробляти чіткі плани і планомірно дотримуватися їх під час досягнення поставлених цілей. Досить організовані, здатні на вольові зусилля, хоча й можуть залишати розпочату справу, перемикаючись на більш значущі для них види діяльності. Високим рівнем самоорганізації володіють 20,93% респондентів. Для таких студентів характерною є достатня планованість, вони вважають за краще послідовно реалізовувати поставлені цілі, мають розвинені навички тактичного планування. Низький рівень спостерігається у 18,60%, таким студентам гірше даються планування, дотримання плану, складно докладати вольові зусилля, а також досягати поставлених цілей. Наочно результати представлено на рисунку 2.

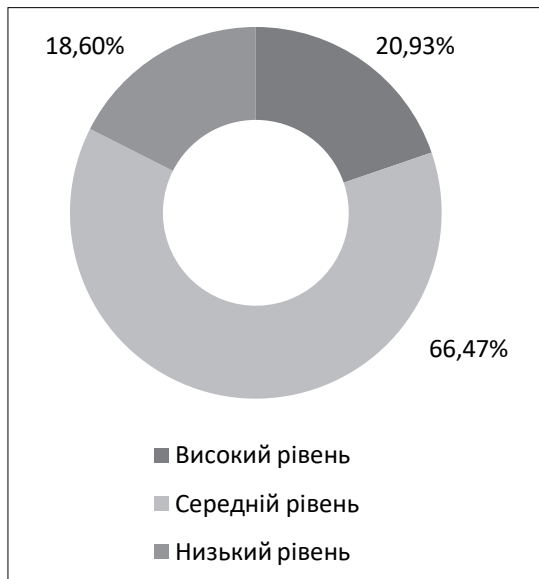


Рис. 2. Самоорганізація діяльності у студентів

Дослідження перфекціонізму як однієї з головних причин розвитку прокрастинації встановило, що більшу частину склали студенти із середнім рівнем – 46,51% осіб. У респондентів цього типу помірно виражене прагнення бути досконалим і бездоганим у всьому. Вони мають адекватні вимоги до оточення і до себе. Але водночас є студенти з низьким рівнем перфекціонізму – 38,37% осіб. У цього типу немає вираженого прагнення бути досконалим і бездоганим. Вони не висувають високих вимог до себе або до оточення, що говорить про їхню переконаність про те, що немає сенсу прагнути до досконалості, так само вони переконані, що багато людей висувають до себе вимоги, яким не можуть відповідати.

Високий рівень перфекціонізму мають 15,12% респондентів – ці студенти ставлять до себе високі

вимоги, нерідко це поширюється на оточення. У них сильно виражене прагнення до досконалості й бездоганності у всьому, результати представлено на рисунку 3.

Серед досліджуваних студентів переважає прагнення до успіху – у 48,84%.

Такі студенти не бояться йти на ризик заради отримання результату, навіть якщо ймовірність успіху становить 50%. Зіштовхуючись із труднощами, вони швидше закінчать розпочате, ніж перейдуть до інших справ. Їх не лякають труднощі, охоче беруть на себе відповідальність.

Під час дослідження мотивації досягнення визначено, що за показником домінування прагнення до уникнення невдач результат дорівнює 30,23% студентів. Цим студентам властиво з меншою ймовірністю брати відповідальність на себе. Вони більше схильні працювати в групах і не брати на себе керівництво. Вважають за краще не ризикувати, якщо успіх у справі не гарантований. Студенти цього типу особливо схильні до прокрастинації. У цьому випадку відіграє роль не бажання брати відповідальність на себе, а так само неготовність йти на ризики без абсолютної впевненості в успіху.

Виявлено, що у 20,93% респондентів немає жодного домінування показника над іншим. Такі студенти діють залежно від ситуації, вони можуть не відмовлятися від відповідальності або керівництва, проте здебільшого і не прагнуть до нього. Здатні успішно працювати як у групі, так і поодиночі. У цьому випадку студенти можуть мати схильність до прокрастинації, проте не будуть проявляти його систематично (рис. 4).

Під час дослідження особистісних особливостей встановлено високі показники за кількома шкалами. Серед студентів великий відсоток екс-

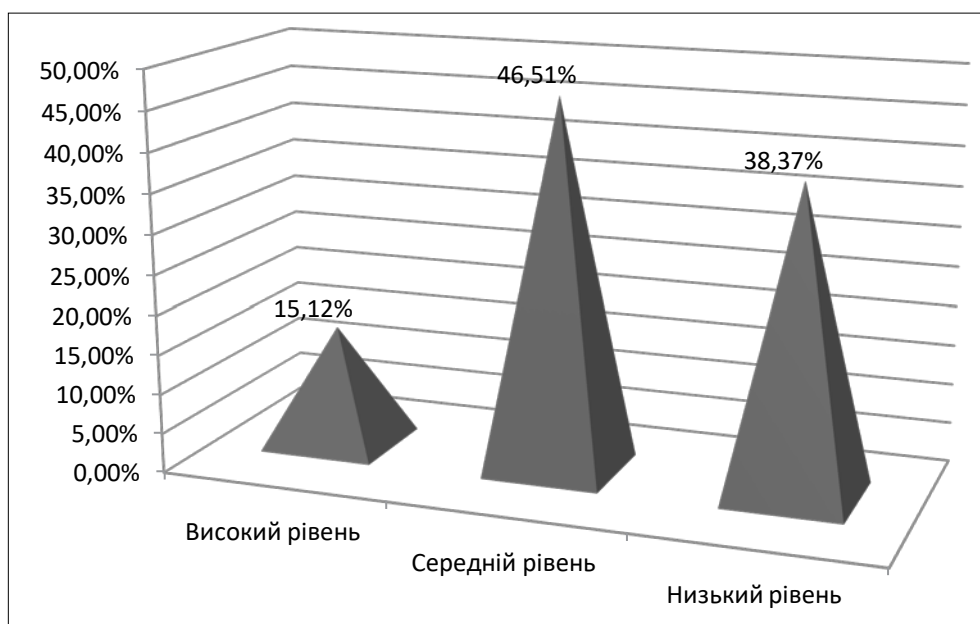


Рис. 3. Рівень перфекціонізму серед студентів

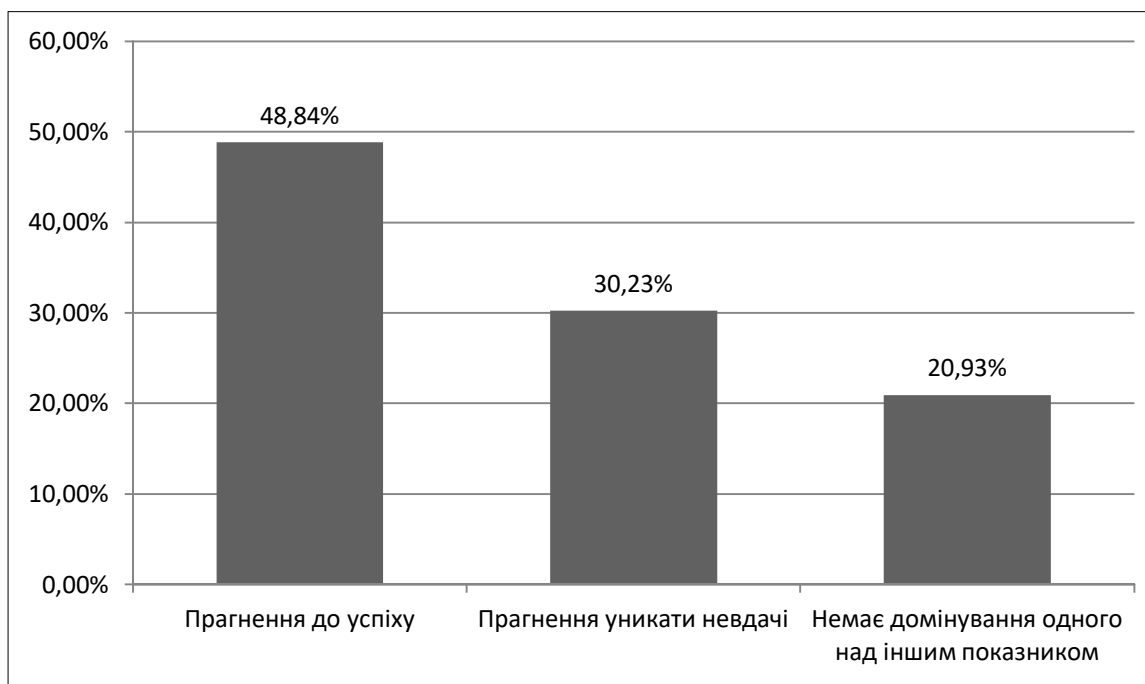


Рис. 4. Рівень мотивації досягнення серед студентів

траверсії, високий рівень емоційної стійкості, прихильності, самоконтролю, а також самоекспресивності. Результати представлено на таблиці 1.

Студенти з високим показником екстравертованості (77,91%) – товариські, оптимісти, схильні до безтурботності, люблять зміни; у роботі орієнтовані на швидкість виконання завдання. Водночас вони мають схильність до ризику, не люблять себе обтяжувати роботою чи навчанням, часто діють імпульсивно. Усе це становить підґрунтя для прояву прокрастинації.

Таблиця 1

#### Особистісні особливості студентів

Шкали	% від усіх учасників дослідження
Екстраверсія	77,91%
Інтроверсія	22,09%
Рівень емоційної стійкості	89,53%
Рівень емоційної нестійкості	10,47%
Відособленість	17,44%
Прихильність	82,56%
Самоконтроль	65,12%
Імпульсивність	34,88%
Практичність	25,58%
Експресивність	74,42%

Також встановлено високий показник емоційної стійкості серед студентів (89,53%). Їм характерна впевненість у своїх силах, добре усвідомлення дійсності; вони не приховують від себе власні недоліки, не засмучуються через дрібниці, відчувають себе добре пристосованими до життя. Цей фактор добре позначається на здатності студента не відкладати справи на потім, навіть якщо вони

можуть бути складними, але результати дослідження прокрастинації говорять, що не всім респондентам вдається подолати «відкладання справ на потім» завдяки високій емоційній стійкості.

Високий показник має і прихильність (82,56%), що виявляється в позитивному ставленні до людей. Як правило, студенти добре розуміють оточення, терпимо ставляться до недоліків інших людей, уміють співпереживати, не люблять конкуренцію, вважають за краще співробітництво.

За шкалою самоконтролю здебільшого встановлено середній показник (65,12%). Студенти такого типу сумлінні, відповідальні, точні й акуратні в справах. Вони наполегливі в діяльності, дотримуються моральних принципів, які не порушують правила поведінки в суспільстві. Цей фактор так само повинен добре позначитися на здатності студента до протистояння прокрастинації з огляду на відповідальне ставлення до справ.

Серед студентів також високий показник виявлений за шкалою експресивності, таких респондентів 74,42%. Експресивність виражається в легковажному ставленні до життя, іноді в сприйнятті його за гру. Вони виявляють зацікавленість до різних сторін життя. Легко навчаються, проте не досить серйозно ставляться до систематичного навчального процесу, що є гарною умовою для появи прокрастинації. Схильні часто довіряти своїй інтуїції та відчуттям, нерідко покладаються на удачу, що також може спричинити розвиток прокрастинації.

Отже, з отриманих даних можемо зазначити досить велику кількість студентів, схильних до прокрастинації. З огляду на це впливає необхід-

ність розроблення багатопрофільної корекційної роботи щодо зниження числа прокрастинаторів серед студентів і підвищення особистісних якостей, спрямованих на протистояння проблемі.

Щодо планування окресленої роботи першим кроком ми позначаємо необхідність проведення роз'яснювальних бесід щодо поняття прокрастинації зі студентами, бо багато хто з молоді не знайомий із цим поняттям, а також пояснення небезпеки появи прокрастинації як особисто для студента, так і для його оточення; необхідно торкнутися проявів цього феномена не тільки академічного, але й побутового характеру. Не можна обійти і самих причин прояви «хвороби».

Наступним кроком будуть рекомендації студентам щодо боротьби з прокрастинацією, такими є елементарне складання плану на день і дотримання його, саме заохочення в разі виконання справ вчасно.; можливість використання допоміжних засобів, наприклад органайзерів на телефоні, нагадування, листів у майбутнє, будильника і т.д.

Третій крок – це проведення безпосередньо тренінгів, спрямованих на навчання самоконтролю, самомотивації, відповідальності в різних її проявах, на підвищення самооцінки, на поліпшення позитивного ставлення до себе, підвищення впевненості.

**Висновки.** Прокрастинація є серйозною проблемою, яка може мати погані наслідки для людини, впливаючи на її фізичне і психологічне здоров'я: зниження самооцінки, втрату віри в себе, хронічне відчуття провини, втому, депресію, проблеми з обміном речовин і т.д.

Універсальної теорії прокрастинації в сучасній психологічній науці немає досі, проте різні погляди на природу прокрастинації знайшли своє відображення в теорії психодинамічної школи, інтегративній теорії тимчасової мотивації, а також у поведінковій і когнітивній психології, які стали провідними напрямками в досліджуванні феномена прокрастинації в останні роки.

У сучасних умовах стрімкого життя велика частина респондентів має високий показник

прокрастинації – 46,51%, а це майже половина. На другому місці за показниками – студенти із середнім рівнем прокрастинації – 36,05%. А це окреслює завдання для подальшої роботи за цим напрямком.

Основними причинами підвищеного відсотка прокрастинаторів є високі показники екстраверсії, експресивності, а також не досить сформованого рівня практичності серед студентів. Це дає нам розуміння факторів, над якими необхідно працювати для корекції прокрастинації.

Відсоток прокрастинаторів становить половина з групи, друга частина респондентів має гарну тенденцію до опору. Їм у цьому допомагають самоконтроль, емоційна стійкість і прагнення до успіху. Так само ми не можемо не враховувати, що під час проходження тесту студенти могли відповісти на запитання залежно від бажання отримати гарний результат замість реального, хоча шкала брехні була в межах норми. Тому деякі з показників можуть бути або завищені, або занижені.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу зовнішнього середовища і оточення студентів на прояви прокрастинації, впливу вікових особливостей, а також вивчення можливого позитивного ефекту від прояву прокрастинації.

#### Література:

1. Steel P. Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*. 2010. № 48. P. 926–934.
2. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие : электронный научный журнал*. 2013. № 2. С. 22–41. URL: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=41> (дата звернення: 01.12.2019).
3. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/dict/index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php) (дата звернення: 11.12.2019).

#### **Kabantseva A. V., Omelchenko T. H. Students' procrastination phenomenon in higher education institutions**

*Student age is a stage of development of personality, changing of views, of setting new goals for the future, obtaining self-dependence, along with these, the phenomenon as procrastination can be present. This phenomenon is called "Disorder of the 21<sup>st</sup> century". Its essence is that the individual postpones important and not so much tasks and that definitely makes it harmful. Despite the problems caused by procrastination, people keep on postponing tasks over and over again. Procrastination appears to be one of the main reasons of the degradation of the academic performance. As a result, the students become less confident, they lose hope in their selves. It can also immerse the individual to a chronic feeling of guilt by causing deprivation on productivity. Along with this it causes lack of concentration. Another scientific fact reveals that the postponing of tasks may develop series of psychosomatic disorders. According to the data obtained during studies, it has been established that 46.51% of students show a high rate of procrastination, and the main factors of developing procrastination are: lack of self-organisation, perfectionism, extraversion, expressiveness, practicality. It has been revealed that 66.47%*

*of students show an average rate of self-organisation of activity. Furthermore, 46.51% of students has an average rate of perfectionism, extraversion appears in 77.91% of students, a low rate of practicality has 25.58% of students and a high level of expressiveness appears in 74.42% of students. There have been established factors, that affect positively on students to resist to the phenomenon of procrastination. One of main factors is the high level of emotional stability that, appears in 89.53% of students. Additionally, almost the half of the students, and to be precise, 48.84% has a desire to success. A small number of respondents show a rate of introversion of 22.09% and apartness of 17.44%. There is a noteworthy rate of self-control of 65.12% and only 10.47% of students that require a work on them show a low rate of emotional instability. Based on acquired data, there have been developed recommendations that will help to prevent procrastination within students.*

**Key words:** *academic progress, student age, perfectionism, self-control, emotional stability, disorder.*

УДК 159.922.2:37-051

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.13>**О. М. Кадук**

магістрант

Донецький інститут

ПАТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»,

методист

Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

## КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

*Сучасні вчителі вже не виступають як однозначні гаранті науки та знань – завдання, яке стоїть перед українським педагогом, значно ширше. В арсеналі професійних навичок на перше місце стають уміння співпрацювати з дитиною, толерантність, емпатійність, абстрагування від особистих цінностей і переконань. Навички лектора, інформатора мають бути лише в поєднанні з можливостями інноватора та реформатора, який не лише спроможний доносити відомі факти, але і розкривати їх бачення із різних сторін, давати змогу застосовувати всі набуті знання у практичній діяльності. Ставати тренером, коучем, організатором в освітньому, а надалі і власному життєтворчому процесі для молодого покоління. Вчитель має підводити учнів до нових, нестандартних рішень виходу із форматних ситуацій, супроводжувати на шляху до знань, навчити самостійно обирати необхідний матеріал із безкінечного інформаційного потоку. Нові методи роботи вимагають нового якісного, компетентного підходу, що часом стикається з опором із боку самих педагогів. Фахівці вбачають у таких змінах проблему, адже це додаткове навантаження, зміна комфортного професійного середовища, що змушує проявляти гнучкість, адаптивність і стійкість. Такі запити мають поєднуватись із досить інтенсивним темпом роботи, умінням знаходити підхід як до кожного учня, так і до їхніх батьків, колег, керівництва. З огляду на ці фактори запорукою успішності у професійній сфері цих фахівців є здатність до резильєнтності, тобто життєстійкості, можливості відновлення після несприятливих обставин. У статті наведено результати дослідження психоемоційних проблем сучасних педагогів, відображено проведення корекційно-розвиткової роботи зі зменшення впливу несприятливих факторів на професійну діяльність педагога та оволодіння навичками резильєнтності. Окреслено перспективи подальшої дослідницької роботи та запропоновано висвітлення результатів дослідження для практичного застосування фахівцями психологічної служби, методичними службами, відділами (центрами) освіти, інститутами післядипломної педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** *резильєнтність, психоемоційний стан, професійне вигорання, психологічна про-світа, самозбереження, самовідновлення, освітнє середовище.*

**Постановка проблеми.** У сучасному світі питанням освіти приділяється все більше уваги – про це свідчить і реформа загальної середньої освіти в Україні, зокрема зміна стандартів освітнього процесу [1, ст. 380]. Адже можливості сучасних поколінь значно випереджають здатність до засвоєння нових знань у попередників, а відповідно, і вимагають фундаментально іншого підходу до подання цих знань фахівцями освіти. Змінюється не лише формат подачі інформації – тепер це не готова константа, яку лише необхідно сприйняти і засвоїти, а пошук різнобічного підходу до вирішення завдання, завжди пошук, завжди новаторство. Окрім того, інформаційні технології стають неодмінним атрибутом на будь-яких уроках, адже це невіддільна частина життя сучасної людини. Змінюються акценти з узагальнення дитячого колективу за загальноприйнятими критеріями на виокремлення особистості, інклюзивний підхід до навчання, розвиток індивідуальності, дитиноцентризм [2, с. 7].

За таких умов постає завдання оволодіння такими навичками самозбереження, що могли б не тільки знімати психоемоційне напруження, але і закріплювати позитивний результат на довготривалий строк. Такі навички розвиваються за резильєнтності – здатності до самозбереження, відновлення, життєстійкості на основі власних внутрішніх ресурсів. Водночас постає завдання не лише до практичного відпрацювання цими навичками, але і до необхідної психоедукації з питань першопричин виникнення певних реакцій організму на відповідні фактори. Адже не завжди педагогічні працівники впевнені у взаємозв'язку між виявом певних емоційних, психосоматичних станів і довготривалих або ситуаційних проблем.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Термін «резильєнтність» є відносно новим для вітчизняної науки, проте у світовій психології він активно застосовується починаючи із 70-х рр. минулого століття. Найчастіше україномовним аналогом «резильєнтності» виступає поняття

«життєздатність». А. Лактіонова, В. Мазілов, А. Махнач, О. Рильська наполягають на синонімічності цих понять і адекватності перекладу «життєздатність» як «резильєнтність».

Формування резильєнтності безпосередньо залежить від здатності до реагування і подолання несприятливих факторів зовнішнього світу, стійкості емоційного стану особистості завдяки позитивному життєвому досвіду [3, с. 20]. Враховуючи, що професійна діяльність є одним із важливих складників життєдіяльності людини, навички резильєнтності в цій сфері допоможуть не лише видобувати впевнену позицію в підході до роботи, але й досягти успіху шляхом поєднання набутого досвіду і нових стратегій виходу із проблемних ситуацій. Трансформація загальної життєстійкості як рефлексивного явища у навички щодо підвищення професійного зросту для педагогічних працівників була основним запитом щодо проведення дослідження.

**Мета статті.** Головною метою статті є встановлення проблеми психоемоційного стану педагогічних працівників у зв'язку з фаховою діяльністю та запропонування технологій розвитку навичок резильєнтності як таких, що сприятливо впливають на професійний розвиток.

**Виклад основного матеріалу.** Тенденції і реформування освіти на основі життєвих компетенцій мають утворити заклад освіти такого рівня, що здатен виховувати конкурентоспроможного, інноваційного та екологічного здобувача освіти. Створення потужної методичної бази, супроводжуючі технології та супервізійні зустрічі мають максимально полегшити питання адаптації педагогів до нових умов праці.

Але готовність до змін виявляється не завжди домінуючою у представників педагогічної ланки – понаднормовий робочий день, високий рівень емоційного та інтелектуального напруження, висока

ймовірність стресу не є сприятливими умовами для адаптаційних процесів. Сприймати нові умови з певним дискомфортом є нормальною реакцією для людського організму, адже наша психіка прагне захистити нас і утримати сприятливі умови для життєдіяльності якнайдовше. Але коли процес сприйняття дійсності затягується, а середовище вимагає високо рівня функціональності, тоді починається підвищене нервово напруження, що забирає на себе всі ресурси організму. Коли причини такого стану виявляються через фахову діяльність – це є вагомими ознаками професійного вигорання, що не лише унеможлиблюють якісний розвиток, але і нівелюють усі інші сфери життєдіяльності [4, с. 34].

Упродовж вересня-листопада 2019 р. на базі Донецького інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Краматорськ) проводилось дослідження індивідуально-психологічних особливостей педагогів закладів загальної середньої освіти, що впливають на розвиток резильєнтності. Вибірку дослідження склали 103 респонденти – педагоги закладів загальної середньої освіти Донецької області. Жіноча вибірка – 82 (84,5%) випробуваних, чоловіча – 21 (15,5%) випробуваних, у віці 25–69 років. Середній вік випробуваних – 42 роки.

**Методи дослідження:** спостереження, анкетування, бесіда, вивчення літературно-історичних джерел за темою дослідження, експеримент (констатувальний, формуючий, контрольний зріз); діагностичний інструментарій: 16-ти RF-опитувальник Кетелла для визначення індивідуальних особливостей опитуваних, опитувальник Леонгарда-Шмішека для визначення акцентуацій характеру, методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка, шкала «Професійного стресу» Д. Фонтана, методика визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова, коефіцієнт кореляції Кендала.

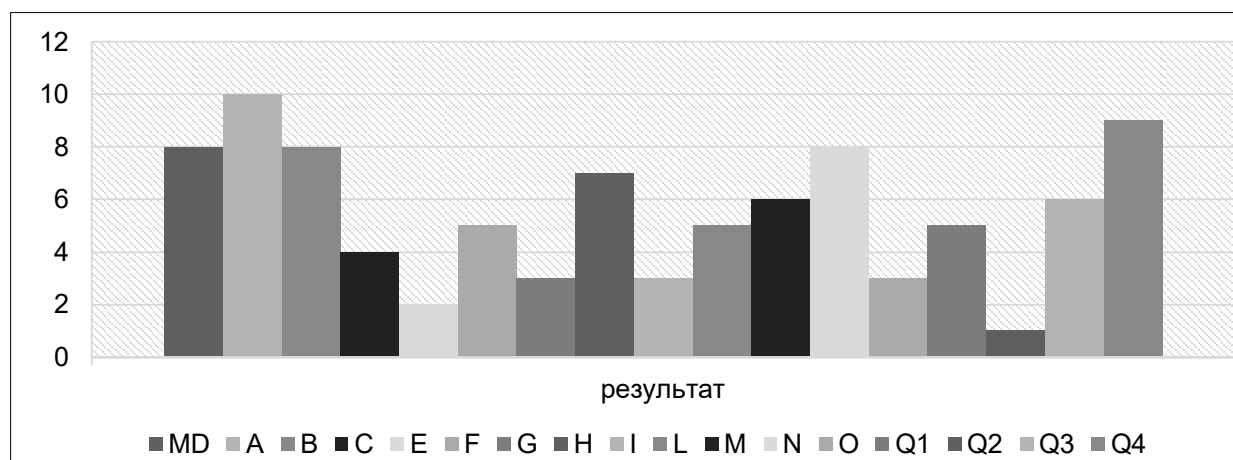


Рис. 1. Індивідуально-типологічні особливості респондентів

Довідка: 0-12 – стін-бали методики, фактори: MD – самооцінка, A – замкнутість-комунікативність, B – інтелект, C – емоційність, E – підлеглисть-домінантність, F – стриманість-експресивність, G – нормативність поведінки, H – сором'язливість-сміливість, I – жорстокість-чуттєвість, L – довіра-підозрілість, M – практичність-мрійливість, N – прямолінійність-дипломатичність, O – спокій-тривожність, Q1 – консерватизм-радикалізм, Q2 – конформізм-нонконформізм, Q3 – самоконтроль, Q4 – розслабленість-напруженість, max – максимально можливий р-т



**Результати дослідження.** За 16-ти RF-опитувальником Кетелла для визначення індивідуальних особливостей було визначено, що в переважній кількості опитаних педагогів домінує адекватна самооцінка, на високих показниках комунікативність, інтелект і дипломатичність, що притаманне представникам освітньої категорії, водночас важливо звертати увагу на показники підлеглість-домінантність, сором'язливість-сміливість і самоконтроль, що змінюються залежно від специфіки роботи (рис. 1).

За опитувальником Леонгарда-Шмішека було визначено акцентуації характеру, притаманні педагогам, серед яких домінуючі позиції зайняли гіпертимічний (21%), афективно-екзальтований (14%), демонстративний (16%) і циклотимічний (10%) типи, що говорить про вплив особистісних характеристик на професійні навички. Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка для виявлення рівня емоційної втоми педагогів показала, що відчуття напруги притаманне 42% опитаних, резистенція – 23%, а виснаження – 27%, що є вагомим показником для підвищення роботи з навичок емоційного самозбереження. За шкалою «Професійного стресу» Д. Фонтана для виявлення рівня стресу, пов'язаного з професійною діяльністю, було визначено, що високий рівень спостерігається в 4% опитаних, достатній – у 10%, середній – у 12% відповідно, що свідчить про доцільність застосування технік самовідновлення. Методика визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова для виявлення рівня дискомфорту на роботі показала, що

психоемоційне виснаження відчувають 38% респондентів, особистісне віддалення притаманне 14%, а зниження професійної мотивації відчувають 18%, що також показує на високу перспективу з роботи покращення психоемоційного стану, пов'язаного з професійною діяльністю.

Враховуючи отримані результати, можна зробити висновок, що актуальність проблеми напруження та емоційної нестабільності представників освітніх професій потребує втручання кваліфікованих спеціалістів із психологічного здоров'я з метою просвіти та відбудови алгоритму дій самопомогі. На цих засадах була сформована програма корекційно-розвиткових програм для використання педагогічними працівниками закладів освіти «Підвищення резильєнтності педагогів як важливої умови якісного професійного розвитку».

Метою цієї програми є оволодіння практичними навичками психоемоційного самозбереження та саморегуляції, підсилення тенденцій щодо запобігання професійному вигоранню, підвищення професійної стресостійкості як важливі умови для фахового розвитку сучасного педагога. Основною особливістю застосування цієї програми є те, що вона орієнтована на використання педагогами безпосередньо в закладі освіти за неможливості впровадження практичним психологом чи фахівцем психологічної служби. Ураховуються важливі складники проведення корекційно-розвиткового заняття зі спрощенням специфічної психологічної термінології – доступна психопросвіта, екологічні технології самовідновлення, раціоналізація власних ресурсів (рис. 2).

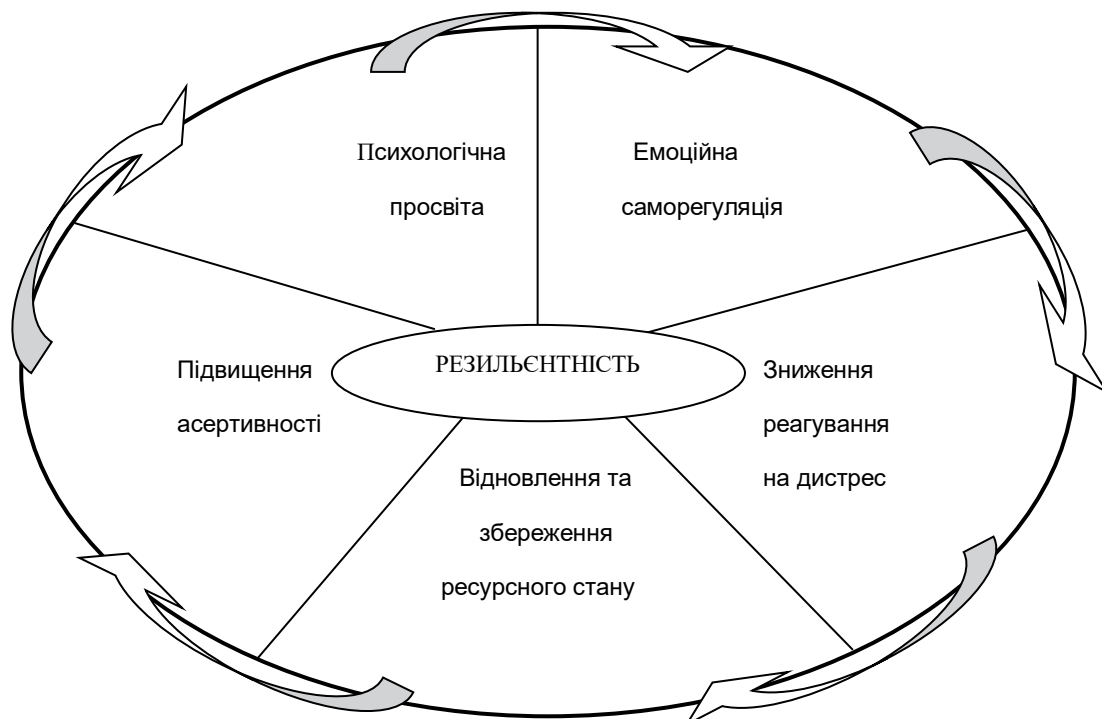


Рис. 2. Ключові аспекти у формуванні корекційно-розвиткової програми

Формою впровадження цієї програми було обрано заняття з елементами тренінгу як такі, що спрямовані на створення позитивної атмосфери в групі та на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій [5, с. 15]. Отже, після завершення впровадження корекційно-розвиткової програми було отримано такі показники: індивідуально-типологічні особливості респондентів залишились майже без змін, так само як і акцентуації характеру, притаманні педагогам, серед яких домінуючі позиції зайняли гіпертимічний (20%), афективно-екзальтований (14%), демонстративний (16%) і циклотимічний (11%) типи.

Якісні показники результативності впровадження корекційно-розвиткової програми показують більш суттєві зміни в тих особистісних якостях, що швидше піддаються реформуванню, – це відчуття напруги, загальне та психоемоційне виснаження. Насамперед, це пов'язано з тим, що вправи на підвищення психофізіологічного відновлення сприймаються майже одразу – реакція тіла (соматики) стимулює швидше зниження негативних симптомів і закріплення позитивного результату. Інші показники дослідження в контрольній та експериментальній групах, що наочно показані на діаграмі (рис. 3), згідно з якими простежується дещо слабша динаміка (від 2 до 5 %), пов'язані зі значно довготривалішими негативними впливами та глибинними особистісними процесами. Задля ефективнішої зміни рівня професійного стресу та підсилення мотивації варто не лише працювати з певними працівниками, але й із закладом загалом. Закріплення позитивної динаміки також залежить від різноманітності та систематичності запропонованих вправ і технік із підвищення навичок резильєнтності.

Ураховуючи отримані результати, можна зробити висновок, що проведена тренінгова робота показує ефективний результат, згідно з коефіцієнтом рангової кореляції Кендела між якісними ознаками є значущий ранговий кореляційний зв'язок. Отже,  $\tau > \tau_{кр}$  ( $1 > 0.52$ ), що говорить про

чіткий якісний результат. Ефективність проведеної роботи статистично доведена під час застосування для педагогічних працівників і може бути рекомендована до використання в закладах загальної середньої освіти.

**Висновки.** Загальні якості резильєнтності у формі емоційної витримки, стресостійкості, ресурсності та психологічної компетентності являють собою певний внутрішній «стержень» особистості, її стійку та зрілу систему переконань, що дає змогу успішно справлятися як із проблемами загалом, так і конкретно професійними несприятливими ситуаціями.

Важливим аспектом під час формування корекційно-розвиткової програми є її доступність і доцільність, адже спрямовуватись вона повинна як інструмент самопомоги та поширення серед педагогічних, а не лише психологічних фахівців.

Окреслені запити, що сформувались під час проведення дослідження, спрямовують на впровадження систематичної роботи практичного психолога з педагогічним колективом у закладі освіти або зборах методичних об'єднань з підсилення стресостійкості, емоційної витривалості та асертивності, що доцільно проводити використовуючи просвітницькі заходи, ворк-шопи, коуч-сесії, тренінги тощо з метою просвіти та відбудови алгоритму дій самопомоги.

Показники, що були отримані під час експериментального дослідження, характеризують, що впровадження корекційно-розвиткових занять має бути систематичним і лонгітудним, бо зміни відбулись безпосередньо в результатах психоемоційних проявів, а особистісні та індивідуально-типологічні особливості не зазнали характерних змін. Під час впровадження системи заходів, спрямованих на розвиток навичок резильєнтності як одного із ключових аспектів психоемоційного розвитку педагогічного працівника, можливо досягти більш високої психосоціальної гнучкості та, як наслідок, більш якісної продуктивності у професійній сфері.

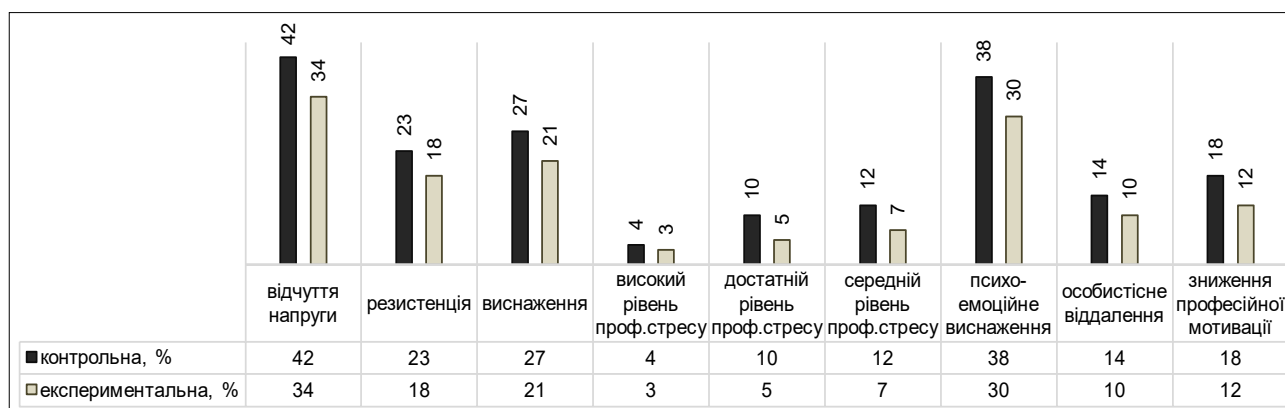


Рис. 3. Показники рівня емоційної втоми, професійного стресу та психічного вигорання у респондентів до та після проведення корекційно-розвиткової роботи

**Література:**

1. Закон України «Про загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
2. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
3. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : навч.-метод. посіб. / Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко ; за заг. ред. Н. Гусак ; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ : НаУКМА, 2017. 92 с.
4. Психолог у НУШ: радісно та впевнено руш! Путівник психолога в Новій українській школі / заг. ред. Є. Афоніна, О. Заріцький, Н. Міщенко. Краматорськ : Витоки, 2018. 250 с.
5. Вчимося самотійності : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Т.П. Спіріної; автор. кол. : Ю.М. Галустян, А.В. Каравай, А.Б. Кочарян, Т.Д. Мельник. Київ : Видавництво ФОП Москаленко О.М., 2011. 212 с.

**Kaduk O. M. Key aspects of the professional quality's development of the modern teacher**

*Modern teachers are no longer acting as unambiguous guarantors of science and knowledge – a task that is facing the Ukrainian teacher much wider. In the arsenal of professional skills the ability to work with the child comes first, tolerance, empathy, abstraction from the personal values and beliefs. The skills of the lecturer, the informant, should be only combined with the capabilities of the innovator and the reformer, who is able not only to convey well known facts, but also to reveal their visions from different sides, to be able to apply all the acquired knowledge in practical activity. To become a trainer, coach, organizer in the educational, and subsequently your own life-creating process for the younger generation. The teacher should lead students to new, non-standard solutions to formats, to accompany on the way to knowledge, to teach independently choose the necessary material from the infinite informational flow. New methods of work require a new qualitative, competent approach, which sometimes meets resistance from the teachers themselves. Specialists see such changes as a problem, because it is an additional workload, a change in a comfortable professional environment, which makes them exhibit flexibility, adaptability and resilience. Such requests should be combined with a rather intense pace of work, the ability to find an approach both to each student, and to their parents, colleagues, and guidance. Taking these factors into account, the key to success in the professional field of these specialists is the ability to resilience, that is, vitality, the ability to recover from the adverse circumstances. The article presents the results of the research of modern teachers' psycho-emotional problems, reflects the implementation of the correction and development work of reducing the impact of adverse factors on the professional activity of the teacher and mastering the resilience skills. The prospects of further research work are outlined and the results of the study are highlighted for practical application by the specialists of psychological service, methodological services, departments (centers) of education, institutes of postgraduate pedagogical education.*

**Key words:** *resilience, psycho-emotional condition, professional burnout, psychological education, self-preservation, self-recovery, educational environment.*

**Т. В. Кириченко**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди»

## СТАН РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена висвітленню результатів дослідження стану розвитку психологічних механізмів саморегуляції поведінки підлітків, а також розкриттю їхньої специфіки функціонування. У ній подано авторське розуміння саморегуляції поведінки особистості підлітка, що є засобом задоволення потреб, які виявляються в прагненні досягти успіху, одержати схвалення значущих людей, самоствердити власне «Я», визначити своє місце серед інших людей. Зазначено, що внутрішню сутність саморегуляції поведінки підлітка становить сукупність психологічних механізмів, які закріплюються в психологічній організації особистості як функціональні способи її перетворень. Серед широкого спектра психологічних механізмів саморегуляції характеризуються і описуються лише ті, які найвиразніше визначають активність і регуляцію поведінки підлітків. Визначено найсуттєвіші механізми процесу саморегуляції у підлітковому віці, а саме: рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивацію схвалення, потреби в досягненні успіху, визнанні та самоствердженні. Передбачено, що: а) динаміка розвитку визначених механізмів призводить до зміни показників саморегуляції поведінки особистості підлітка; б) специфіка психологічних механізмів саморегуляції поведінки зростаючої особистості полягає в тому, що кожний психологічний механізм має автономний рівень розвитку і водночас це особистісне утворення лише в цілісності виступає регулятором поведінки підлітка. Для вивчення стану розвитку психологічних механізмів саморегуляції поведінки в підлітків було використано комплекс психологічних методик, релевантних виокремленим механізмам. Експериментальне дослідження засвідчило, що саморегуляція підлітка є цілісним особистісним утворенням, яке інтегрує в собі психологічні механізми поведінки. На підставі кореляційного аналізу встановлено особливості взаємозв'язків механізмів саморегуляції поведінки підлітків. Визначено провідні механізми, які продукують здатність підлітків до високого рівня саморегуляції поведінки підлітків. Зокрема, провідне місце у внутрішньофункціональній структурі належало механізму «потреба в самоствердженні», який мав найбільш значущі зв'язки з рівнем домагань  $r_{cd} = 0,67$ , з мотивацією досягнення та потребою у визнанні, що становили  $r_{cm} = 0,51$  та  $r_{cw} = 0,51$ , які є рівнозначні у внутрішньофункціональній структурі. Констатовано надійність актуалізованих компонентів у структурному конструкті механізмів саморегуляції поведінки особистості підлітка.

**Ключові слова:** особистість, самосвідомість, самоствердження, підлітки, компоненти внутрішньофункціональної структури саморегуляції, механізми саморегуляції.

**Постановка проблеми.** Сьогодні розвиток суспільства характеризується високою інформаційною насиченістю, швидкою зміною та оновленням необхідних для засвоєння знань. Усі ці фактори вимагають від людини високого рівня активності та готовності до постійних змін і зростання. Особливої уваги вимагає вивчення психологічних механізмів поведінки особистості в період дорослішання. Адже, взаємодіючи з навколишнім світом, підрастаюча особистість повсякчас опиняється в ситуації вибору різних способів реалізації своєї активності залежно від поставленої мети, своїх індивідуальних особливостей, умов дійсності, а також особливостей людей, які взаємодіють із нею. У складних життєвих ситуаціях зняти невизначеність можна лише за допомогою механізмів саморегуляції, коли людина самостійно досліджує ситуацію, програмує свою активність, контролює

перебіг діяльності та коригує, якщо є потреба, отримані результати. Особистість у період підлітковості є сензитивною щодо розвитку в неї механізмів саморегуляції поведінки, у зв'язку з чим акцент у вихованні підлітків треба ставити на особливостях їхнього формування. Саме тому виникає необхідність досконалого вивчення цього конструкту, щоби спрямувати становлення суб'єктивної стратегії прогнозування бажаної поведінки підлітків.

Сучасний стан досліджень психологічних механізмів саморегуляції не можна оцінювати однозначно. З одного боку, накопичено значний теоретико-методологічний матеріал, з'явилися узагальнені роботи з цієї проблеми, а з іншого – ці дослідження не мають єдиного підходу до визначення цього поняття. Наприклад, Л.І. Анциферова визначає психологічні механізми як закріплені в особистості функціональні способи її перетво-

рень, у результаті яких з'являються різні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування [1]. О.С. Доценко психологічні механізми розуміє як внутрішні психічні процеси, що включають образно метафоричні описи та наукові уявлення про цей феномен, які забезпечують ефективність діяльності [2]. В.К. Вілюнас зазначає, що розгляд питання про психологічні механізми передбачає врахування таких моментів, як взаємодія регулятивних процесів і відповідальність психологічних механізмів за зв'язок і зміну окремих ланок поведінки [3]. На думку Є. Налчаджяна, психологічні механізми слід розуміти як структуру певним чином пов'язаних психічних дій, здійснення яких приводить до певного результату [4].

Більшість сучасних науковців розглядає психологічні механізми як структуру певним чином пов'язаних психічних дій, дослідження яких приведе до відповідного результату. М.Й. Боришевський наголошував, що характеристика психологічних механізмів повинна базуватися, передусім, на аналізі особливостей її структурних компонентів [5]. Вони починають функціонувати в процесі вирішення завдань і є спрямованими на співорганізацію всіх необхідних складників поведінки й діяльності особистості [6]. Отже, проаналізувавши низку досліджень, можна констатувати: психологічні механізми визначаються як динамічна сторона психічного життя людини, яка є структурним утворенням, що спрямовує рух психічної діяльності до певного результату.

Тому в дослідженні психологічних механізмів саморегуляції поведінки підлітків ми зосередили увагу на аналізі особливостей її структурних компонентів, а також на встановленні взаємозв'язків і динаміки їхнього розвитку, що й стало **метою статті**.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на теоретичний аналіз зазначеного в статті предмета дослідження, а також попередні наукові розвідки, ми визначили, що саморегуляція поведінки є структурним утворенням особистості, яке являє собою єдність цілеспрямованих дій, що проявляються у прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій і ціннісному ставленні індивіда до самого себе. Внутрішню сутність саморегуляції поведінки особистості становить сукупність психологічних механізмів. Останні визначаються як динамічна сторона взаємодій індивіда і є структурними компонентами саморегуляції поведінки особистості. Вони спрямовують рух психічної активності індивіда до узгодження результатів взаємодій зі світом і самим собою [7].

Детальне вивчення психолого-педагогічної літератури, а також власні спостереження за

поведінкою підлітків у повсякденному житті дали нам змогу констатувати, що не може існувати лише один ефективний механізм саморегуляції, оскільки такий був би неспроможний досягнути багатопрічинності реальної поведінки особистості. У процесі експериментальної роботи з підлітками ми встановили, що найсуттєвішими механізмами процесу саморегуляції в цьому віці є такі: рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби в досягненні успіху, визнанні та самоствердженні. Для діагностики механізмів саморегуляції поведінки підлітків були відібрані методики, які є релевантними щодо виокремлених механізмів, а саме: методика визначення рівня домагань М.С. Курека, методика дослідження ціннісних орієнтацій М. Рокича, шкала оцінки потреби в досягненнях М.Ю. Орлова, шкала оцінки мотивації схвалення Кроун-Марлоу, методика визначення когнітивної орієнтації Дж. Роттера, метод мотиваційної індукції Ж. Нюттена. В експериментальній роботі було досліджено 116 підлітків віком від 12 до 15 років. Узагальнивши результати апробованого банку методик, визначено кількісні та якісні параметри розвитку механізмів саморегуляції поведінки підлітків. З метою визначення провідних конструктів у системі «механізми саморегуляції поведінки» підлітків було проведено кореляційний аналіз.

Логічність і чіткість в інтерпретації результатів експерименту вимагали введення певних орієнтирів – умовних позначень феномена, що вивчався. Скажімо, особистісні утворення, які отримали найбільш значущі результати, ми означили як «компоненти» системи саморегуляції поведінки підлітків. Кожна система функціонує, спираючись чи утримуючи в собі комплекс провідних (домінуючих) компонентів, які стабілізують до певної міри діяльність внутрішньофункціональної структури саморегуляції поведінки. Зміна провідних компонентів цієї структури буде вказувати на динаміку (прогресивний чи регресивний характер розвитку) становлення механізмів саморегуляції поведінки підлітків. Цілісна сукупність психологічних та особистісних утворень (цінності, домагання, досягнення, схвалення, локус контролю, самоствердження, визнання), що презентують між собою значущі взаємозв'язки, виступала як «система саморегуляції поведінки» підлітків. Кожне психологічне утворення, як-от ціннісні орієнтації, мотивація до досягнення, потреба в самоствердженні та інші, є «компонентом внутрішньофункціональної структури» саморегуляції поведінки підлітків. Поняття «внутрішньофункціональна структура» вказує на специфічність взаємозалежностей компонентів саморегуляції (імпліцитний характер зв'язків) і підкреслює факт їх переструктурування, інтеграцію та диференціацію взаємозв'язків [8].

За даними кореляційної матриці, *провідним компонентом саморегуляції поведінки* виступає *потреба в самоствердженні*. Кількісні показники вказаного компонента демонструють високі коефіцієнти кореляції, по-перше, між ним і рівнем домагань ( $r_{cd} = -0,67$ , за  $P \leq 0,01$ ), а по-друге, між ним і компонентом мотивації досягнення ( $r_{cm} = 0,51$ ) і компонентом потреби у визнанні ( $r_{cw} = 0,51$ ), які рівнозначні у внутрішній структурі. Як видно, потреба в самоствердженні підтримується рівнем домагань підлітків. Однак значущий зв'язок зі ступенем достовірності демонструє зворотний його характер. Саме зворотний зв'язок визначає, що між компонентами цієї структури відбувається переструктурування і, можливо, ці компоненти вийдуть на новий рівень зв'язку. До того ж процес диференціації на рівні зворотної кореляції, який притаманний компонентам потреби в самоствердженні та рівню домагань, вказує на таку специфіку, як «відповідність-невідповідність» компонентів. Нагадаємо, що чим ближче значення кореляції до +1, тим сильніший зв'язок компонентів і більша їхня відповідність. Чим ближче значення до -1, тим сильніший зв'язок між компонентами, але менша їхня відповідність. Немає в такому разі суперечностей в інтерпретаційному ряді, оскільки самоствердження підлітків, як найсильніший соціально-психологічний атрибут, пов'язаний з адекватним і навіть високим рівнем домагань (якщо останній відповідає реальним можливостям підлітка). Проте високий рівень домагань був притаманний лише 1/3 досліджених, 2/3 – прагнуть уникати невдач, шукаючи їхні причини в об'єктивному світі. При цьому як перші, так і другі добре розуміють, що їхній соціальний статус, їхні справи і поведінка загалом залежать від адекватного рівня домагань. Отже, у більшості з досліджених проходить процес переоцінки власних можливостей, ретушується егоцентрична позиція, з'являється більш реальний власний образ «Я». Певно, що особливості такого надійного зв'язку пов'язані з процесом асинергичності (невідповідності).

Досить надійні кореляційні зв'язки потреби в самоствердженні з мотивацією досягнення. Більша частина досліджених (близько 46%)

прагне самоствердитися завдяки емоційній підтримці значущих оточуючих (батьків, друзів, знайомих, вчителів). Позитивне емоційне ставлення збоку соціального оточення, виділення успішних результатів підлітків закріплює процес їх самоствердження, оскільки як потреба в успіху, так і потреба уникнення невдач майже рівнозначно приводили до задовольняючих досліджених результатів, а мотивація досягнення досить часто розширювала особистісний простір підлітка завдяки його ініціативі, активності, наполегливості, відповідальності тощо. Все ж останні характеристики виявлялися найбільше у референтному оточенні підлітка.

Не суперечить усім попереднім показникам і достовірний зв'язок на рівні потреби у визнанні. Самоствердження перед самим собою, на нашу думку, досить складне психологічне самоставлення і випереджає процес його становлення потреба у визнанні. Остання надає можливість упевнитися у правильності своїх дій, вчинків, почуттів і поведінки в цілому. Вона найбільш чітко вимальовує перед свідомістю оцінку ставлення оточуючих, прийняття чи неприйняття ними певних особистісних характеристик, дій, вчинків, які згодом вміщуються в особистісному просторі реального «Я» підлітка. Визнали, прийняли, зрозуміли – це ті шаблонки, які допомагають самоствердженню, а відтак і саморегуляції поведінки.

Незначні за висотою коефіцієнти кореляцій між самоствердженням і цінностями ( $r_{cz} = 0,42$ ) та між вказаним механізмом саморегуляції і локусом контролю ( $r_{ck} = 0,32$ ), які мають достовірність за критерієм Стьюдента за  $P \leq 0,05$ . Наприклад, певна ієрархія цінностей (матеріальних, естетичних) відіграє важливу роль у самоствердженні підлітків, але така ситуація спостерігається у невеликій частині досліджуваних. Ще менше їх прагне бути об'єктивними щодо наслідків порушення поведінки, неспроможності бути послідовними, відповідальними. Тут завжди підлітки знаходять різні вагомі чинники, які перешкоджають досягати мети; причому вони відшукуються не в собі, а в довкіллі. Певно, що егоцентрична позиція, яка зберігається в період підлітковості, не стільки

Таблиця 1

## Кореляційні зв'язки механізмів саморегуляції поведінки підлітків

	z	d	m	s	k	c	w
z	–	0,34**	0,29**	0,44*	0,23	0,42**	0,41**
d	0,34**	–	0,47*	0,29**	0,27	-0,67*	0,33**
m	0,29**	0,47*	–	0,38**	0,22	0,51*	-0,49*
s	0,44*	0,29**	0,38**	–	-0,65*	0,19	0,35**
k	0,23	0,27	0,22	-0,65*	–	0,32**	-0,46*
c	0,42**	-0,67*	0,51*	0,19	0,32**	–	0,51*
w	0,41**	0,33**	-0,49*	0,35**	-0,46*	0,51*	–

Умовні позначення: z – ціннісні орієнтації; d – рівень домагань; m – мотивація досягнення; s – мотивація схвалення; k – локус контролю; c – потреба у самоствердженні; w – потреба у визнанні; \* – значущі кореляції при  $P \leq 0,01$ ; \*\* – значущі кореляції за  $P \leq 0,05$

заважає бачити реальний образ «Я», скільки захищає підлітка від емоційних переживань.

Не встановлено достовірних зв'язків самоствердження з мотивацією схвалення. Вважаємо, що пряма вербалізація поведінкових реакцій (їх засудження чи прийняття) не відіграють суттєвої ролі, оскільки самоствердження, яке визначає домінацію в структурі механізмів саморегуляції поведінки, більшою мірою визначається безпосередніми результатами (успіхом у діяльності, конкретним вчинком), а тому цей механізм щільно корелює з потребою в досягненні і рівнем домагань підлітків.

Наступними за кількісними параметрами у внутрішньофункціональній структурі саморегуляції виступають кореляційні співвідношення *компонента потреби у визнанні*. Найбільш високі показники виявлено між потребою у визнанні та потребою в самоствердженні ( $r_{wc} = 0,51$ , за  $P \leq 0,01$ ). Ще раз важливо наголосити, що процес визнання підлітків нерозривно пов'язаний із процесом їх самоствердження. Самостійне прийняття рішень, вибір різних способів досягнення мети (коли ці способи не пропонуються чи нав'язуються дорослими), тенденція перевірити власну самостійність спочатку серед однолітків, а надалі продемонструвати її й серед значущих дорослих – усе це невіддільні показники потреби у визнанні. Особливо помітним є прагнення підлітків упевнитися в тому, наскільки визнаються їхні права, можливості, деякі цінності серед дорослих. Проте, наголошуючи про свої здібності і права, підлітки часто уникають виконання власних обов'язків, правил, соціальних і нормативних вимог. Тобто цей компонент реалізується в самосвідомості ніби односторонньо – з боку прав і нівелюється на рівні обов'язків. Слід до цього додати ще й те, що простежується поведінка підлітків, яка вказує на дієвість їхньої участі у різноманітних справах на позиціях рівності з дорослими. Хоча останньої категорії досліджених незначна кількість (до 17%), все ж спостерігається тенденція активного включення підлітків у соціальне життя (допомога дорослим на виборчих ділянках, розповсюдження рекламних листів, кореспонденції, релігійної літератури тощо).

Середньої висоти коефіцієнти кореляцій між потребою у визнанні та мотивацією досягнення ( $r_{wm} = -0,49$ ), а також із локусом контролю ( $r_{wk} = -0,46$ ). Зворотні зв'язки вказують на інтенсивний процес диференціації і переструктурування вказаних компонентів. Певно, що мотивація досягнення (успіхи чи невдачі) починають усвідомлюватися особистістю підлітка не тільки як можливості ствердження, але і як можливості визнання серед оточуючих. Вважаємо, що тенденція, яка в ракурсі компонента локусу контролю, визначила прихильність до екстерналіза-

ції (пошуку пояснень неадекватних вчинків через об'єктивні обставини), почала на глибинному рівні самосвідомості переоцінюватися, що приведе до подальшої інтерналізації.

Культивування підлітками серед референтної спільноти своїх прав і можливостей показало їм, що оцінке ставлення дорослих визначається ще й цінностями, які повинні бути реалізовані. Для того, щоб підлітки упевнилися, наскільки їхня поведінка нормативна, а цінності виправдані, треба отримати схвалення як однолітків, так і дорослих (батьків, вчителів, знайомих, родичів). Отже, для компонента визнання потреба у схваленні починає відігравати помітну роль. У незначній частині досліджених виявляється розуміння того, що соціальний статус, визнання оточуючими значною мірою залежить від правильного розрахування своїх потенціальних можливостей. Тому значущими на рівні  $P \leq 0,05$  виявилися зв'язки між потребою у визнанні і цінностями ( $r_{wz} = 0,41$ ), між цією потребою та мотивацією схвалення ( $r_{ws} = 0,35$ ) і рівнем домагань ( $r_{wd} = 0,33$ ).

*Третє місце* після компонента самоствердження і визнання у структурі саморегуляції підлітків посіли компоненти *рівень домагань* і *мотивація досягнення*. За висотою кореляційних зв'язків останній компонент має три достовірні кореляції на рівні  $P \leq 0,01$  і дві – на рівні  $P \leq 0,05$  порівняно з компонентом рівня домагань, який має дві і три кореляції відповідної значущості. Невипадково те, що обидва компоненти майже наближаються один до одного за показниками кореляційних зв'язків. Нестійка самооцінка власних можливостей не може не впливати на процес досягнення успіху. А в підлітків, як відомо, самооцінка досить варіативна, неадекватна, через що рівень домагань коливається залежно від значущості і складності тієї справи, за яку вони беруться. Крім того, більшість підлітків розуміє, що їхній статус (зовнішнє становище) може залежати не тільки від успішних дій поведінки, але й від нейтральної позиції, коли вони не беруться за справи, що складні та потребують значних фізичних чи духовних витрат. Якраз уникнення невдач виступає регулятором, хоча і не завжди позитивним, їхніх поведінкових реакцій. Найбільш високі коефіцієнти кореляцій мотивації досягнення із самоствердженням ( $r_{mc} = 0,51$ ), визнанням ( $r_{mw} = -0,49$ ) і рівнем домагань ( $r_{md} = 0,47$ ). Значущими виявилися показники цього компонента з компонентами мотивації схвалення ( $r_{ms} = 0,38$ ) та ціннісних орієнтацій ( $r_{mz} = 0,29$ ). Цей момент вказує на те, що починають набувати великого значення оцінні взаємини з оточуючими, а також орієнтація на термінальні цінності. Останні, хоч і мають індивідуалістичну перевагу, все ж таки засвідчують момент довірливої уваги зростаючої особистості на аксіологічних аспектах буття.

Внутрішньо усвідомлюється підлітком факт того, що рівень домагань (адекватний чи неадекватний) відіграє певну (позитивну чи негативну) роль у процесі самоствердження, адже на це вказує зворотна кореляція ( $r_{dc} = -0,67$ ); помірної сили показники рівня домагань із потребою у визнанні ( $r_{dw} = 0,33$ ), цінностями ( $r_{dz} = 0,34$ ), схваленням ( $r_{ds} = 0,29$ ). Думаємо, що вказані компоненти ще на початку структурування нових взаємозв'язків структури саморегуляції, оскільки в ній вони поки що набули помірної значущості на рівні  $P \leq 0,05$ . Ясно, що взаємозв'язок на рівні значущості  $P \leq 0,01$  рівня домагань і мотивації досягнення ( $r_{dm} = 0,47$ ) демонструє тісне співвідношення (синергічність) між вказаними компонентами, що означає рядоположне вдосконалення як механізму саморегуляції, пов'язаного з мотивацією досягнення, так і механізму, пов'язаного з рівнем домагань.

На *четвертій позиції* за кількісними показниками (висотою коефіцієнтів кореляції) є *компонент мотивація схвалення*. У структурі саморегуляції поведінки підлітків починають набувати помірної значущості оцінні взаємодії, причому з тенденцією заохочення, підтримки, розуміння, схвалення. Механізм прийняття схвалення має подвійну природу. Перша і головна спрямованість особистості підлітка – це упевнитися у правильності здійснюваних дій, вчинків, перевірка себе на відповідність тим нормам поведінки, які сповідаються дорослими. І друге, що те ж важливо, надання емоційного тону, енергетичних сил, зняття напруженості завдяки отриманому схваленню. Слід зауважити, що не для всіх підлітків однаковий ступінь впливу цього мотиваційного утворення. Ті підлітки, які часто і незаслужено отримували схвалення дорослих, починають звикати до нього і постійно перебувають у ситуації очікування похвали чи заохочення з боку дорослих. Відсутність же схвалення не виступає для них регулятивним регентом, а навпаки, може деструктувати поведінку та її саморегулятивний рівень. Якщо мотиваційний конструкт схвалення виникає у доцільних ситуаціях (заслужено отримав нагороду, досить доклав зусиль до досягнення мети), то в цієї категорії підлітків спостерігається адекватна реакція на схвалення оточення і виникає бажання поводитися відповідно до очікувань дорослих і ровесників.

*Передостанню позицію* у структурі саморегуляції поведінки підлітків займає *компонент локусу контролю*. Цей момент зовсім не суперечить якісним показникам, які отримані нами за методичним обстеженням, згідно з яким значна частина (близько 70%) підлітків демонструє екстернальний локус контролю. У цієї категорії досліджених виявилися такі особистісні утворення, як емоційна нестабільність (тривожність,

занепокоєність, афективність), конформність, агресивність, низький самоконтроль. Інтенсивне переструктурування компонента локусу контролю відбувається у взаємозв'язку з компонентом мотивації схвалення, на що вказує зворотна кореляція ( $r_{ks} = -0,65$ ). Передбачаємо, що до екстерналізації своїх неадекватних вчинків, поведінки починає вводитися суб'єктивний простір власного «Я», який теж необхідно брати до уваги. І хоч така позиція ще не в багатьох підлітків (до 22,8%), проте актуалізація власних особистісних досягнень, домагань, успіху, цінностей починає визначати тенденцію до протилежного – інтернального. Значущі коефіцієнти кореляцій цього компонента з потребою у визнанні ( $r_{kw} = -0,46$ ) та потребою в самостверженні ( $r_{kc} = 0,32$ ) підкріплюють наші передбачення щодо інтерналізації нормативних вимог у простір реального «Я» підлітка, що впливає і на самоствердження, і на визнання особистості підлітка в широкому соціальному та вузькому, референтному оточенні.

*Остання позиція*, на жаль, залишилася за таким компонентом внутрішньофункціональної структури, як *ціннісні орієнтації*. Один значущий взаємозв'язок на рівні  $P \leq 0,01$  цього компонента з компонентом мотивації схвалення ( $r_{zs} = 0,44$ ). Це підштовхує нас зробити висновок про те, що ті цінності приймаються людиною, які постульовані сучасним станом у суспільстві (матеріальна забезпеченість, спокій і добробут сім'ї, велика заробітна плата, прибуткова професійна діяльність тощо). Ми в жодному разі не заперечуємо вказані ціннісні орієнтації, але поряд із ними не простежуються цінності високого морального порядку: доброчинність, совість, відповідальність, довіра, чесність та інші. Помірної сили взаємозв'язки між компонентом ціннісної орієнтації та компонентами самоствердження, визнання, домагання і досягнення ( $r_{zc} = 0,42$ ;  $r_{zw} = 0,41$ ;  $r_{zd} = 0,34$ ;  $r_{zm} = 0,29$ ; за  $P \leq 0,05$ ). Можна стверджувати, що не простежується в підлітків чіткої спрямованості на цінності моральності; цінності, пов'язані з безпосередньою їхньою діяльністю (навчанням, спілкуванням). Цей факт ми схильні приписувати зниженню ролі морально-етичних зразків у соціальних взаємодіях суспільства і шкільному середовищі зокрема. Засоби масової комунікації пропагують більш адекватні сучасним умовам (кризи в економіці, політиці, ідеології) цінності так званого «виживання», існування, але не повноцінного життя. Занепад духовних цінностей, висвітлення на передньому плані проблемних (критичних, стресових) ситуацій у структурі самосвідомості підлітка визначають тенденцію спаду аксіологічного розвитку особистості підлітка.

**Висновки.** Підсумовуючи вищевизначені положення компонентів структури саморегуляції поведінки підлітків відповідно до їхньої вели-



чини, ступеня значущості і кількості взаємозв'язків, необхідно визначити (на основі емпіричного ранжування), що поведінкові реакції учнів підліткового віку регулюються потребами в самоствердженні та визнанні, які можна віднести до провідного рангу. Другий ранг треба віддати таким двом психологічним механізмам, як мотивація досягнення та рівень домагань. Третій ранг займають мотивація схвалення та локус контролю. Останнім у ранговому полі виявився психологічний механізм – ціннісні орієнтації. Отже, психологічні механізми саморегуляції поведінки особистості підлітка є структурним утворенням самосвідомості, що інтегрує в собі здатність визначати ціннісні орієнтації, здібність досягати мети адекватно до внутрішніх потенціалів, можливість самоконтролю, прагнення до успіху (самореалізації), потребу просоціального самоствердження та визнання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу її дослідження вбачаємо у виявленні специфічного змісту і значущості рефлексії, оцінних очікувань, самоконтролю, самовизначення та особистісної позиції в контексті саморегуляції поведінки підлітків.

#### Література:

1. Анциферова Л.И. Системный подход в психологии. *Принцип системности в психологических исследованиях*. Москва : Наука, 1990. С. 61–77.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. Москва : Изд-во МГУ, 1996. 346 с.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 285 с.
4. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). Ереван, 1996. 215 с.
5. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 26–33.
6. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення у практичних психологів : монографія. Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. 295 с.
7. Кириченко Т.В. Передумови розвитку саморегуляції поведінки підлітків. *Гуманітарний вісник*. 2016. Вип. 38. С. 79–87.
8. Терентьев П.В. Метод корреляционных плеяд. *Вестник ЛТУ*. 1959. Вып. 2. № 9. С. 137–141.

#### Kyrychenko T. V. The state of development of psychological mechanisms of adolescent behavior self-regulation

*The article is devoted to illuminating the results of the research into the state of development of psychological mechanisms of adolescent behavior self-regulation, as well as the disclosure of their specific functioning. It presents the author's understanding of the self-regulation of adolescent personality behavior, which is a means of meeting the needs that emerge in the pursuit of success, obtaining the approval of significant people, asserting one's self, determining one's place among other people. It is stated that the inner essence of the self-regulation of adolescent behavior is a set of psychological mechanisms, which are fixed in the psychological organization of the individual as functional ways of its transformation. Among the wide range of psychological mechanisms of self-regulation, only those that most clearly determine the activity and regulation of adolescent behavior are characterized and described. The most essential mechanisms of the process of self-regulation in adolescence are identified, namely: the level of harassment, value orientations, locus of control, motivation of approval, needs for success, recognition and self-affirmation. It is assumed that: a) the dynamics of the development of certain mechanisms leads to changes in indicators of self-regulation of adolescent personality behavior; b) the specificity of the psychological mechanisms of the behavior self-regulation of the growing personality is that each psychological mechanism has an autonomous level of development and at the same time, this personal formation is only a regulator of the behavior of the teenager. To study the state of development of psychological mechanisms of adolescent behavior self-regulation a set of psychological methods relevant to isolated mechanisms was used. An experimental study has shown that adolescent self-regulation is a holistic personality formation that integrates psychological mechanisms of behavior. On the basis of the correlation analysis the peculiarities of the interconnections of mechanisms of adolescent behavior self-regulation are established. Thus, the leading position in the intra-functional structure belonged to the "need for self-affirmation" mechanism, which had the most significant relationships with the level of harassment  $r_{ed} = 0.67$ , with achievement motivation and the need for recognition, which amounted to  $r_{cm} = 0.51$  and  $r_{cw} = 0.51$ , which are equivalent in intra-functional structure. The reliability of actualized components in the structural construct of mechanisms of adolescent behavior self-regulation was ascertained.*

**Key words:** *personality, self-consciousness, self-affirmation, adolescents, components of the intra-functional structure of self-regulation, mechanisms of self-regulation.*

**Д. М. Колодич**аспірант кафедри розвитку факультету психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

З метою дослідження впливу інформальної освіти (дистанційного навчання та мовних курсів) на самооцінку підлітків у крос-культурному вимірі було здійснено порівняльний аналіз українських і в'єтнамських школярів. У дослідженні взяли участь українські підлітки (30 осіб), які мають досвід як формальної шкільної освіти, так і дистанційної освіти та курсів англійської мови, та в'єтнамські школярі (34 особи), які навчаються в системі загальноосвітніх шкіл та інформальної освіти – курсів англійської мови. Це дало можливість оцінити їхню самооцінку в різних умовах соціалізації та освітнього процесу. Було застосовано методика «Дерево» (автор Д. Лампен) в адаптації Л.П. Пономаренко та проєктивний автопортрет «Я навчаюсь». Результати репрезентовано у вигляді таблиці, що містить результати вибору досліджуваних за методикою «Дерево» залежно від їхнього стану в різних умовах освіти, відповідного маркування цих станів різними кольорами та критеріями, за якими інтерпретувався вибір позиції. Також додано зразки малюнків проєктивного автопортрету, які наочно ілюструють стани досліджуваних у різних умовах освітнього процесу. В результаті дослідження було виявлено розбіжності у розподілі самооцінки підлітків як між типами організації освітнього процесу, так і залежно від культурних розбіжностей. Також було виявлено вплив умов освітньої соціалізації (формальна, дистанційна та інформальна освіта) на розвиток особистості підлітків та їхнє ставлення до самих себе. Зокрема, найбільш сприятливими умовами для досліджених українських підлітків стала інформальна освіта. Навчання в умовах загальноосвітньої школи викликало в багатьох із них перевтому та уникання навчальної діяльності. Дистанційне навчання призводило до деякої самотності, відсутності прагнення до лідерства. В'єтнамські підлітки були адаптовані до навчання в загальноосвітній школі та сприймали інформальну освіту як місце для спілкування та розваг, що не заважає їхній успішності. Також було визначено перспективи подальших досліджень – розроблення оптимальної стратегії психологічного супроводу дітей і підлітків різних культур в умовах інформальної освіти.

**Ключові слова:** самооцінка підлітка, освітня соціалізація, крос-культурне дослідження, в'єтнамські школярі, інформальна освіта, дистанційне навчання.

**Постановка проблеми.** Введення інформальних освітніх технологій у навчальний процес призводить до появи нових можливостей для розвитку особистості того, хто навчається. В умовах інформальної освіти людина вчиться працювати з інформацією: вона набуває навичок ефективного пошуку і відбору інформації, її структурування, аналізу та оцінки. Оцінка інформації з погляду її дидактичних властивостей: достовірності, повноти, цінності, актуальності, динамічності (або статичності), релевантності входить у щоденну практику кожного учня і є новим видом навчальної діяльності. Це необхідно для формування компетенцій, актуальних у будь-якій професійній діяльності.

Поняття «інформальна освіта» є загальним терміном для визначення освіти поза межами освітнього середовища, тобто індивідуальна пізнавальна діяльність, відвідування майстер-класів, тренінгів, дистанційне навчання, самоосвіта, яка реалізується через активну діяльність у соціумі; професійне спілкування з фахівцями, онлайн-курси, комп'ютерні навчальні програми тощо. До інформальної освіти відносять також такі види

діяльності, як: індивідуальна самоосвіта, спільноти за професійними інтересами, регулярне читання професійної літератури, подорожі, відвідування закладів культури, написання статей і монографій на професійну тему [14, с. 225–229]. Інформальна освіта найдавніша з відомих людству форм освіти, зразки якої дійшли до нас у вигляді історичних документів, де розповідається про діяльність давніх учителів. Така освіта мала характер безпосереднього спілкування на міжособистісному та суспільному рівнях між учнем і вчителем. Інформальна освіта надавала цьому спілкуванню незвичайної спрямованості та певного сакрального смислу. Учитель був для своїх учнів не тільки комунікатором, який транслював певні знання, але й особистістю, яка має харизму, здатна під час мовної взаємодії використовувати різні нетрадиційні для свого часу форми та методи досягнення результатів спільної пізнавальної діяльності. Кожна епоха накладала свій відбиток на характер транслювання інформальної освіти, тому її розвитку сприяли нові форми суспільного об'єднання людей [13]. Інформальна освіта

постає актуальною як потужний освітній потенціал суспільства в системі неперервного навчання.

Варто зазначити, що чимало американських дослідників не погоджується з терміном «інформальна освіта», бо вважає, що навчання на робочому місці побудоване на формальних домовленостях між співробітниками, тому вживання цього терміна неправильне [19–21]. Полікультурна модель освіти супроводжується виникненням нових інституційних форм і, відповідно, розширенням поняттєво-категоріального апарату. Поняття «інформальна освіта» на сучасному етапі розвитку педагогічної науки не має стійкого класичного визначення. Відомо, що інформальна освіта спрямована на створення необхідних умов для становлення мобільної особистості, спрямованої на внутрішнє самовдосконалення, на основі стабільних загальнолюдських цінностей і потреб у саморозвитку, тобто здатності ставити перед собою мету та відносно легко приймати життєво важливі рішення [2]. Інформальна освіта є індивідуальною пізнавальною діяльністю, яка супроводжує повсякденне життя людей і необов'язково має цілеспрямований характер. Інформальну освіту можна також визначити як спонтанне утворення індивіда, в основі якого лежить його власна активність, самоствердження і самовираження. Інформальна освіта являє собою важливий чинник професійно-особистісного самовдосконалення педагога. Вона не має певної структури, а результати освітнього процесу зумовлюються здатністю особи перетворити можливості та потенціали суспільства на чинники його індивідуального розвитку. За визначенням ЮНЕСКО, до основних форм неперервної освіти відносять такі: формальну, неформальну, інформальну [4]. Формальна освіта належить до системи інституційних закладів: шкіл, коледжів, університетів, інших інституційних навчальних закладів, які забезпечують комплекс взаємопов'язаних навчальних програм як основного заняття для дітей і молоді. Ця освіта завершується видачею дипломів державного зразка. До неформальної освіти належить будь-яка організована та тривала навчальна діяльність, яка не підпадає під визначення формальної освіти і може відбуватися як у навчальному закладі, так і поза ним, для осіб незалежно від їхнього віку. Така освіта не завжди завершується видачею дипломів. Інформальна освіта, на думку М. Горшкова та Г. Ключарьова, є найбільш інноваційною з погляду класичної теорії та містить усі види навчальної діяльності, які не підпадають під визначення формальної та неформальної освіти. За їхнім твердженням, ця форма вирізняється зазвичай відсутністю організації та може здійснюватися як на індивідуальному рівні (наприклад, самоосвіта), так і на груповому (наприклад, на робочому місці чи в сім'ї,

на дозвіллі). Інформальна освіта найефективніше змінює моделі поведінки людей у повсякденному житті [4]. Тому є думка, що цей вид треба називати повсякденною освітою. У цьому є певний смисл, адже повсякденна діяльність є найбільш тривалим і неперервним (за винятком, можливо, часу для сну) періодом людського життя. Інформальну освіту іноді називають університетами життя – місцем, де ми навчаємося, часто не усвідомлюючи, що ми робимо. «Під час розмови із друзями, близькими чи просто з попутниками ми дізнаємося щось нове. Намагаючись зробити щось уперше, ми також учимося. Інформальним навчанням можна вважати перегляд телевізійних передач, відвідування музеїв, читання книг, прогулянки Інтернетом, просто роздуми на тему. Наскільки таке навчання тривіальне або має виняткове значення – другорядне питання. Головне, що в широкому сенсі ми стаємо тими, хто навчається протягом усього життя. [2].

За результатами аналізу наукових досліджень встановлено, що поняття інформальної освіти набагато ширше, ніж поняття самоосвіти, і охоплює сімейне, побутове, дозвільне навчання тощо. Водночас самоосвіта входить у поняття інформальної освіти, вони взаємопов'язані, але не тотожні. «Найбільш революційним» із погляду класичної теорії називає інформальну освіту С. Зміїв. На думку цього вченого, вона вирізняється невисоким рівнем організації пошуку та може здійснюватися як на індивідуальному рівні (самоосвіта), так і на груповому (на робочому місці чи в сім'ї). Інформальна освіта важко піддається емпіричному і статистичному аналізу [7].

Проведений нами аналіз літератури для визначення поняття інформальної освіти показав, що немає чіткої дефініції цього терміна. На це є декілька причин, а саме:

– відносно нетривалий період існування концепції інформальної освіти (поняття було остаточно введено в 1980-х рр. в Сполучених Штатах Америки та у 2000-х рр. у Європі після видання «Меморандуму про неперервну освіту Європейського Союзу»);

– поняття трактується в контексті авторських позицій, авторських наукових шкіл, які іноді суперечать одна одній;

– інформальна освіта не може розглядатися поза контекстом формальної та неформальної освіти, оскільки вони становлять єдину освітню парадигму сучасного світу та являють собою сучасну систему освіти, сучасний освітній процес, однак дебати щодо визначення цих понять містять здебільшого суперечливі заяви про перевагу одного типу навчання над іншим;

– дефініція цього поняття (як і дефініція формальної та неформальної освіти) залежить від історично складених національних систем освіти [18].

З цього приводу дуже влучно висловився В. Джеймс, зазначаючи, що самовідчуття особистості залежить від того, ким вона прагне стати і чого досягти [18]. Соціальний компонент охоплює уявлення особистості про своє соціальне становище, про взаємини із членами родини чи важливої, референтної групи, в колективі (навчальній групі чи товаристві колег на роботі). У феноменологічному підході К. Роджерса підкреслюється роль «Я-концепції» для соціалізації особистості. Згідно з положеннями цього підходу «Я-концепція» являє собою внутрішню сутність, внутрішнє наповнення індивіда, яке тяжіє до культурних цінностей, що існують у сучасному йому суспільстві, вона регулює його поведінку, створюючи досить стійкі схеми, в межах яких індивід зазвичай реагує на зовнішні обставини та проводить свою діяльність [17]. Оскільки позитивне ставлення до себе сильно залежить від ставлення до особистості з боку інших людей, то може виникнути розрив між потребою в позитивному ставленні до себе та досвідом реальної взаємодії. Тож разом розвиток «Я-концепції» супроводжується збільшенням потреби позитивного ставлення з боку навколишніх людей. Розвиток «Я-концепції» – це не накопичення досвіду і навчання культурним і соціальним кодам, а систематична соціалізація, самоактуалізація та самоусвідомлення особистості. Якщо між «реальним» та «ідеальним Я» є сильні відмінності, то ця різниця може призводити до депресії, тривожності, низької самооцінки, тобто може призвести до спотворення сприймання реальності, що спричинить різноманітні психологічні труднощі. Розбіжність між реальним досвідом і «реальним Я» може спричинити психологічну дезадаптацію внаслідок спроб захистити образ «Я» від такого досвіду, тобто внаслідок викривлення сприймання реальності чи її неправильної інтерпретації. В житті кожній людині доводиться адаптуватися до вимог соціальної групи чи суспільства загалом, згладжувати «гострі сторони» якихось своїх рис, які погано вписуються – людина певним чином «прикидається» такою, якою її хочуть бачити. Це може призводити до значних розбіжностей між «реальним Я» та тією частиною «Я-концепції», яка в конкретній ситуації стає джерелом тривоги. Тож якщо особистість дійсно відчує, що її приймають справжньою, такою, якою вона є, «незамаскованою», то це стане поштовхом для неї бути більш відкритою, відвертою з іншими. Тож можна зробити висновок про те, що лише узгодженість між «реальним Я» особистості та її емоціями, думками робить її врівноваженою, гармонічною. Життєві цілі особистості, образ того, ким вона бачить себе в майбутньому, ким прагне стати – це все являє

собой «ідеальне Я», ідеалізований, внутрішньо перепрацьований образ культурних уявлень і норм поведінки, який здійснює регулює поведінку, наштовхує на вибір тих чи інших вчинків. Підбиваючи підсумки, треба зазначити, що соціалізація має провідну роль в утворенні не тільки «реального Я», а й системи цінностей та ідеалів особистості – її «ідеального Я» – те, ким ми себе вважаємо, визначається нашим життєвим досвідом у суспільстві і нашим ставленням (та/або включенням) до різних соціальних ролей, моделей поведінки тощо.

**Мета статті** – дослідити вплив інформальної освіти (дистанційного навчання та мовних курсів) на самооцінку підлітків у крос-культурному вимірі – порівняльний аналіз українських і в'єтнамських школярів.

**Методи та побудова дослідження.** На цьому етапі в дослідженні брали участь підлітки-українці (30 осіб), які мають досвід як формальної шкільної освіти, так і дистанційної освіти та курсів англійської мови, та в'єтнамські школярі (34 особи), які навчаються в системі загальноосвітніх шкіл та інформальної освіти – курсів англійської мови. Це дало можливість оцінити їхню самооцінку в різних умовах соціалізації. З цією метою було застосовано дві методики: методику «Дерево» (автор Д. Лампен) в адаптації Л.П. Пономаренко та проєктивний автопортрет «Я навчаюсь».

Методика «Дерево» *Вибір позицій інтерпретується за такими критеріями:*

- № 1, 3, 6, 7 характеризують установку на подолання перешкод;
- № 2, 19, 18, 11, 12, 16 – комунікабельність, дружня підтримка;
- № 4 – стійкість позиції (бажання домагатися успіху без подолання перешкод);
- № 5 – втомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил, астеничність;
- № 9 – мотивація на розваги;
- № 13, 21 – замкнутість, тривожність, відчуженість;
- № 8 – характеризує усунування від навчального процесу, відхід у себе;
- № 10, 15 – комфортний стан, нормальна адаптація;
- № 14 – кризовий стан, «падіння у прірву»;
- № 20 – часто вибирають як перспективу діти із завищеною самооцінкою і установкою на лідерство;
- № 17 – позиція споживача, «сів на шию і ноги звисив».

Респонденти маркували різними кольорами свій стан у різних умовах освіти. Результати відображено в таблиці 1. Було виявлено розбіжності у розподілі самооцінки підлітків як між типами організації освітнього процесу, так і залежно від культурних розбіжностей.

Таблиця 1

## Результати вибору досліджуваних за методикою «Дерево»

Позиції	Українські підлітки			В'єтнамські підлітки	
	Дистанційне навчання	Інформальне навчання	Традиційне навчання	Інформальне навчання	Традиційне навчання
1,3,6,7	2	7	1	2	1
2, 19, 18, 11, 12, 16	3	6	2	10	9
4	8	0	0	3	0
5	0	0	11	0	2
8	5	2	9	0	1
9	3	0	1	4	3
10, 15	2	8	0	8	8
11	0	2	0	2	0
12	0	0	2	0	2
13, 21	4	0	0	0	0
14	0	0	1	0	0
17	0	0	1	0	0
19	3	0	1	0	0
20	0	5	1	9	7

Розрахувати достовірність розбіжностей за допомогою дисперсійного аналізу не вдалося внаслідок відсутності частини позицій у розподілі результатів. Але було помітно, що традиційне навчання в українських школярів викликало почуття втоми, уникання навчальної діяльності, інформальне навчання асоціювалося з подоланням труднощів, успіхом, дружньою підтримкою. Дистанційна освіта також, загалом, викликала позитивні емоції в досліджуваних – вони демонстрували хорошу адаптацію, бажання домагатися успіху без подолання перешкод, але відсутність дружньої підтримки дещо їх засмучувала. Цікавим виявилася повна відсутність мотивації до лідерства та перемоги в умовах дистанційної освіти, що,

ймовірно, пов'язано з відсутністю дитячого колективу та можливості до змагання з однолітками. Автопортрети підлітків підтверджували результати, які були отримані за допомогою попередньої методики. Результати наведено на рисунку 1.

На рисунку зображено як себе, так і інших учнів. Помітно, що із шести дітей у класі лише один проявляє зацікавленість у навчанні, тоді як інші спілкуються між собою, демонструють перевтому та нудьгують. Таке ставлення в цьому випадку зумовлене ще й специфікою особистості дитини – вона художньо обдарована, а на малюнку зображено урок із математики, яка зовсім не приваблює дівчину. Та ж дівчина зобразила себе в умовах дистанційної освіти – рисунок 2.



Рис. 1. «Я на уроці в школі». Дівчинка, 15 років



Рис. 2. «Я навчаюсь дистанційно». Дівчинка, 15 років



Рис. 3. «Я на курсах англійської мови». Дівчинка, 12 років.

Наша досліджувана була переведена на дистанційне навчання тому, що вона переїхала з батьками за кордон. Вона охоче погодилась на дистанційну форму навчання, а її успішність значно збільшилася внаслідок такої форми організації навчального процесу. Під час заповнення методики «Дерево» вона посідає п'яту позицію в загальноосвітній школі та восьму – у дистанційній. Інтроверсія та відчуженість від спілкування збільшується на рисунку 2. Ізоляція дитини під-

креслена межами стін, підвіконня, вікна, які відокремлюють дівочу фігуру від навколишнього світу. При цьому цей внутрішній простір сприймається як безпечний і насичений джерелами інформації: ноутбук, книжки на відкритих полицях, зошити. Світ максимально комфортний і дружній для дитини – м'які подушки, пухнасті килимки, кухлик чаю або кави. Подібні зображення були притаманні і іншим українським дітям, які мали досвід як загальноосвітньої школи, так і дистанційного навчання.



Окремого аналізу заслуговує процес адаптації та розвиток самоставлення в умовах інформальної освіти (курсів англійської мови). Підлітки здебільшого сприймають це як місце досягнень, подолання складнощів і досягнення лідерських позицій. На малюнках переважали зображення власної фігури анфас, у повний зріст. Дитина стоїть твердо на ногах біля дошки або парти та розповідає, пише, показує англійські слова та речення.

На відміну від українських, в'єтнамські школярі не мали досвіду дистанційної освіти, вони відвідували загальноосвітню школу та курси іноземної мови. Діти були добре адаптовані до умов традиційної освіти, орієнтовані переважно на лідерство, досягнення та дружні стосунки з однолітками. Це можна пояснити як тим, що ця культура більш колективістична, так і тим, що в умовах В'єтнаму успішне навчання є сходинкою до кар'єрного зростання та підвищення свого соціального статусу. Інформальна освіта сприймається більшою мірою як місце для розваг, дружнього спілкування з наставниками та однолітками. Це знайшло відображення і в малюнках дітей. Типовий малюнок на рисунку 3.

На малюнку фігури дітей незначною мірою відрізняються від фігури вчителя, вони вільно спілкуються, вітаються англійською, стоять поруч. З бесід із дітьми стає зрозуміло, що максимально приваблює їх в інформальній освіті можливість вільного спілкування між собою та з учителями – представниками іншої культури.

**Висновки.** Умови освітньої соціалізації (формальна, дистанційна та інформальна освіта) суттєво впливають на розвиток особистості підлітків та їхнє ставлення до самих себе. Найбільш сприятливими умовами для досліджених українських підлітків була інформальна освіта. Навчання в умовах загальноосвітньої школи викликало в багатьох із них перевтому та уникання навчання діяльності. Це для багатьох і було причиною переходу на дистанційне навчання. Дистанційне навчання призводило до деякої самотності, відсутності прагнення до лідерства. В'єтнамські підлітки були адаптовані до навчання в загальноосвітній школі та сприймали інформальну освіту як місце для спілкування та розваг, що не заважає їхній успішності.

Перспективи подальших досліджень – розроблення оптимальної стратегії психологічного супроводу дітей і підлітків різних культур в умовах інформальної освіти.

#### Література:

1. Бирюкова И. Неформальное образование: понятие и сущность. *Известия ВГПУ*. 2012. № 10. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-ponyatie-i-suschnost> (дата обращения: 29.04.2017).
2. Бугайчук К. Формальное, неформальное и информальное дистанционное обучение : сущность, соотношение, перспективы. URL: <http://www.e-learning.by/Article/Formalnoe-neformalnoe-i-informalnoe-distancionnoe-obuchenie-suschnostj-sootnoshenie-perspektiv/ELearning.html>.
3. Власова О., Гуленко А., Фадеева К.-М. Психологичний конструкт цілісності особистості в контексті методології філософії екзистенціалізму та екзистенційної психології. *Міжнародний науковий періодичний журнал «Фундаментальні та прикладні дослідження в практиках провідних наукових шкіл»*. Париж, 2014. № 5. С. 23–44.
4. Горшков М., Ключарев Г. Непрерывное образование в контексте модернизации. Москва : ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. 232 с.
5. Дробноход М. Сьогодення і проблеми вищої школи України. URL: <http://anvsu.org.ua/index.files/Articles/DrobnoNhod2.htm>.
6. Зицер Д., Зицер Н. Практическая педагогика: Азбука НО. Санкт-Петербург : Просвещение, 2007. 288 с.
7. Калюжна Є., Дудко А. Психологічні особливості формування Я-концепції у старшому шкільному віці. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 1. С. 3–9.
8. Климов С. Неформальное образование: проблемы экономики и управления. Санкт-Петербург : Знание, 1998. 133 с.
9. Колодич Д. Формування «Я-концепції» дитини в умовах інформальної освіти (крос-культурний аспект). *Психологічний часопис*. № 2 (22). 2019. С. 40–52.
10. Колодич Д. Вплив інформальної освіти на взаємини підлітків з батьками. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. № 5. 2018. С. 100–104.
11. Кон И. Психология юношеского возраста. Москва, 1979. 175 с.
12. Лазоренко О. Неформальна освіта дорослих в Україні у проектних розвідках. URL: <http://eastboon.eu/ua/2013/02/country-ua/neformalnosvita-dorosluh-v-uNraini/19/02/2013>.
13. Мілютіна К. Оптимізація процесу професійного становлення засобами спілкування в інтернет-середовищі. *European Association of pedagogues and psychologists "Science"*. Prague, 2014. Vol. 2. P. 146–152.
14. Окерешко А. Информальное образование как фактор личностно-профессионального развития человека в пространстве современной культуры. *Человек и образование*. 2015. № 3 (44). С. 225–229.
15. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе (Метод. рекомендации для шк. психологов) / под ред. Л.П. Пономаренко. Одесса : Астро Принт, 1999.

16. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. Москва : Мир, 1994. 320 с.
  17. Роджерс К.Р. Становление личности: Взгляд на психотерапию. Москва : Эксмо-Пресс, 2001. 416 с.
  18. Столяренко Л., Столяренко В. Социальная психология : учеб. пособие для СПО. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство «Юрайт», 2016. 2019 с.
  19. Billett S. Learning through work : Workplace participatory practices. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (eds.), *Workplace Learning in Context*. London : Routledge, 2004. P. 109–125.
  20. Eraut M. Transfer of Knowledge between education and workplace settings. In Rainbird, A. Fuller & A. Munro (eds.), *Workplace Learning in Context*. London : Routledge, 2004. P. 201–221.
  21. Field J. Lifelong Learning and the New Education Order. *Trent haw BooNs*. 2000. P. 8.
- 

**Kolodych D. M. The teenagers' socialization peculiarities in informal education conditions**

*We've done a comparative analysis of Ukrainian and Vietnamese students for the cross-cultural research of the impact of informal education (distance learning and language courses) on the teenagers' self-esteem. The study involved Ukrainian teenagers (30 people) who have experience of both formal schooling and distance learning and courses in English and Vietnamese students (34 people) who enrolled in the informal education system – English language courses. This provided an opportunity to assess their self-esteem in different conditions of socialization and educational process. We used two methodical instruments: technique "The Tree" (by D. Lampen) in the adaptation of L.P. Ponomarenko and the projective self-portrait «Me on study». The results represented in a table containing the respondents' choosing results studied by the method of "Tree" depending on their state of education in different conditions, appropriate labeling of these states in different colors and criteria on which interpreted the choice of position. Also we added the samples of projective self-portrait drawings which are vividly illustrate teenager's conditions in a different study systems. The study found differences in the distribution of teenagers' self, depending on educational process organization types and depending on cultural differences. It also revealed the influence of the educational socialization conditions (formal, distant and informal education) on the development of teenagers' personality and their attitude to themselves. Specifically, informal education revealed as the most advantageous by conditions for Ukrainian teenagers. Education in average schools caused fatigue and studying activity avoiding for many of respondents. Distant learning has led to some loneliness, lack of desire for leadership. Vietnamese teenagers have been adapted to study at secondary school and informal education perceived as a place for communication and entertainment that does not prevent their success. Also, by prospects for further research – developing the optimal strategy psychological support for children and teenagers of different cultures in different informal education conditions.*

**Key words:** teenagers' self-esteem, educational socialization, cross-cultural research, Vietnamese students, informal education, distant learning.



УДК 159.942-053.6

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.16>**К. В. Менжега**студент кафедри практичної психології  
Інститут післядипломної освіти  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

## ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКІВ І СХИЛЬНОСТІ ДО ОБМАНУ

*Тривожність – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості, її дезадаптації. Тривожність як переживання емоційного дискомфорту, передчуття наближеної небезпеки є вираженням незадоволення значимих потреб людини. Схильність до брехні може з'явитися в підлітковому періоді, і вона пов'язана з особливостями психіки підлітка – загостреним прагненням до самостійності, складними мріями, критичним ставленням до близьких. У статті констатовано, що тривожність як переживання емоційного дискомфорту, передчуття наближеної небезпеки є вираженням незадоволення значимих потреб людини. Зазначено, що є чимало класифікацій видів брехні. Практично всі види брехні містять у собі приховування правдивої інформації і відрізняються лише мотивами цього приховування. У межах дослідження було проведено опитування за методиками для визначення рівня тривожності в підлітків. На основі даних зазначено, що за результатами цієї методики також бачимо, що найменш вираженим показником виступає ригідність, тобто спостерігається легкість переключення між настроями, діяльністю в більшості досліджуваних. Гіпотеза про те, що підлітки з високим рівнем тривожності будуть схильні до прояву брехні-виправдання, також статистично підтвердила себе. Про це свідчать результати проведеного кореляційного та регресійного аналізу даних, що були статистично значущі. Зроблено висновок, що після проведеного дослідження розкрито, що зв'язок між схильністю до обману та тривожністю (загальною, а також деякими видами шкільної тривожності) є. Цей зв'язок на основі опрацьованого теоретичного аналізу праць учених із цього питання можна вважати прикладом захисного механізму психіки. Мотивацію використання такого захисного механізму саме в підлітковий період можна зрозуміти враховуючи особливості чутливості цього вікового періоду, а також ключові завдання цього періоду. Цей віковий період є дуже важливим для розвитку і становлення самосвідомості, в межах формування нового рівня якого відбувається розвиток відносно стійкого уявлення про себе, Я-концепції. Результати проведеного дослідження дають змогу констатувати наявність зв'язку між тривожністю та обманом у підлітковому віці, а також частково пояснюють мотивацію її виникнення і функцію, яку вона здійснює.*

**Ключові слова:** тривожність, агресивність, фрустрація, ригідність, схильність до обману.

**Постановка проблеми.** Тривожність негативно впливає на життя дитини, на її психологічний стан. Порушений психологічний стан, у свою чергу, впливає на засвоєння шкільного матеріалу, продуктивність пам'яті та успішність у навчанні. Успішність у навчанні впливає на самооцінку школяра. Хронічні тривоги перетворюються на психічні розлади. Велика кількість тривожних дітей має проблеми зі здоров'ям. Розуміння ознак і причин наявності надмірної тривожності в житті дитини допоможе в створенні методів регуляції емоцій в дитини, у розробленні корекційних програм усунення дитячої тривожності, програм для батьків із метою правильного родинного виховання, програм для університетів, де готують майбутніх учителів із метою постановки правильної поведінки вчителя у навчально-виховному процесі в закладах освіти.

Проблема тривожності особистості є однією з найважливіших і складних проблем сучасної психології. У науково-психологічній літературі є велике різноманіття підходів як до самої проблеми три-

вожності, так і її соціально-психологічних детермінант (Л. Божович (адекватна й неадекватна тривожність), Р. Лазарус та Дж. Аверілл (концепція когнітивної оцінки й переоцінки), В. Мерлін, Я. Стреляу (психодинамічний підхід), О. Ранк (пологовий травматизм), Г. Салліван (енергетична концепція тривожності), Ч. Спілберг'єр, Ю. Ганін (стресова обумовленість тривожності), А. Фройд, Д. Бірлінгам (посттравматична обумовленість виникнення тривожності), К. Горні (середовищна обумовленість тривожності)).

**Мета статті** полягає у виявленні особливостей зв'язку рівня тривожності у підлітків і схильності до обману.

**Виклад основного матеріалу.** Тривожність – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості, її дезадаптації. Тривожність як переживання емоційного дискомфорту, передчуття наближеної небезпеки є вираженням незадоволення значимих потреб людини. Тривожність негативно впливає не лише на емоційне самопочуття людини, а й надалі порушує функціональні можливості

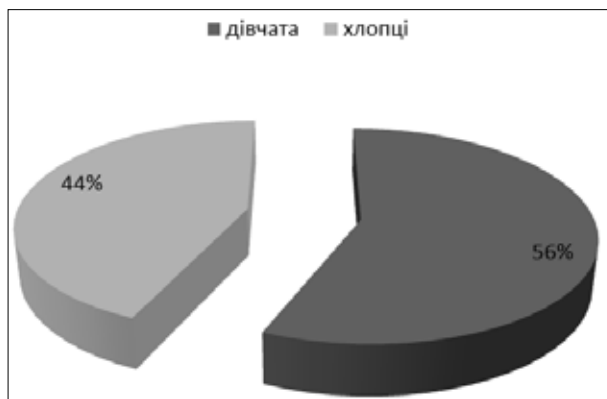


Рис. 1. Відсотковий розподіл досліджуваних за показником статі

психіки, гальмуючи її розвиток як особистості. Так звані «хронічні тривоги» здебільшого перетворюються на патопсихологічні розлади, а значна кількість тривожних дітей мають проблеми зі здоров'ям [1; 6; 8].

Тривожність підлітка часто порушує його нормальне життя, нерідко виступає причиною порушення соціальних зв'язків з оточенням, і він опиняється в ситуації так званого «зачарованого психологічного кола». Тривожність знижує ефективність виконання носієм цієї характеристики різноманітних видів діяльності, заважає відкритому, щирому спілкуванню з оточуючими. М. Астапов також підкреслює, що тривожність призводить до уникнення контактів, порушує соціальні зв'язки людини [2].

Схильність до брехні може з'явитися в підлітковому періоді, і вона пов'язана з особливостями психіки підлітка – загостреним прагненням до самостійності, складними мріями, критичним ставленням до близьких [4]. Підлітки часто брешуть, тому що компанія однолітків очікує від них певних рішень і вчинків, а дорослі потребують

зовсім інших; неможливість що-небудь пояснити дорослим нерідко призводить до проявів підліткової брехні. Ця проблема актуальна, адже безневинна на перший погляд брехня нерідко стає серйозною проблемою. Важливо знати мотив брехні та її наслідки (на кого і як вплинула брехня). Для проведення емпіричного дослідження було опитано 46 учнів 7–8 класів, віком 12–13 років. З них було 26 дівчат і 20 хлопців (рис. 1).

Для проведення емпіричного дослідження було застосовано такі методики:

1) Опитувальник Г. Айзенка самооцінки психічних станів для дослідження рівня тривожності та інших особистісних особливостей підлітків. Ця методика призначена для визначення таких чотирьох блоків психічних станів: тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Може застосовуватись як і самостійна клініко-психологічна методика, так і у складі послідовних процедур у комплексі з іншими методиками такого ж спрямування.

2) Методика діагностики шкільної тривожності Філліпса. Тест дослідження шкільної тривожності Р. Філліпса був використаний для дослідження схильності до тривожності підлітків у школі. На основі опрацьованого теоретичного матеріалу з тематики цієї роботи вважаємо досить доцільним застосування цього опитувальника, оскільки він дає відповіді на питання про специфіку тривожності підлітка.

3) Опитувальник «Види брехні» І.П. Шкуратової застосовувався з метою дослідження схильності досліджуваних підлітків до певного виду обману.

У результаті проведеного дослідження було виявлено, що більшість підлітків характеризується середнім рівнем тривожності, схильна до прояву обману (рис. 2).

За результатами цієї методики також бачимо, що найменш вираженим показником виступає

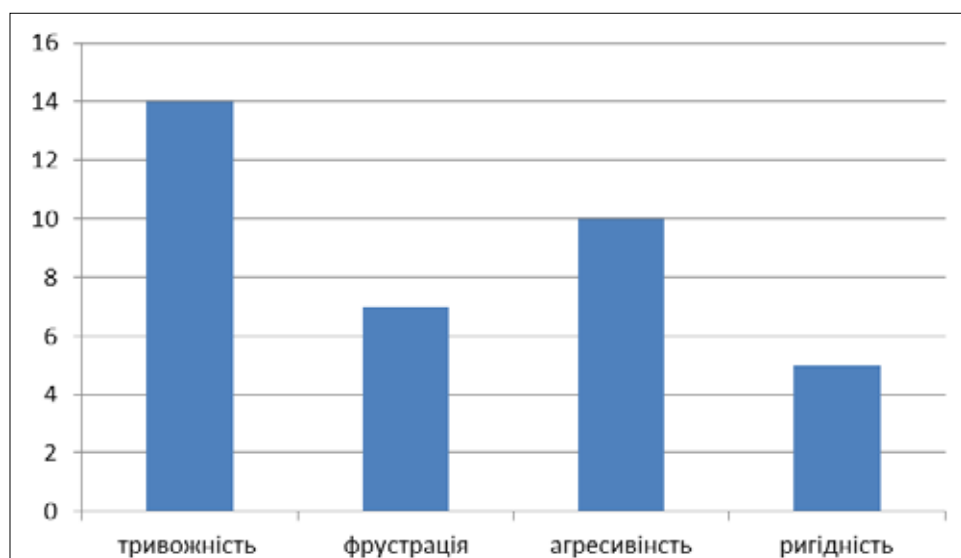


Рис. 2. Середні значення показників психічних станів у досліджуваній групі

ригідність, тобто спостерігається легкість переключення між настроями, діяльністю в більшості досліджуваних. Загалом, у досліджуваній групі спостерігається крайня межа середнього рівня тривожності. Детальніше розглянуте відсоткове співвідношення рівнів тривожності в досліджуваній групі представлено на рис. 3.

Як бачимо, фактично 64% досліджуваних підлітків характеризується середнім рівнем тривожності, тобто схильні до надмірного хвилювання, переживання тривоги в ситуаціях, які можуть загрожувати неприємностями та невдачами. Зазвичай тривожність виникає через недостатню адаптивність психофізіологічних механізмів організму, що проявляється в посиленні активації нервової системи і, як наслідок, неадекватних пове-

дінкових реакцій. Бачимо, що це більше половини учнів, тож такі результати трохи насторожують. Низький рівень тривожності спостерігається у 23% досліджуваних, що трактується як здоровий і оптимальний механізм захисту в стресових ситуаціях і є здоровим для організму.

Більш детально специфіку тривожності в досліджуваній групі дав змогу розглянути тест шкільної тривожності Філліпса (рис. 4).

Отже, бачимо, що в найбільшій кількості дітей вираженими є такі страхи: не відповідати очікуванням оточуючих, страх самовираження і страх ситуації перевірки знань. Натомість найменш виражені показник проблеми і страху в стосунках з учителями.

Страх не відповідати очікуванням оточуючих свідчить про орієнтацію на значимість інших

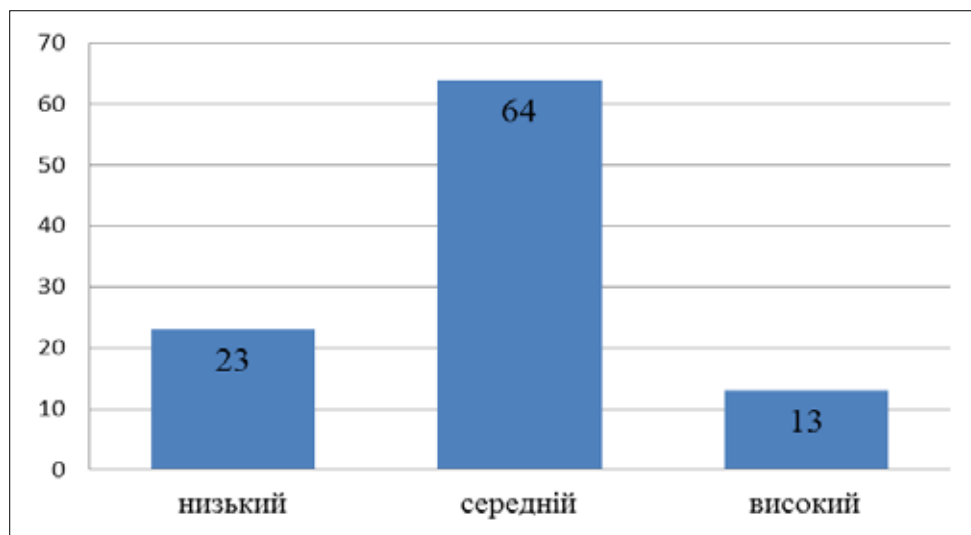


Рис. 3. Відсоткове співвідношення рівнів тривожності у досліджуваній групі

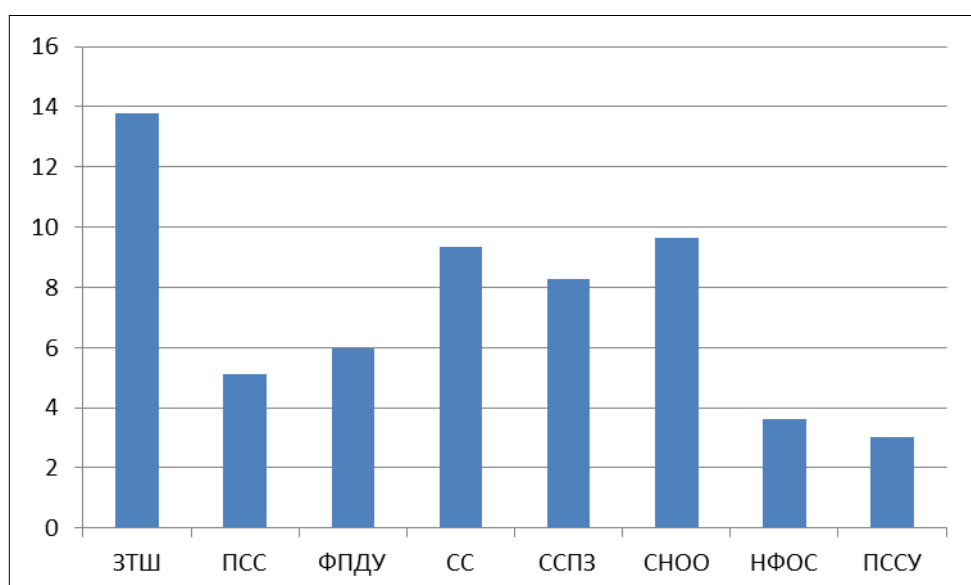


Рис. 4. Середні значення показників шкільної тривожності підлітків

ЗТШ – загальна тривожність шкільна, ПСС – переживання соціального стресу, ФПДУ – фрустрація потреби досягнення успіху – страх розвитку потреби успіху, СС – страх самовираження, ССПЗ – страх ситуації перевірки знань, СНОО – страх не відповідати очікуванням оточуючих, НФОС – низька фізіологічна опірність стресу, ПССУ – проблеми і страхи у стосунках з учителями

в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривогу з приводу оцінок, що даються навколишніми, очікування негативних оцінок. Загалом, можна сказати, що в підлітковому віці соціальна група однолітків набуває важливої ролі в їхньому житті, тому абсолютно закономірно, що цей показник виявився фактором шкільної тривожності, оскільки думка значимої групи займає в їхньому житті важливу роль у цей віковий період.

Високий показник страху самовираження вказує на те, що в підлітків спостерігаються негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей, здібностей, умінь.

Страх ситуації перевірки знань свідчить про переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей, оцінювання загального,

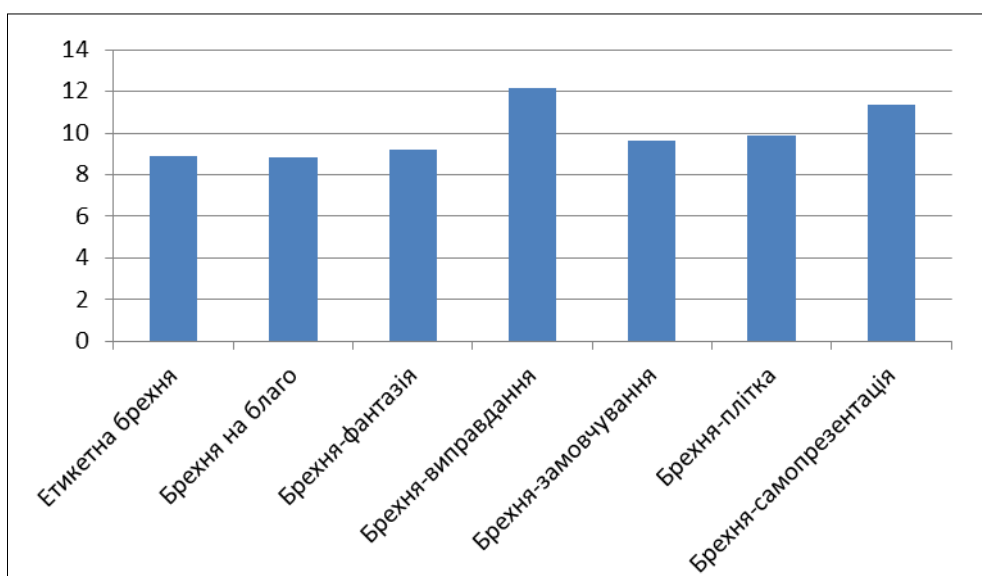


Рис. 5. Середні значення видів обману в підлітків

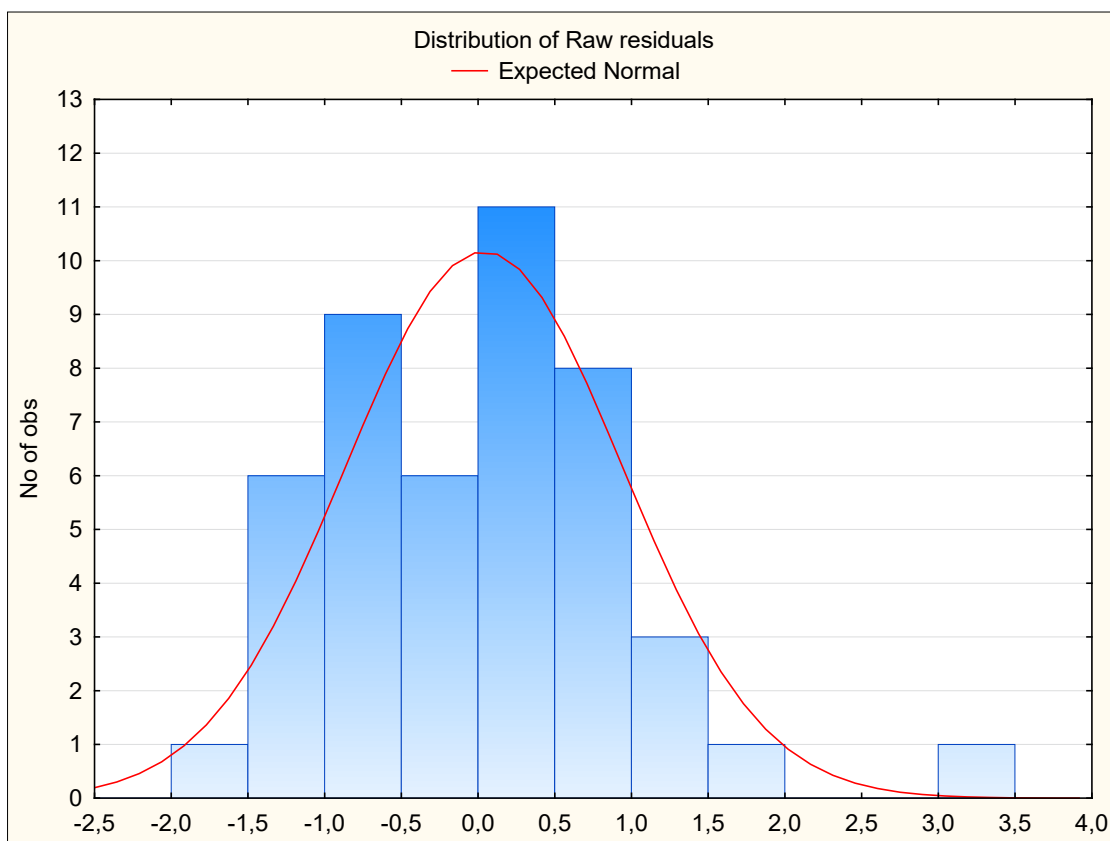


Рис. 6. Графік регресійного аналізу залежності змінних від тривожності

і, потрібно сказати, в підлітковому віці статус у класі за оцінками набуває нового значення, тож теж стає приводом для тривожності.

За даними методики дослідження видів брехні Шкуратової виявлено, що найбільш частими мотивами обману в досліджуваній групі підлітків слугують виправдання і самопрезентація (рис. 5).

Брехня-виправдання є досить поширеним типом брехні, що має місце в ситуації викриття поганого вчинку. Ця брехня найбільш тісним чином пов'язана з дією захисних механізмів особистості, і головна її мета – це представлення себе, своїх вчинків у вигідному світлі для пом'якшення санкцій, уникнення покарання.

Щоб детальніше проаналізувати залежність показника тривожності з іншими показниками, було проведено регресійний аналіз даних. Оскільки під час проведення попередніх статистичних аналізів зв'язок між показником стосунків із матір'ю вдалось виявити, то регресійний аналіз дав змогу розглянути характер цього зв'язку.

Як помітно на графіку (рис. 6), розподіл отриманих даних відповідає нормальному закону розподілу, тож побудовано адекватну модель залежності незалежних змінних.

Згідно з рис. 6. потрібно зазначити, що різні види брехні: етикетної, брехні на благо, брехні-виправдання, брехні-замовчування, брехні-плітки, брехні-самопрезентації від залежної змінної – тривожності. Загалом, 90% отриманих даних можна пояснити тим, що від тривожності залежить чи буде підліток схильний до обману.

Отже, за результатами проведеного дослідження можемо говорити про те, що зв'язок між тривожністю і застосуванням обману в підлітковому віці вдалось дослідити, про що свідчить проведене кількісно-якісне опрацювання отриманих результатів (аналіз середніх значень, кореляційний і регресійний аналіз даних)

**Висновки.** Отже, після проведеного емпіричного дослідження підтвердилась гіпотеза про те, що простежується зв'язок між показниками тривожності та певними видами обману в підлітків. Справді за допомогою проведених статистичних аналізів даних вдалось встановити зв'язок між цими показниками.

Гіпотеза про те, що підлітки з високим рівнем тривожності будуть схильні до прояву брехні-виправдання, також статистично підтвердила себе. Про це свідчать результати проведеного кореляційного та регресійного аналізу даних, що були статистично значущі. Після проведеного дослідження можемо підсумувати той факт, що зв'язок

між схильністю до обману та тривожністю (загальною, а також деякими видами шкільної тривожності) є. Цей зв'язок на основі опрацьованого теоретичного аналізу праць учених із цього питання можна вважати прикладом захисного механізму психіки.

Мотивацію використання такого захисного механізму саме в підлітковий період можна зрозуміти враховуючи особливості сенситивності цього вікового періоду, а також ключові завдання цього періоду. Цей віковий період є дуже важливим для розвитку і становлення самосвідомості, у межах формування нового рівня якого відбувається розвиток відносно стійкого уявлення про себе, Я-концепції. Результати проведеного дослідження дають змогу констатувати наявність зв'язку між тривожністю та обманом у підлітковому віці, а також частково пояснюють мотивацію її виникнення і функцію, яку вона здійснює.

#### Література:

1. Волошин О. Деструктивні емоційні стани підлітків. Соціально-психологічні аспекти ґенези. *Психолог.* 2012. Вип. 20 (500). С. 4–7.
2. Дубровський Д. Обман як соціальний феномен. *Реклама: навіювання та маніпуляція.* Самара, 2001. С. 579–596.
3. Засецький М. Статеві ролі і відкритість у міжособистісних стосунках. *Психологія.* 1991. № 9. С. 29–36.
4. Знаков В. Статеві відмінності в розумінні неправди, брехні та обману. *Психологічний журнал.* 1997. № 1. С. 38–49.
5. Мещеряков Б., Некрасова А. Макіавеллізм, брехня і правда в повсякденному житті. *Психологічний журнал. Людина.* 2005. № 6. С. 14–28.
6. Жуков Ю., Хренов Д. Методичний аналіз досліджень нещирості. *Світ психології.* 1999. № 3. С. 16–29.
7. Мягих С., Петров А. Деякі аспекти психології брехні. 2019. URL: <http://www.mytests.ru/articles/633.html> (дата звернення: 01.12.2019).
8. Кириленко Т. Аналіз емоційного світу особистості: теоретичні положення, прояви та методичні прийоми. *Вісник Київського національного університету Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка.* 2007. № 27–28. С. 30–32. 5.
9. Льошенко О. Емпіричне дослідження «емоційної компетентності». *Проблеми загальної та педагогічної психології.* 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 155–162.

**Menzheha K. V. Peculiarities of the relationship of anxiety level and deceitfulness**

*Anxiety is a subjective manifestation of a persons discomfort, his/her disadaptation. Anxiety as an experience of emotional discomfort, anticipation of the imminent danger is an expression of the failure to satisfy person's significant needs. The deceitfulness can appear in adolescence and it is related to the peculiarities of adolescent's psyche – a keen desire for independence, complex dreams, critical attitude to close people. The research paper states that anxiety as an experience of emotional discomfort, anticipation of the forthcoming danger is an expression of the failure to satisfy essential human needs. It is noted that there are many classifications of types of deception. Virtually all types of deception contain the concealment of true information and differ only in the motives behind that concealment. The study included a survey using techniques to determine the anxiety level in adolescents. The data and the results of this technique also show that the least pronounced indicator is rigidity, i.e., there is an ease of switching between moods, activities in most of the subjects. The hypothesis that adolescents with high anxiety levels will be prone to manifestation of justifying deception also statistically confirmed itself. This is evidenced by the results of correlation and regression analysis of the statistically significant data. The study revealed the relationship between the deceitfulness and anxiety (general, as well as some types of school anxiety). This relationship, based on the theoretical analysis of the works of scholars on this issue, can be considered as an example of the protective mechanism of the psyche. The motivation for using such a protective mechanism in the adolescent period can be understood taking into account the sensitivity characteristics of a given age period, as well as the key tasks of this period. This age period is very important for the development and formation of self-consciousness, where a relatively stable self-concept (I-concept) is developed in the framework of the formation of a new level of self-consciousness. The findings of the study allowed ascertaining the relationship between anxiety and deception in adolescence, and partly explain the motivation behind its emergence and the function it performs.*

**Key words:** anxiety, aggressiveness, frustration, rigidity, deceitfulness.

УДК 373.2.016:81-028.31:316.772.2  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.17>

**С. А. Михальська**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

## МОВЛЕННЄВА ПОВЕДІНКА ЯК ПРОЯВ УСПІШНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ДИТИНИ З ОТОЧЕННЯМ

*У статті проаналізовано мовленнєву поведінку дитини у взаємодії з оточенням. Показано, що комунікативно-мовленнєвий підхід до розвитку спілкування дитини дошкільного віку допомагає вирішувати завдання, що пов'язані з формуванням мовленнєвої поведінки дитини. Встановлено, що для мовного взаєморозуміння і взаємодії важливе вміння бачити, чути, розуміти, враховувати у своїй мові того, до кого адресоване висловлення. Визначено, що особистісні досягнення якостей комунікативно-мовленнєвого розвитку виявляються в рисах характеру, що забезпечують комунікацію, сприяють установленню широких контактів дитини дошкільного віку з однолітками, малятами, незнайомими раніше дорослими людьми, що це більшою мірою сприяє розвитку якостей когнітивного і лінгвістичного рівня в мовному прогресуванні дитини. Обґрунтовано, що підхід до аналізу мовленнєвої поведінки дитини тільки за характеристикою лінгвістичних проявів не пояснює причинності, своєчасності, відставання або перевищення вікової норми в засвоєнні нормативних правил мови, а також не може пояснити труднощі у мовній взаємодії дитини з однолітками і дорослими. Доводиться, що деформація і несформованість мотивів взаємодії демонструють досвід невдач, що накопичується у відносинах з іншими, і все це приводить до того, що в багатьох дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку відсутня самостійність; вони невпевнені в собі, часто відчувають страх у нових ситуаціях і починаннях, виявляють негативізм, конфліктність, неадекватне сприйняття поведінки і ставлення до себе з боку інших дітей і дорослих. Така ситуація розвитку знижує розвиток інструментальних конструктивних засобів взаємодії зі світом соціального і природного оточення. Обмеження мовних форм спричиняє незатребуваність лексики, граматичний примітивізм, фонетичну невизначеність, одноманітність і монотонність мовлення. Різноманітні морфологічні і синтаксичні перебудови мови залишаються незасвоєною навичкою і гальмують надалі у мовленнєвому розвитку дитини прояви елементів зв'язності, розгорнення і довільності.*

**Ключові слова:** спілкування, відносини, розвиток, особистість, дошкільник.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема полягає в тому, що вивчення базових характеристик комунікативно-мовленнєвого розвитку потребує аналізу таких якостей психічного розвитку особистості, котрі, на нашу думку, допомагають дитині встановлювати міжособистісний контакт, здійснювати соціально-перцептивний аналіз системи «людина – ситуація», вибирати адекватні невербальні та мовні засоби спілкування, контролювати успішність реалізації цілей комунікації, проявляти творчість. Відповідно, можна сказати, що психологічна характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини відбиває аспекти емоційного, когнітивно-лінгвістичного, вольового, творчого розвитку дитини і тому в структуру своєї характеристики включає компоненти, що виявляються в мовленнєвій поведінці, розвитку свідомості, особистісних рисах. Саме комунікативно-мовленнєвий підхід до розвитку спілкування дитини дошкільного віку дає змогу вирішувати завдання, що пов'язані з формуванням мовленнєвої поведінки дитини, оскільки в діагностику та формування закладено критерії та показники становлення компетентності соціальної взаємодії.

Дослідники вказують, що вивчення процесу комунікативно-мовленнєвого розвитку вимагає комунікативного підходу до його вирішення, що враховує положення про тісну взаємозумовленість суб'єкт-суб'єктних відносин, які реалізуються в діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн та інші), ідеї і концепції, що характеризують мовну систему як багатоаспектний феномен (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, Т. Ушакова та інші), а також концептуальні положення про форми і засоби спілкування дитини дошкільного віку з дорослими й однолітками, у яких відбувається становлення її психіки (В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, М. Лісіна, Т. Піроженко, А. Рузьська, Т. Синько, С. Тищенко, Т. Рєпіна та інші).

При цьому мовлення дитини аналізується не у всіх аспектах, а з погляду визначених функцій, що вказують на рівень інтелектуального розвитку: розуміння, усвідомлення мовлення, лексичне наповнення, нормативне оволодіння мовними правилами. Водночас ми підкреслюємо, що підхід до аналізу мовленнєвої поведінки дитини тільки за характеристикою лінгвістичних проявів не

пояснює причинності, своєчасності, відставання або перевищення вікової норми в засвоєнні нормативних правил мови, а також не може пояснити труднощі у мовній взаємодії дитини з однолітками і дорослими. Цілісність у характеристиці особистісного розвитку дитини вимагає опису мовленнєвих досягнень у єдності і взаємозв'язку з усіма параметрами, що забезпечують дошкільникові успішність взаємодії з навколишнім світом, характеризують зростання засобів взаємодії як на репродуктивному, так і на творчому рівнях комунікативної діяльності.

Роль групи однолітків у соціальному, особистісному розвитку дитини-дошкільника висвітлена в багатьох соціально-психологічних, психологічних, педагогічних наукових роботах і дослідженнях. Зокрема, досліджувалися особливості міжособистісних взаємин дітей із ровесниками в різних видах діяльності: пізнавальній (О. Смірнова), ігровій (С. Кулачківська, С. Ладивір), спільній самостійній (О. Кононко, Ю. Приходько, Т. Піроженко, Т. Репіна, С. Якобсон).

**Мета статті.** Головною метою роботи є теоретичний аналіз мовленнєвої поведінки дитини дошкільного віку як прояв успішності взаємодії з оточенням.

**Виклад основного матеріалу.** Проблему взаємодії і спілкування дітей з однолітками досліджували М. Лісіна, А. Рузька, О. Смирнова та інші.

У концепції М. Лісіної [1, с. 17–28] спілкування постає як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування певних взаємин. Протягом дошкільного дитинства спілкування та взаємодія дітей з однолітками проходить низку послідовних стадій, що ускладнюються. Розвиток спілкування з однолітком у дошкільному віці (6–7 років) все більше набуває виразних ознак позаситуативності: зміст взаємодії абстрагується, тобто позбавляється прямої залежності від наявної реальної ситуації, починають складатися стійкі вибіркові вподобання між дітьми. Суттєвим надбанням дошкільного віку, що виникає в процесі контактів дітей між собою, є утворення власного образу (образ-Я) та образу іншої людини.

Низка авторів наголошує, що вирішальним фактором розвитку продуктивних взаємин дитини з однолітками є їхня успішність у спільній діяльності: ігровій або трудовій (Я. Коломінський, В. Мухіна, Т. Репіна, А. Рояк та інші).

Наприклад, Є. Суботський вважає, що взаємини дошкільнят з однолітками характеризуються, з одного боку, імпульсивністю і безпосередністю, а з іншого – інертністю і стереотипністю [5, с. 56].

Дослідники (М. Дяченко, Л. Кандилович, Я. Коломінський) пропонують таку структуру міжособистісної взаємодії:

1) певні спонукання (інтерес, розуміння потреби у взаємодії, співробітництві, спілкуванні тощо);

2) певна поведінка (мова, дії, жести, міміка тощо);

3) емоції і почуття (задоволення від спілкування, симпатія чи антипатія, взаємна атракція або негативні стани та інше);

4) пізнання (сприймання іншого, мислення, уява, уявлення);

5) саморегуляція, воля (витримка за відсутності взаєморозуміння, володіння собою у разі конфлікту, надання допомоги іншим у важкій ситуації тощо) [2, с. 6–16].

Т. Репіна передбачає, що в дошкільнят проявляється феномен взаємозв'язку і взаємопроникнення різного виду відносин [3].

Отже, взаємодію дошкільників з однолітками можна розглядати з таких компонентів, як: взаєморозуміння (адекватність, точність і об'єктивність відображення особистості партнера), взаємовплив («особливий рівень взаємодії, один із феноменів, який описує взаємодію»), взаємні дії (здійснюються у формі співдії (взаємодопомога), бездії і протидії), взаємостосунки (виражають готовність партнерів до певного типу переживань і дій), спілкування.

Розуміння дитиною цілісної картини образу ситуації є найважливішою характеристикою рівня психічного розвитку, тому що синтезує в собі когнітивні, афективні і мотиваційні параметри. Вибір головних ознак, атрибутів мовної комунікації є надзвичайно важливим для дитини. Ми вважаємо, що самодостатніми ознаками, які вимагають усвідомлення дошкільниками, є характеристики образу ситуації, тобто взаємозалежної системи «людина – ситуація». Дитина, що виявляє розуміння причинних зв'язків і взаємозалежностей зазначеної системи, демонструє розвиток визначеної логіки мислення: розуміння співвідносин між головними і другорядними ознаками, співвідносин між цілим і частиною, розуміння відносин взаємодії між різними складниками ситуації спілкування.

Отже, предметом соціально-перцептивного аналізу й усвідомлення дошкільниками змісту ситуацій взаємодії є з позиції комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини відношення системи «людина – ситуація» і відношення «мовна форма – значення». Саме ці базові утворення, що відчуюються як єдине ціле, забезпечують успішність реальної взаємодії між соціальними партнерами.

При цьому успіх міжособистісного обміну в ситуації контакту дитини з людьми зумовлений такими ознаками, які спричиняють характер мовленнєвої поведінки дитини: здатністю дитини виділити головний зміст ситуації взаємодії; здатністю до вибору основного принципу зміни ситуації (узгодження, роз'єднання, протиріччя та інше).

Саме ці ознаки мовленнєвої поведінки дитини в різних ситуаціях взаємодії дитини з дорослим та однолітками були предметом спостережень та аналізу.



Мовне висловлення як показник інструментальної (операціональної) сторони комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини повинно бути адекватним ситуації спілкування, оскільки її розуміння визначає тему висловлення, форму побудови і зміст мови через добір лексики, його узгодження і відтворюючі (фонетичні) властивості мови.

Цей взаємозв'язок варто пам'ятати, оскільки навчання дітей мовного висловлення (оформлення думки в зовнішню мову) вбачається в цьому підході як принципово важливий та основний спосіб інноваційних змін у системі мовленнєвого розвитку дитини, а також у системі розвивально-корекційної індивідуальної роботи, в якій актуалізується особистісна, соціальна, інтелектуальна активність дитини.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини й аналіз його рівня передбачає інтерес до проблеми розуміння дошкільником ситуації спілкування і користування мовними висловленнями, адекватними їй. У розвитку мовного спілкування ми хочемо підкреслити значимість такого психічного новоутворення, як наявність установки на відповідну реакцію, орієнтації дитини на комуніканта, співрозмовника. Для мовного взаєморозуміння і взаємодії важливе вміння бачити, чути, розуміти, враховувати у своїй мові того, до кого адресоване висловлення.

В аналізі комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку необхідно також врахувати, що комунікативні властивості мовних висловлень припускають широке використання як мовних (вербальних) засобів, так і невербальних. Перераховані комунікативні характеристики відбиті також інтонацією, виразністю, темпом мови, її швидкістю і навіть іноді дикцією.

Важливо розвивати комплексну навичку, що визначає успішність мовної взаємодії, розвиненість комунікативної компетентності, здатність застосовувати мову з метою пізнання і спілкування з навколишнім світом.

Усвідомлення своїх умінь і якостей, уявлення себе в часі, відкриття для себе своїх переживань – усе це утворює початкову форму усвідомлення дитиною себе, виникнення до кінця дошкільного віку «особистісної свідомості» (Д.Б. Ельконін) [4, с. 106–115].

Сформовані ціннісні відносини дитини щодо людей і самої себе вказують на пріоритет відносин суб'єктного характеру. При цьому дитина перебуває в такій ситуації, коли стиль життя дорослих людей дає їй змогу бути в колі розмов, бесід, переваг, пов'язаних із життям емоцій, переживань, настроїв, тобто в колі цінностей, пов'язаних із життям людини. Тому і дитину з усіма проблемами і досягненнями оцінюють із погляду особистісного прояву, що дає малюку змогу навчитися виділяти

себе в цілісній ситуації подій, що відбуваються, усвідомлювати себе через відношення до визначеного змісту. Усе це сприяє росту свідомості дитини загалом, розвитку в неї інтересів і переваг до визначених видів діяльності, формуванню різнобічного характеру оцінки навколишнього світу. Ці досягнення демонструють здатність дитини самостійно мислити і потребу донести до навколишніх своє власне ставлення, змушує засвоювати все більш складні і різноманітні форми мовних висловлень.

Дитина в мовній поведінці з оточенням природно демонструє свою соціальну й інтелектуальну активність через розширення інструментальних можливостей. У її мовному спілкуванні яскраво і своєрідно звучать такі форми мовних висловлень, як згода, уточнення, прохання, порада, спонукання, подяка, сумнів, подив і інші мовні побудови, адекватні ситуації спілкування.

Особистісні досягнення якостей комунікативно-мовленнєвого розвитку виявляються в рисах характеру, що забезпечують комунікацію (доброзичливість, відкритість тощо), сприяють установленню широких контактів дитини старшого дошкільного віку з однолітками, малятами, незнайомими раніше дорослими людьми, що ще більшою мірою сприяє розвитку якостей когнітивного і лінгвістичного рівнів у мовному прогресуванні дитини. Саме широта і дієвість мотивів спілкування дитини з людьми забезпечує координацію комунікативних і мовних дій, що породжує внутрішню реорганізацію, переструктурування процесів аналізу цілісної ситуації спілкування і дає дитині змогу прогнозувати можливий розвиток подій, виявляти творчість спілкування.

На жаль, дійсна ситуація виховання й розвитку дитини далека від пріоритету особистісних відносин у спілкуванні з дітьми. Дитину і її досягнення оцінюють не з позиції розвитку особистості, а з позиції досягнутого результату діяльності. Усе це приводить до того, що дитина не усвідомлює себе як особистість. За наявності негативних оцінок і низької культури міжособистісних відносин, обмеженості і замкнутості інтересів серед дорослих збіднюється внутрішній світ дитини. Її свідомість фіксує відносини до інших на основі об'єктно-мовленнєвого відношення. Засоби, операції, мета діяльності засновані на реально-звичному функціонуванні, далекому від елементів перетворення й творчості. Усе це зумовлює низький рівень розвитку свідомості, труднощі подолання стандартів і стереотипів у реалізації навіть власних задумів і намірів. І хоча дитина демонструє інтерес і заглибленість у ситуацію взаємодії, часто сама ситуація тисне на неї. Дитині складно виявити самостійність, ініціативність. Оскільки в таких випадках дорослому важливіше, щоб дитина зробила що-небудь, а не усвідомила чи

зрозуміла, тому не заохочуються особистісні якості дитини.

Деформація і несформованість мотивів взаємодії демонструють досвід невдач, що накопичується у відносинах з іншими, і все це призводить до того, що в багатьох дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку відсутня самостійність. Вони невпевнені в собі, часто відчувають страх у нових ситуаціях і починаннях, виявляють негативізм, конфліктність, неадекватне сприйняття поведінки і ставлення до себе з боку інших дітей і дорослих. Така ситуація розвитку знижує розвиток інструментальних конструктивних засобів взаємодії зі світом соціального і природного оточення.

У плані лінгвістичних (мовних) характеристик це виявляється в стандартних за формою й обмежених за змістом мовних висловлюваннях (переважно відповідь чи згода). Обмеження мовних форм спричиняє незатребуваність лексики, граматичний примітивізм, фонетичну невиразність, одноманітність і монотонність мовлення. Різноманітні морфологічні і синтаксичні перебудови мови залишаються незасвоєною навичкою і гальмують надалі у мовленнєвому розвитку дитини прояви елементів зв'язності, розгорнення і довільності.

Виділяють типи відносин у мовній комунікації, що спрямовують мовленнєву поведінку дитини:

I. Суб'єкт-суб'єктні відносини дитини з дорослими й однолітками в колективі групи дитячого садка. При цьому дитина часто не виявляє ділових і пізнавальних мотивів до обговорюваної загальної проблеми, що виникла в колективі, не формулює своїх змістів і цілей майбутньої діяльності. Водночас вона орієнтована на реалізацію потреби в особистих контактах, потреби в емоційному комфорті, присутності серед друзів (друга), потреби бути в особистісних відносинах з улюбленим вихователем. У цих випадках дитина є більшою мірою спостерігачем комунікативно-мовної взаємодії, а в мовній поведінці – слухачем. Окремі мовні висловлювання відбивають характер особистісних контактів, часто не пов'язаних з обговорюваною проблемою, а відповіді на питання ділового, пізнавального характеру з боку ініціатора спілкування (дорослого, однолітка) є типовим стандартом: «так», «ні», «не знаю». Проте значимість присутності такої дитини в ситуації соціальної взаємодії очевидна і виражена в подальшому прогресуванні її комунікативно-мовленнєвих досягнень.

II. Суб'єкт-об'єктні відносини, що виявляються в процесі організації спільної діяльності з дорослими й однолітками. Такий характер відносин у взаємодії часто виявляють діти, що мають визначений рівень розвитку ділових і пізнавальних мотивів діяльності, тобто достатній рівень

компетентності, що забезпечує їм можливість включитися у вирішення проблеми ділового або пізнавального характеру. Вони поспішають почати діяльність щодо реалізації задуму, формулюючи свої способи, варіанти, наміри, особистісні змісти. При цьому можливі випадки, коли дитину не цікавить, з ким вона буде виконувати справу, хто учасник її контакту, тобто ділові і пізнавальні мотиви перевищують особистісні. Одночасно такий варіант указує на відсутність орієнтування на людину, несформованість комунікативної спрямованості в діяльності. Такі діти по ходу реалізації спільного задуму часто виявляють конфліктний характер взаємодії з іншими учасниками загальної справи, тому що не погодили мети, наміру, бажання партнерів, не встановили міжособистісних стосунків. Варіантом подальшої поведінки дитини при цьому може бути відмова від участі в загальній справі або присутності в ній позиції «поруч», «сама по собі», що обмежує взаємодію і прояв комунікативно-мовних навичок. За умови підвищеної ділової або інтелектуальної активності дитина стоїть перед необхідністю «научіння контактів», відновлення міжособистісних відносин для реалізації потреби в спільній діяльності, ствердження своєї позиції серед однолітків, адже таким дітям є що і як сказати. Інакше кажучи, варіант відносин суб'єкт-об'єктного характеру в ситуації предметно-змістовної взаємодії дитини з дорослими й однолітками обов'язково висуває перед дитиною завдання навчання соціального контакту, навчання мовного спілкування, що включає процеси контактовстановлення.

III. Відносини суб'єкт-суб'єкт-об'єктного характеру є умовою і характеристикою розвиваючої ситуації навчання мовного спілкування. Зазначені відносини характеризуються тим, що діти взаємодіють із приводу предметно-змістовного завдання, вирішення якого здійснюється за постійної уваги і координації міжособистісних відносин між партнерами комунікації. У цій ситуації жест і мова вписані в динаміку соціальних, комунікативних відносин і дитина вчиться не тільки смислоформуванню всіх характеристик системи «людина – ситуація», але і постійно вдосконалюється в здатності контактовстановлення і підтримки міжособистісних відносин для реалізації накресленої мети. Третій варіант відносин виявляють діти, що мають високий рівень розвитку всіх компонентів комунікативно-мовленнєвого розвитку і, насамперед, дієвість особистісних, ділових, пізнавальних мотивів у широкій сфері життєдіяльності дошкільника.

**Висновки.** Рівень особистісних досягнень старшого дошкільника є характеристикою творчих проявів спілкування. Це підтверджує, що будь-які творчі ознаки мовленнєвої поведінки дитини, зокрема включеність уяви у процес взаємодії з оточенням, збільшують можливість

дитини передбачати, прогнозувати, уявляти, очікувати можливий результат і перебіг процесу спілкування. Вибір засобів мовленнєвої поведінки особистості регулюються значною мірою передбаченням наслідків і цілями особистості. Визначення та використання засобів спрямовані на майбутні події, що спонукає людину спрямовувати увагу та усвідомлювати їхній зміст і характер. Здатність володіти розумовими діями, знаходження аналогій, комбінування та використання елементів новаторства, тобто творчих проявів взаємодії, лежить в основі конструктивних, позитивних комунікативних дій, що є універсальною стратегією для партнерів, для особистості у прийнятті рішень.

Перспективи подальших досліджень полягають у порівнянні особливостей мовленнєвої поведінки дитини дошкільного віку у взаємодії з однолітками в умовах традиційних та інноваційних моделей освіти.

#### Література:

1. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. 2-е изд. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 384 с.
2. Мороз О.І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу «школа – дитячий садок») : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 20 с.
3. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей : монография. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2004. 286 с.
4. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук В.В. Вікова та педагогічна психологія. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
5. Субботский Е.В. Психология отношений партнёра у дошкольников. Москва : Педагогика, 1976. 143 с.

#### **Mykhalska S. A. Speech behavior as a manifestation of the child successful interaction with the environment**

*The article investigates the child speech behavior in interaction with the environment. It is shown, that the communicative-speaking approach to the preschool child allows solving problems connected with the formation of child speech behavior. It is established, that for language understanding and interaction it is important to be able to see, hear, understand, and take into account in the language the person to whom the expression is addressed. It is determined, that personal achievements of child communicative and speech development are revealed in character traits, which provide a communication, promote the establishment of preschool child contacts with peers and strangers, develop the linguistic and cognition qualities in child language progression.*

*It is substantiated, that the approach to the analysis of the child speech behavior just through the characteristic of linguistic manifestations does not explain the causality, timeliness, lag or exceeding of the age norm in mastering the language normative rules, and also doesn't explain the difficulties in the child speech interaction with peers and adults. It is argued, that the deformation and lack of the interaction motives causes the failure experience, that is accumulated in relationships with others, and leads to the independence lack in preschoolers and primary school students; they are unsure, often fear in new situations and endeavors, exhibit negativity, conflict, inadequate behavior.*

*This situation reduces the development of constructive and instrumental tools of interaction with the social and natural environment. The limitation of language skills leads to the unclaimed vocabulary, grammatical primitivism, phonetic indistinctness, monotony and monotonous speech. Various morphological and syntactic language rearrangements remain an unexplored skill and inhibit the manifestations of the connectedness elements, deployment and arbitrariness in the child's speech development.*

**Key words:** communication, relations, development, personality, preschooler.

**К. В. Пилипенко**кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної та вікової психології  
Криворізький державний педагогічний університет

## ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ, АДАПТИВНІСТЬ І КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВІ СКЛАДНИКИ ЙОГО ПРОФЕСІОГРАМИ

Проаналізовано проблему професіоналізації майбутніх педагогів у контексті модернізації освіти. Констатовано, що стратегічні напрями розвитку сучасної освіти пов'язані з упровадженням нових стандартів освітньої діяльності, серед яких провідним є забезпечення її особистісної, компетентної спрямованості. З'ясовано, що професійно значущими властивостями освітянина є, зокрема, здатність до емоційної стійкості, комунікативні здібності, нервово-психічна стійкість, адаптивність тощо. Показано, що емоційна стійкість, нервово-психічна стійкість, а також адаптивні й комунікативні здібності в системі професійної підготовки майбутніх педагогів є надзвичайно важливими та набувають особливої актуальності, оскільки йдеться про підготовку особистості до організації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Нині для вищих педагогічних навчальних закладів одним із пріоритетних напрямів роботи є забезпечення формування і розвиток проактивної, емоційно стійкої особистості, здатної адаптуватися в постійно змінюваних умовах, самореалізуватися, бути успішною. Досліджено, що проблема емоційної стійкості зумовлена дезорганізуючим впливом емоцій на діяльність та поведінку людини в емоціогенних ситуаціях, а в контексті первинної професіоналізації особистості здійснюються розвиток і становлення емоційної сфери особистості, що є психологічним підґрунтям якості майбутньої професійної діяльності фахівця. Емоційна нестійкість виступає наслідком порушення механізмів саморегуляції особистості під впливом емоціогенних чинників і за умов значної довготривалої дії спричиняє порушення в ефективності діяльності та позначається на психічному здоров'ї особистості. Доведено, що студентський вік – це період підвищених вимог, психічних навантажень і перевантажень, які виступають у всьому різноманітті, що потребує емоційної стійкості та здатності до адаптації. З іншого боку, саме в цей період формується майбутній професіонал, стан психічного здоров'я якого безпосередньо впливає на успішність діяльності і стиль життя загалом, і, відповідно, набуває високого суспільного значення. Досліджено стан сформованості емоційної стійкості, нервово-психічної стійкості, особистісного адаптаційного потенціалу та комунікативних здібностей студентів-майбутніх педагогів. Встановлено, що більшість досліджуваних нами майбутніх педагогів мають середній рівень розвитку емоційної стійкості та комунікативних здібностей, а також низький рівень сформованості особистісного адаптаційного потенціалу й нервово-психічної стійкості.

**Ключові слова:** професійно значущі властивості освітянина, особистісний адаптаційний потенціал, нервово-психічна стійкість, комунікативні компетенції педагога.

**Постановка проблеми.** Стрімкі та неоднозначні соціально-економічні, особливо політичні та культурні, перетворення, що відбуваються останнім часом в Україні й зокрема в системі освіти, часом зумовлюють гострі форми прояву дезорганізуючого впливу емоцій: розгубленість, зниження працездатності, афекти неадекватності, скутість поз, порушення координації рухів, уповільнення протікання психічних процесів, нестриманість у спілкуванні, агресивність та інше. Усе це спричинює підвищення вимог до особистості майбутнього педагога, зокрема до його здатності до адекватної поведінки в емоційно напружених умовах, до його особистісного адаптаційного потенціалу, нервово-психічної стійкості та комунікативних здібностей. Тож сьогодні для вищих педагогічних навчальних закладів одним із пріоритетних напрямів

роботи є забезпечення формування і розвиток проактивної, емоційно стійкої особистості, здатної адаптуватися в постійно змінюваних умовах, самореалізуватися, бути успішною.

Проблема емоційної стійкості є однією з тих проблем, що посідають центральне місце в сучасній психології. Її вивченням займаються вчені різних галузей психологічної науки (Л.М. Аболін, І.Ф. Аршава, Б.Х. Варданян, М.І. Дьяченко, П.Б. Зільберман, Є.П. Ільїн, Г.С. Нікіфоров, А.Є. Ольшаннікова, С.М. Оя, В.О. Пономаренко, Т. Рібо, О.Я. Чебикін, О.А. Чернікова та інші).

Дослідженням проблеми адаптації займаються такі науковці, як: Б.Г. Ананьєв, М.О. Агаджанян, Л.М. Балабанова, Г.О. Балл, О.С. Батуєв, Ф.Б. Березін, А.В. Брушлинський, В.О. Ганзен, Є.П. Ільїн, О.М. Кокус, М.С. Корольчук,

Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлін, Ю.О. Олександровський, В.М. Русалов, І.М. Соколова, S. Parker, D.J. Randall, G.E. Vaillant та інші.

Серед професійних здібностей учителя значна роль належить також комунікативним, оскільки комунікація – не лише мовленнєві здібності, а ще і вміння спілкуватися з людьми. Комунікативні здібності характеризуються низкою інших здібностей людини, що виявляються у вмінні формулювати і доносити свою думку до рецепієнта, умінні слухати, сприймати та відтворювати інформацію, вести діалог, брати участь у дискусіях, вести перемовини тощо. Дослідженням комунікативних здібностей педагогів займається значна кількість науковців (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, І.О. Зимня, М.І. Жинкін, О.М. Леонтьєв та інші).

**Мета статті.** Головною метою роботи було вивчення особливостей адаптивності, емоційної стійкості, нервово-психічної стійкості та комунікативних здібностей студентів-майбутніх педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Очевидним є той факт, що емоції мають свій вплив у пізнанні і в мистецтві, в педагогіці і клініці, на виробництві і в сім'ї, у творчості і в душевних кризах особистості. Сьогодні залишається актуальним справедливе зауваження В. Франкла: «... люди не стійкі до найменшої фрустрації інстинктів і емоційного напруження, вони проявляють «нетримання» – нездатність стримувати власні емоції, – не можуть стримуватися від прояву і прагнення розділити їх з іншими» [9, с. 330].

Слід зазначити, що в медичній психології проблема емоцій та їхніх порушень має особливе значення, тому що стан емоційної сфери може служити критерієм оцінки загального стану хворого, а також критерієм ефективності впливу на хворого тих чи інших лікувальних заходів [10].

Відомо, що феноменальність емоцій полягає в тому, що вони можуть впливати не тільки позитивно – регулюючи діяльність, – але й негативно – дезорганізуючи її. «Аналізуючи причини власних невдач або помилок, – зазначає польський дослідник Я. Рейковський, – ми нерідко доходимо висновку, що саме емоції завадили нам впоратись із завданням. Хтось погано склав іспит, тому що сильно нервував, хтось став винуватцем дорожньої пригоди, тому що був цілковито паралізований раптовим страхом, що охопив його, хтось мав невдалий публічний виступ, оскільки не зміг подолати хвилювання» [8, с. 22]. Гострі форми прояву дезорганізуючого впливу емоцій – це розгубленість, афект неадекватності, скутість пози, порушення координації рухів, уповільнення протікання психічних процесів, нестриманість у спілкуванні, агресивність та інше – зумовили виникнення проблеми емоційної стійкості.

Студентський вік – це складний етап у житті людини. Цей період характеризується можливою появою кризових моментів і потребує певної

адаптації. У студентському віці формуються професійні інтереси, цінності, навички. Особистість студента-майбутнього педагога розвивається протягом навчання. Але при цьому відбувається формування і особистісних якостей як узагалі, так і певних якостей, що є властивими й важливими саме для цієї фахової спрямованості.

Надзвичайно актуальним сьогодні є дослідження психологічного здоров'я студентів, що зумовлено наявністю потужних стресогенних чинників у студентському середовищі, таких як ситуації екзаменів, періоди соціальної адаптації, необхідність особистісного самовизначення в майбутньому професійному середовищі тощо.

Майже в усіх країнах студенти виокремлюються як група підвищеного ризику, тому що вони значно частіше, ніж молоді люди інших соціальних груп того ж віку, страждають різноманітними психосоматичними і нервово-психічними захворюваннями. Однією з основних причин підвищеної захворюваності студентів є різноманітні стресові ситуації, пов'язані з труднощами пристосування молодих людей до студентського життя і екзаменаційних іспитів.

С.Є. Квасов зі співавторами, досліджуючи чинники способу життя і здоров'я студентів, показали, що рівень їх соціально-психологічної адаптації до умов ВНЗ суттєво залежить від взаємовідносин, що складаються в колективі, порушення яких спричиняє постійне психоемоційне напруження. Конфлікт як прояв комунікативної взаємодії являє собою зіткнення протилежно спрямованих і несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремої людини (внутрішньоособистісний конфлікт), у міжособистісних відносинах індивідів або груп людей (міжособистісний і міжгруповий конфлікти), пов'язане з гострими і дуже сильними емоційними переживаннями. У багатьох випадках конфлікт є чинником розвитку гострого або хронічного емоційного стресу [3].

Очевидним є той факт, що критерієм ефективності професійної підготовленості педагога є здатність спеціаліста швидко адаптуватися у новому колективі та здійснювати продуктивну діяльність, визначену посадовими обов'язками педагога. На практиці розбіжність між теоретичною підготовкою у ВНЗ і практичними вимогами до діяльності педагога на місцях ускладнює процес професіоналізації молодих спеціалістів. Тож значущість адаптивності студентів педагогічного університету лежить у двох площинах: необхідності пристосовуватися до змінюваних умов навчального процесу у ЗВО, а також набуття професійно важливих якостей майбутнього освітянина.

Емпіричне дослідження адаптивності, емоційної стійкості, комунікативних здібностей і нервово-психічної стійкості майбутніх педагогів було проведено серед студентів Криворізького державного педагогічного університету. До вибірки увійшли 78 студентів 1–3 курсів психолого-педагогічного факультету. Для дослідження емоційної стійко-

сті було застосовано методику оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування О.В. Государевої [4]. Для вивчення толерантності до стресогенних факторів, що виступає проявом емоційної стійкості, було застосовано «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А.Г. Маклакова, С.П. Чермяніна) [7].

Результати дослідження стану розвитку особистісного адаптаційного потенціалу у майбутніх педагогів, що увійшли до нашої вибірки, презентовано в таблиці 1.

Таблиця 1  
**Стан розвитку особистісного адаптаційного потенціалу у майбутніх педагогів (за методикою «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.П. Чермяніна)**

Рівень розвитку особистісного адаптаційного потенціалу у майбутніх педагогів	Кількість, у %
Високий	3
Середній	22
Низький	76

Як видно з таблиці, високий рівень особистісного адаптаційного потенціалу виявлено лише у 3% студентів-майбутніх педагогів, середній рівень – у 22% студентів, низький рівень – у 76% досліджуваних, що засвідчує той факт, що більшість майбутніх педагогів, які увійшли до вибірки нашого дослідження, має низький рівень особистісного адаптаційного потенціалу, тобто вони мають ознаки явних акцентуацій характеру та декотрі ознаки психопатій, у них можливі нервово-психічні зриви. Також констатуємо, що критично малою є кількість студентів із високим рівнем особистісного потенціалу, тобто таких, які досить легко адаптуються до нових умов діяльності, швидко входять до нового колективу, досить легко і адекватно орієнтуються в ситуації, швидко формують стратегію власної поведінки і, як правило, неконфліктні.

Результати дослідження стану розвитку нервово-психічної стійкості у майбутніх педагогів презентовано в таблиці 2.

Таблиця 2  
**Стан розвитку особистісного нервово-психічної стійкості у майбутніх педагогів (за методикою «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.П. Чермяніна)**

Рівень розвитку нервово-психічної стійкості у майбутніх педагогів	Кількість, у %
Високий	1
Середній	23
Низький	76

Як видно з таблиці, високий рівень нервово-психічної стійкості виявлено лише в 1% студентів-майбутніх педагогів, середній рівень – у 23% студентів, низький рівень – у 76% досліджуваних, що дає змогу констатувати, що більшість майбутніх педагогів, які увійшли до вибірки нашого дослідження, має низький рівень нервово-психічної стійкості, тобто низький рівень поведінкової регуляції, певну схильність до нервово-психічних зривів, відсутність адекватної самооцінки та реального сприйняття дійсності. Натомість критично малою є кількість студентів із високим рівнем нервово-психічної стійкості, тобто з високим рівнем поведінкової регуляції, високою адекватною самооцінкою та реальним сприйняттям дійсності.

Результати дослідження стану розвитку комунікативних здібностей у майбутніх педагогів презентовано в таблиці 3.

Таблиця 3  
**Стан розвитку особистісного комунікативних здібностей у майбутніх педагогів (за методикою «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.П. Чермяніна)**

Рівень розвитку комунікативних здібностей у майбутніх педагогів	Кількість, у %
Високий	0
Середній	74
Низький	26

Як видно з таблиці, високий рівень комунікативних здібностей не виявлено в жодного зі студентів-майбутніх педагогів, середній рівень має 74% студентів, низький рівень – 26% досліджуваних, що засвідчує той факт, що більшість майбутніх педагогів, які увійшли до вибірки нашого дослідження, мають середній рівень комунікативних здібностей, тобто здатні встановлювати контакти з іншими людьми, інколи стають учасниками конфліктів.

Результати дослідження стану розвитку емоційної стійкості у майбутніх педагогів презентовано в таблиці 4.

Таблиця 4  
**Стан розвитку емоційної стійкості у майбутніх педагогів (за методикою О.В. Государевої)**

Рівень розвитку емоційної стійкості у майбутніх педагогів	Кількість, у %
Високий	27
Середній	64
Низький	9

Як видно з таблиці, високий рівень емоційної стійкості виявлено у 27% студентів-майбутніх педагогів, середній рівень – у 64% студентів, низький рівень – 9% досліджуваних, що засвід-

чує той факт, що більшість майбутніх педагогів, які увійшли до вибірки нашого дослідження, має середній рівень емоційної стійкості, а також факт, що досить незначною є кількість студентів із низьким рівнем емоційної стійкості.

На рисунку 1 представлено зведену гістограму результатів нашого емпіричного дослідження.

У таблиці 5 представлено результати кореляційного аналізу між показниками емоційної стійкості, особистісного адаптаційного потенціалу, нервово-психічної стійкості та комунікативних здібностей студентів-майбутніх педагогів, що увійшли до вибірки нашого емпіричного дослідження.

Як видно з таблиці, показники емоційної стійкості у студентів-майбутніх педагогів мають досить високі кореляційні зв'язки з показниками їхнього особистісного адаптаційного потенціалу (0,570 на високому рівні статистичної значущості  $p \leq 0,01$ ), а також високі кореляційні зв'язки з показниками їхньої нервово-психічної стійкості (0,569 на високому рівні статистичної значущості  $p \leq 0,01$ ). Можна констатувати також, що високими є кореляційні зв'язки між показниками особистісного адаптаційного потенціалу студентів-майбутніх педагогів і показниками їхньої нервово-психічної стійкості (0,962 на високому рівні статистичної значущості  $p \leq 0,01$ ), а також наявність статистично значущих

кореляційних зв'язків між показниками особистісного адаптаційного потенціалу та показниками комунікативних здібностей студентів (0,399 на високому рівні статистичної значущості  $p \leq 0,01$ ). Виявлено наявність статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками нервово-психічної стійкості та показниками комунікативних здібностей (0,310 на високому рівні статистичної значущості  $p \leq 0,01$ ). Тож чим вищі показники емоційної стійкості мають майбутні педагоги, тим вищими є показники їхнього особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. Водночас чим вищим є рівень особистісного адаптаційного потенціалу, тим вищим є рівень нервово-психічної стійкості та комунікативних здібностей студентів-майбутніх педагогів.

**Висновки.** Як показало вивчення досліджуваної проблеми, здатність до емоційної стійкості, адаптивності, нервово-психічної стійкості та комунікативні здібності студентів-майбутніх педагогів є значущими, оскільки на етапі первинної професіоналізації формується майбутній фахівець-освітянин, котрий буде безпосереднім організатором навчально-виховного процесу в закладах освіти. Результати проведеного нами емпіричного дослідження дають нам змогу констатувати, що більшість досліджуваних нами майбутніх педагогів має середній рівень розвитку емоційної стійкості

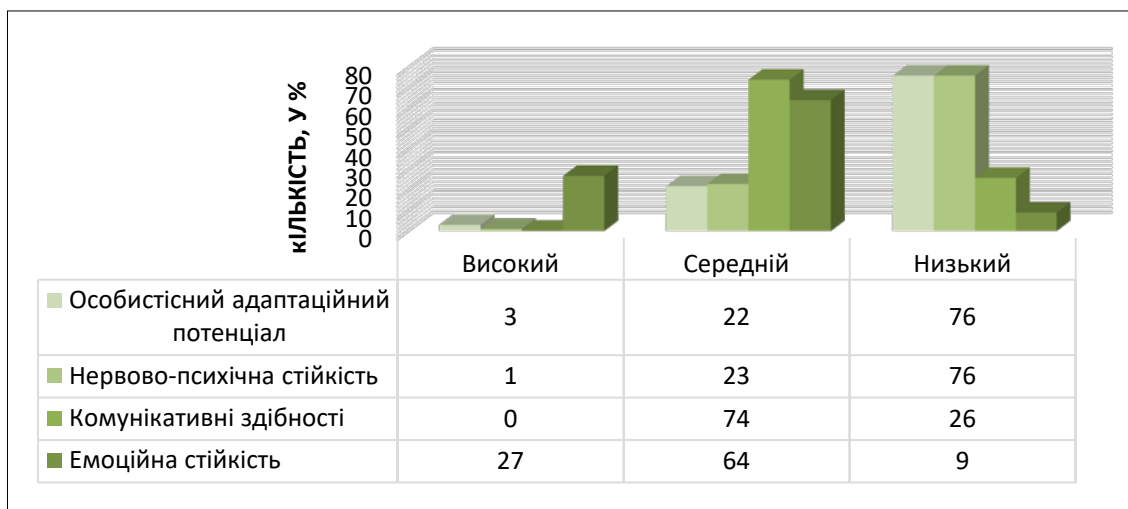


Рис. 1. Стан розвитку особистісного адаптаційного потенціалу, нервово-психічної стійкості, комунікативних здібностей та емоційної стійкості у майбутніх педагогів

Таблиця 5

Кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості, особистісного адаптаційного потенціалу, нервово-психічної стійкості та комунікативних здібностей студентів-майбутніх педагогів

Показники	Емоційна стійкість	Особистісний адаптаційний потенціал	Нервово-психічна стійкість	Комунікативні здібності
Емоційна стійкість	–	0,570**	0,569**	0,213
Особистісний адаптаційний потенціал	0,570**	–	0,962**	0,399**
Нервово-психічна стійкість	0,569**	0,962**	–	0,310**
Комунікативні здібності	0,213	0,399**	0,310**	–

\*\* Кореляція значуща на рівні 0,01

та комунікативних здібностей, а також низький рівень сформованості особистісного адапційного потенціалу й нервово-психічної стійкості. Було виявлено, що емоційно стійкі студенти мають здатність краще й швидше пристосовуватися до змінюваних умов. Крім того, майбутні педагоги, які мають вищі показники комунікативних здібностей, краще адаптуються у нових соціальних умовах.

#### Література:

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. Москва : Наука, 1976. 272 с.
2. Балл Г.О. Психология праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник. Хмельницький : Університет, 2001. 330 с.
3. Бандурка А.М. Конфликтология : учеб. пособие для вузов. Харьков : Университет внутренних дел, 1997. 350 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 783 с.
5. Коқун О.М. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина – людина» : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013.
6. Плотников В.В. Функциональные нарушения и оценка дезадаптации студентов к обучению в вузе. *Здоровье и функциональные возможности человека* : тезисы докл. Всесоюзн. конференции. Москва, 1985. С. 342–345.
7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. 672 с.
8. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Москва : Прогресс, 1979. 392 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
10. Хомская Е.Д. Мозг и эмоции. Конспект лекций. Москва : МГУ, 1992. 180 с.

#### **Pylypenko K. V. Emotional resistance, adaptivity and communicative abilities of the future teachers as an important constituents of its professionals**

*The problem of professionalization of future teachers in the context of modernization of education is analyzed. It is stated that the strategic directions of modern education development are connected with the introduction of new standards of educational activity, among which leading is to ensure its personal, competent orientation. It has been found out that professionally important qualities of an educator are, in particular, ability to emotional stability, communicative abilities, neuro-psyche stability, adaptability and more. It is shown that emotional stability, neuro-psyche stability, as well as adaptive and communicative abilities in the system of future teachers' vocational training are extremely important and are of particular relevance, since it is about preparing a person for the organization of educational process in educational institutions. Currently, for higher education institutions, one of the priority areas of work is to ensure the formation and development of a proactive, emotionally resilient personality, able to adapt in constantly changing conditions, to be self-fulfilling, to be successful. It has been researched that the problem of emotional stability is caused by the disorganizing influence of emotions on the activity and behavior of a person in emotional situations, and in the context of the primary professionalization of the personality, the development and formation of the emotional sphere of the personality is carried out, which is the psychological basis for the quality of future professional activity. Emotional instability is a consequence of violation of the mechanisms of self-regulation of the personality under the influence of emotional factors and in the conditions of considerable long-term action causes disturbance in the efficiency of activity and affects the mental health of the individual. It is proved that the student's age is a period of high demands, mental workloads and overloads, which act in all variety, which requires emotional stability and ability to adapt. On the other hand, it is during this period that a future professional is formed, whose state of mental health directly influences the success of the activity and lifestyle in general, and thus becomes of high public importance. The state of formation of emotional stability, neuro-psyche stability, personal adaptive potential and communicative abilities of students-future teachers is investigated. It is established that the majority of future educators we study have an average level of development of emotional stability and communicative abilities, as well as a low level of formation of personal adaptive potential and neuro-mental stability.*

**Key words:** *professionally important educational properties, personal adaptive potential, neuro-psyche stability, communicative competences of the teacher.*



**Л. О. Подкоритова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет**О. В. Гоя**магістр кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

## ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

*У статті представлено результати емпіричного дослідження агресивної поведінки підлітків та апробації програми, спрямованої на її подолання за допомогою засобів арт-терапії.*

*У дослідженні взяли участь 50 підлітків віком 13–14 років. Було використано такі методики, як опитувальник Басса-Дарки (досліджувались такі показники агресії, як фізична агресія, вербальна агресія, непрямая агресія, негативізм, роздратування, підозрілість, образа, почуття провини); проєктивна методика «Тест руки», проєктивна методика «Малюнок неіснуючої тварини». Дослідження за тестом Басса-Дарки виявило, що більшість респондентів має підвищені показники за всіма видами агресивної поведінки. Дослідження за «Тестом руки» виявило агресивність у 20% досліджуваних, а методика «Неіснуюча тварина» – у 24% досліджуваних. Загалом, досліджувані підлітки більш схильні до вербальної, ніж фізичної, агресії, а також до непрямой агресії.*

*Було розроблено та апробовано програму, спрямовану на подолання агресивної поведінки підлітків засобами арт-терапії. Програма складається з 10 занять тривалістю по 45 хвилин. У ній використано як провідні арт-терапевтичні вправи (ліплення, казкотерапевтичні та малюнкові техніки), а також деякі додаткові не арт-терапевтичні вправи: інформаційні повідомлення, мозковий штурм, рольові ігри, вправи-демонстрації. Завдання корекційної програми: навчити підлітків контролювати свою агресію та звільнитися від неї у прийнятній формі, формувати навички регуляції емоційних станів і самоконтролю, формувати адекватну самооцінку, розвивати вміння ефективно спілкуватися та співпрацювати з іншими, знизити емоційне напруження та рівень ситуативної агресії, вчити усвідомленню особистої відповідальності за своє життя. Очікувані результати: досягнення позитивних поведінкових змін, зниження рівня агресивності, володіння навичками самоконтролю та емоційної саморегуляції, стабільна адекватна самооцінка, сформовані навички конструктивної комунікації.*

*Досліджувані були поділені на контрольну та експериментальну групи. Після проведення в експериментальній групі підлітків психокорекційної програми з методами арт-терапії було проведено повторне дослідження за допомогою опитувальника Басса-Дарки та методики «Тест руки». Це дослідження виявило зменшення показників агресивності в експериментальній групі. У контрольній групі суттєвих змін не виявлено.*

**Ключові слова:** агресія, підлітки, арт-терапія, фізична агресія, вербальна агресія, непрямая агресія, негативізм, роздратування, підозрілість, почуття провини, образа, ворожість.

**Постановка проблеми.** Підліткова агресивність є однією з актуальних проблем сучасності. Агресивні прояви в дітей є однією з найбільш гострих проблем не лише для працівників сфери освіти, а й для суспільства загалом. Агресивність формується переважно в дитячому та підлітковому віці, коли закладаються навички соціалізації, і саме в цьому віці краще проводити профілактику та корекцію агресивної поведінки.

Одним із найбільш ефективних методів психологічної корекції і профілактики дитячої і підліткової агресивності є арт-терапія. Сьогодні відбувається становлення нового напрямку її розвитку – педагогічного, що полягає в певній «соціальній терапії» особистості та корекції стереотипів її поведінки

засобами художньої діяльності. Завдяки використанню методів арт-терапії в дитини знімаються внутрішня напруженість і втома, усувається замкненість, розвивається здібність адекватно сприймати себе й оточення, з'являється можливість вільного самовираження й самопізнання. Окрім того, арт-терапевтичні практики створюють позитивний емоційний настрій і формують у школяра впевненість у власних силах.

При тому, що в арт-терапії сьогодні є багато розробок для роботи з агресивністю, зокрема підлітковою, бракує теоретичних узагальнень за цією темою, що робить дослідження актуальним.

Дослідженню проблеми агресивності і її проявів приділяється велика увага як у науковій, так і прак-

Таблиця 1

## Результати досліджуваних підлітків за опитувальником Басса-Дарки

№	Тип агресивної поведінки	Кількість (у %)
1	Фізична агресія	56,7
2	Вербальна агресія	70,0
3	Непряма агресія	56,7
4	Негативізм	43,3
5	Роздратування	66,7
6	Підозрілість	53,3
7	Образа	50,0
8	Почуття провини	43,3

тичний психології. Особлива увага цій проблемі приділялася в роботах таких авторів, як Л. Берковіч (агресія: причини, наслідки та контроль), Р. Берон, Д. Річардсон (агресія), К. Бютнер (дитяча агресія і конфліктна поведінка). Проблема агресії висвітлена в працях А. Реана (Агресія і агресивність особистості), Л. Семенюк (психологічні особливості агресивної поведінки підлітків і умови її корекції), Т. Румянцевой (агресія: проблеми і пошуки в західній філософії та науці), І. Фурманова (агресивність і її прояви в дитячому віці). При цьому вітчизняні дослідники (О. Бовть, О. Мізерна, О. Фотуйма) [2] розглядали агресивного суб'єкта як такого, що інтегрує в собі внутрішні та зовнішні впливи, тоді як зарубіжні науковці (А. Бандура, Р. Волтерс, Г. Паренс, Дж. Паттерсон, М. Раттер) зосереджували увагу на пошуку окремих детермінантів прояву агресії. Вчені приділяють увагу вивченню агресивної поведінки в дітей різного віку: О. Бовть, В. Шебанова – молодшого шкільного; А. Реан, Л. Семенюк – підліткового; В. Крайнюк, О. Хренніков, С. Шебанова, В. Павелків – юнацького. Зокрема, в дослідженні підліткового віку науковцями отримано дані щодо особливостей вікової динаміки агресивної поведінки (А. Реан, Л. Семенюк), статевих відмінностей (І. Фурманов, Л. Семенюк); визначено вплив макросоціальних чинників сім'ї на агресивну поведінку (Н. Алікіна, О. Бовть, А. Реан).

На думку Л. Божович, С. Максименко, А. Реан, Є. Смірнова, В. Кузьменко та інших психологів [5], підлітковий вік є важливим для формування і закріплення різних поведінкових актів.

Методичні напрацювання щодо застосування арт-терапії для психологічної роботи з підлітковою агресією є в О. Деркач, Л. Лебедевої, М. Сидоркіної та багатьох інших.

**Мета статті** – представити результати емпіричного дослідження рівня агресивності підлітків та апробацію арт-терапевтичної програми, спрямованої на її подолання.

**Методи дослідження:** опитувальник Басса-Дарки [9]; проєктивна методика «Тест руки» [3]; проєктивна методика «Малюнок неіснуючої тварини» [6].

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилось у період із вересня 2019 по жовтень 2019 року у 8-му класі ССЗОШ № 1 м. Хмельницького. У ньому взяло участь 50 дітей віком 13–14 років. Були обрані такі методики: опитувальник Басса-Дарки [9]; проєктивна методика «Тест руки» [3]; проєктивна методика «Малюнок неіснуючої тварини» [6]. Результати дослідження за кожною методикою подано нижче.

*Дослідження за опитувальником Басса-Дарки* [9] проводилось у груповій формі. Кожен учень заповнював свій бланк самостійно. Було дано гарантію конфіденційності результатів. Отримані результати подано в таблиці 1.

Як можна побачити з таблиці 1, у 56,7% підлітків переважає фізична агресія в поведінкових реакція. Вони можуть використовувати фізичну силу проти іншої особи. Вербальна форма агресії виявлена в 70% учнів. Ці учні виражають свої негативні почуття через крик, сварки, лайку та погрози. Непряму агресію проявляють 56,7% випробуваних, тобто учні такого типу реагування направляють свою агресію на сторонню особу – плітки, злобні жарти. Негативізм відстежується в 43,3% учнів. Ця форма поведінки може проявлятися проти керівництва, проти встановлених у соціальному середовищі звичаїв і законів. Роздратування продемонстрували 66,7% підлітків, які готові за найменшого збудження до проявів грубості. Таку рису, як підозрілість, встановлено в 53,3% підлітків. Такі учні переживають недовіру та обережність щодо інших людей. У 50% підлітків спостерігається образа. Такі учні відчувають заздрість і ненависть за дійсні або уявні страждання. Почуття провини переживають 43,3% учнів. Їм властиве переконання, що вони є поганими людьми, чинять погано.

Слід зазначити, що для кожної дитини індивідуально визначили індекс ворожості (складався з показників образи і підозрілості) та індекс агресивності (складався із суми показників фізичної, вербальної та непрямой агресії).

Найвищі показники за індексом агресивності і ворожості – 30 і 15, середній показник – 24 і 9. Результати індексу агресивності та індексу ворожості зображено на рисунку 1.

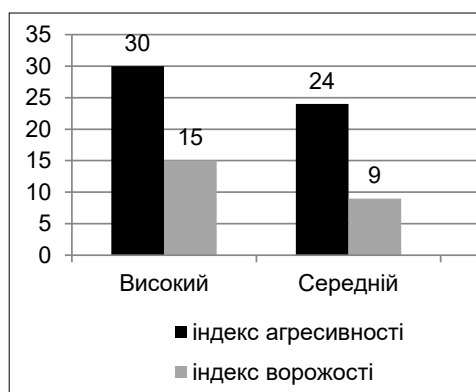


Рис. 1. Результат діагностики за опитувальником Басса-Дарки

Дослідження за методикою «Тест руки» [3] проводилося індивідуально з кожною дитиною. Відповіді фіксувались у протоколі.

Інтерпретація результатів здійснювалась за 11 категоріями: агресія, вказівки, страх, емоційність, комунікація, залежність, демонстративність, інвалідність, активна безособовість, пасивна безособовість, опис. Відповіді, що належать до перших двох категорій («Агресія», «Вказівки»), пов'язані з готовністю досліджуваного до зовнішнього прояву агресивності. Наступні категорії («Страх», «Прихильність», «Комунікація», «Залежність») відображають тенденцію до дії, спрямовану на пристосування до соціального оточення; при цьому ймовірність агресивної поведінки незначна. Кількісний показник агресивної поведінки розраховується за формулою. Відповіді, що потрапляють під останні п'ять категорій, можуть лише уточнити мотиви агресивної поведінки [8, с. 310–327].

Дослідження за цією методикою показало, що у 20% досліджуваних спостерігається агресивна поведінка, у 80% досліджуваних агресивної поведінки не виявлено. Результати подано в таблиці 2 і на діаграмі 2.

Таблиця 2  
Результати методики «Тест руки»

	Кількість досліджуваних, %
Виявлено агресивність	20
Не виявлено агресивності	80

Як видно з таблиці 2, агресивність виявлено у 20% досліджуваних.

Аналіз асоціацій за методикою представлено на рисунку 2.

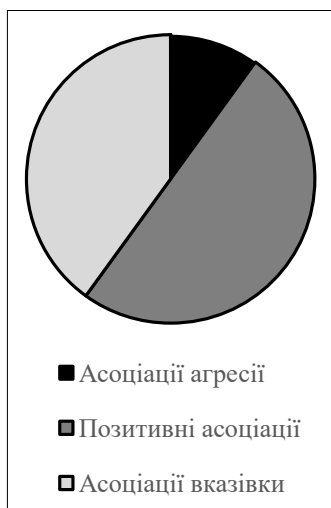


Рис. 2. Асоціації, виявлені в досліджуваних за «Тестом руки»

Як видно з рисунка 2, 10% учнів майже в кожній картці бачили прояв агресії, жорстокості, страху; 50% учнів помітили асоціації із прихильністю, вираження любові, захисту, позитивні емоції; 40%

учнів асоціювали зображення руки з вказівками, перешкодами, підпорядкуванням, залежністю.

Для дослідження неусвідомленого рівня прояву агресії в підлітків була застосована проєктивна методика «Малюнок неіснуючої тварини» [6]. За її результатами, підвищена агресивність виявлена у 12 учнів (24%).

Оскільки ця проєктивна методика має низку недоліків (неможливо дослідити причини виникнення підліткової агресії; інтерпретації не включають якісну характеристику, яка необхідна для виявлення видів агресії; структура не здатна показати рівень усвідомленості дитиною своєї агресії), а діагностика агресії за допомогою проєктивних методик має спиратися на глибоке психологічне вивчення особистості [5, с. 67], для створення якісної характеристики агресивних проявів підлітків ми скористалися результатами дослідження трьох методик, які дали змогу виявити різні форми та прояви агресії.

За результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що досліджувані підлітки мають підвищений рівень агресивності і частіше проявляють словесну (вербальну) агресію, ніж фізичну.

Відповідно, психологічна корекція агресивних проявів у досліджуваних дітей є актуальною. Для цього була розроблена відповідна корекційна програма, у якій для подолання агресивних проявів підлітків були використані засоби арт-терапії.

**Мета програми** – профілактика і зниження рівня агресивності в підлітковому віці шляхом формування адекватної самооцінки, вивчення прийнятних способів реагування в складних ситуаціях, прийняття себе та інших.

**Завдання програми:** навчити підлітків контролювати свою агресію та звільнитися від неї у прийнятній формі; формувати навички регуляції емоційних станів і самоконтролю; формувати адекватну самооцінку; розвивати вміння ефективно спілкуватися та співпрацювати з іншими; знизити емоційне напруження та рівень ситуативної агресії; вчити усвідомленню особистої відповідальності за своє життя.

**Учасники:** діти 13–14 років. **Форма:** групове заняття (6–10 дітей). **Структура програми:** 10 занять тривалістю по 45 хвилин. **Методи роботи:** інформаційні повідомлення, мозковий штурм, рольові ігри, арт-терапевтичні вправи (казкотерапія, ліплення, малюнкові техніки), вправи-демонстрації тощо. **Обладнання** (відповідно до кількості учнів у групі): бейджики; плакати-заготовки для вправи «Очікування»; маркери; білий папір формату А4 і А2; кольоровий папір; ножиці; клей; кольорові журнали; іграшкові кубики.

**Очікувані результати:** досягнення позитивних поведінкових змін; зниження рівня агресивності; володіння навичками самоконтролю та емоційної

саморегуляції; стабільна адекватна самооцінка; сформовані навички конструктивної комунікації.

Головна спрямованість програми в тому, щоб не притлумлювати та викорінювати емоції, а в тому, щоб належним чином їх спрямувати [1, с. 4].

Досліджувані були поділені на контрольну та експериментальну групи – по 25 осіб у кожній. Після впровадження в експериментальній групі розробленої програми було проведено повторне дослідження за опитувальником Басса-Дарки та методикою «Тест руки».

Узагальнені результати за опитувальником Басса-Дарки наведено в таблиці 3. Виявлено позитивну динаміку змін в експериментальній групі та незначні зміни в контрольній групі.

Графічно динаміка результатів експериментальної групи за методикою Басса-Дарки до та після впровадження корекційної програми зображена на рисунку 3, а результати повторного дослідження контрольної групи представлені на рисунку 4.

З рисунка 3 видно, що після проведення корекційної роботи з методами арт-терапії в експери-

Таблиця 3

### Результати до та після корекційної роботи з підлітками за методикою Басса-Дарки

Шкала	Група			
	Експериментальна		Контрольна	
	до	після	до	після
Фізична агресія	5	3,1	9,2	9,0
Вербальна агресія	8,8	5,3	9,8	9,7
Непряма агресія	5,6	3,1	7,3	7,1
Негативізм	3	1,2	3,1	3,1
Роздратування	7,2	2,5	6,8	6,7
Підозрілість	6,2	3,5	7	7,1
Образа	5,6	2,5	5,1	5,1
Почуття провини	3,9	3	5,3	5,3

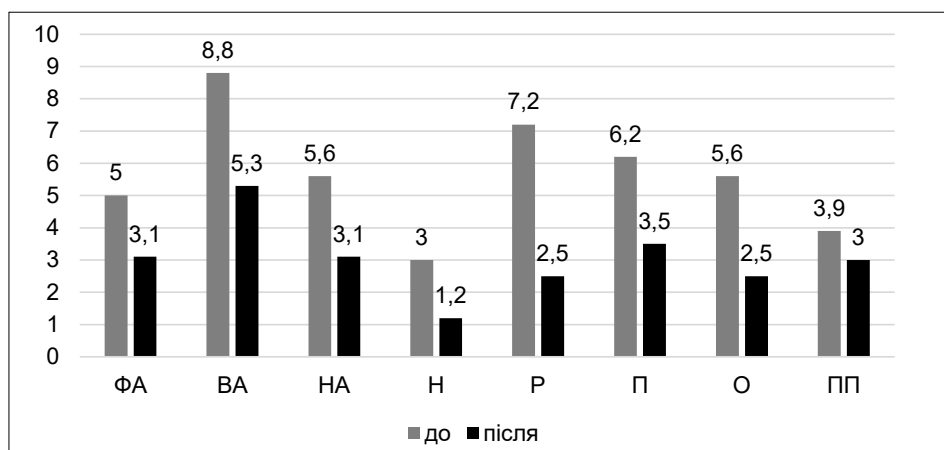


Рис. 3. Результати експериментальної групи за методикою Басса-Дарки до і після корекційної програми

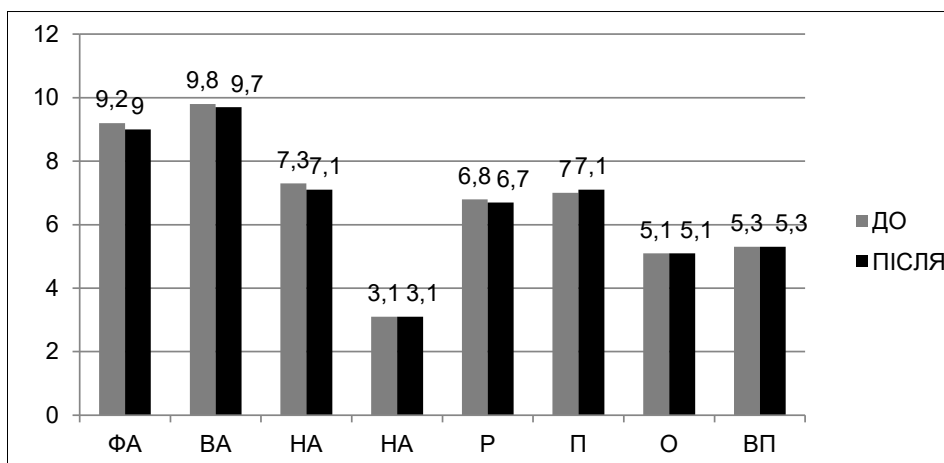


Рис. 4. Графічне зображення результатів контрольної групи за методикою Басса-Дарки

Примітка: ФА – фізична агресія, ВА – вербальна агресія, НА – непряма агресія, Н – негативізм, Р – роздратування П – підозрілість, О – образа, ПП/ВП – почуття провини

ментальній групі виявлено позитивну динаміку. Рівень усіх форм агресій знизився. Особливо знизились: роздратування (на 4,7 бали), вербальна агресія (на 3,5 бали), образа (на 3,1 бали), підозрілість (на 2,7 бали), непряма агресія (на 2,4 бали). Дещо менше знизились фізична агресія (на 1,9 бали), негативізм (на 1,8 бали) та почуття провини (на 0,9 бали). Позитивні зміни ми пов'язуємо з тим, що завдяки арт-терапевтичним засобам діти змогли відреагувати свою агресію і зменшити її прояви. Незначні зміни негативізму ми пов'язуємо зі специфікою самого підліткового віку, якому притаманна ця властивість. А малі зміни в почутті провини пов'язуємо з тим, що почуття провини часто має глибинні причини, працювати з якими потрібно індивідуально і не в напрямі корекції, а терапії як більш глибокого опрацювання проблеми.

Як показали результати повторного дослідження за методикою Басса-Дарки, в контрольній групі рівень агресії має незначні зміни за шкалами вербальної, фізичної і непрямой агресії. Відмінності між образою, схильністю до роздратувань, негативізмом, підозрілістю, провинною, ворожістю не є значимими. Такі результати, очевидно, пов'язані з тим, що учасники контрольної групи не брали участі в корекційній роботі.

Після повторного дослідження в контрольній та експериментальній групах за методикою «Тест руки» ми отримали суттєві зміни за проявами агресії. Результати дослідження подано в таблиці 4 і на рисунку 5.

Як можна побачити з таблиці 4, до впровадження програми з подолання агресивних проявів і в експериментальній, і в контрольній групі була однакова кількість дітей, у яких виявлено агресію і в яких її не виявлено (по 20% і 80% відповідно). Після впровадження програми в експериментальній групі агресивні прояви були виявлені лише в однієї дитини (4%).

Загалом, було виявлено, що в експериментальній групі кількість дітей, у яких виявлено агресивні прояви, суттєво зменшилась (на 16%). У контрольній – дещо зросла (на 4%).

Аналіз результатів, отриманих за критерієм Фішера [7], показав їхню статистичну значущість:  $\phi^*_{\text{емп}} = 3,712$  (отримане емпіричне значення  $\phi^*$  перебуває в зоні значущості).

Як видно з рисунка 5, в експериментальній групі після участі в програмі із застосуванням арт-терапевтичних засобів 60% учнів асоціювали зображення руки із прихильністю, захистом і позитивними емоціями (зростання на 14%); 36% підлітків вказали на асоціації зображення руки з перешкодами, залежністю, вказівками (зменшення на 6%); і лише 4% учнів у багатьох картках бачили страх, жорстокість та агресію (зменшення на 8%). У контрольній групі виявлено незначне зростання кількості дітей (на 4%), які бачать більше агресивних асоціацій – 12%, та відповідне зменшення тих, хто бачить позитивні асоціації (48%).

Таблиця 4

**Узагальнені результати дослідження за методикою «Тест руки» в контрольній та експериментальній групах до і після апробації програми подолання агресивних проявів у підлітків засобами арт-терапії**

	Контрольна група		Експериментальна група	
	до	після	до	після
Наявність агресивності	20	24	20	4
Не виявлено агресивності	80	76	80	96

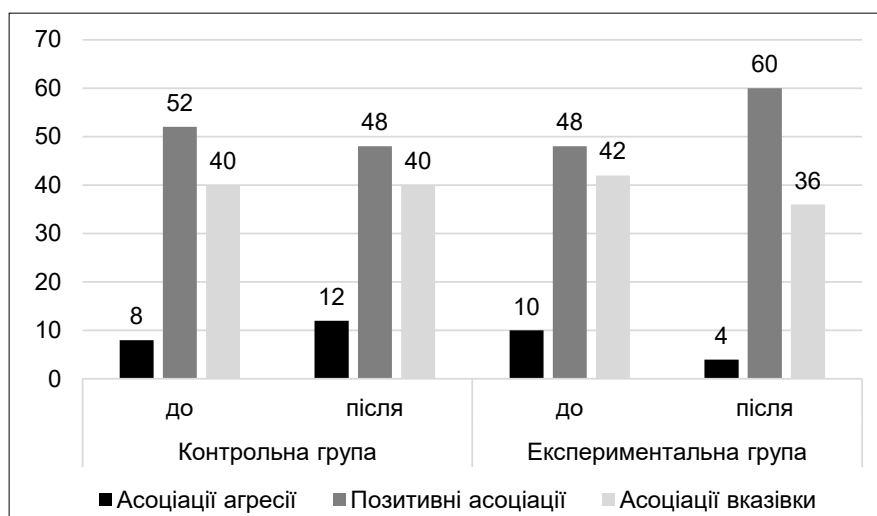


Рис. 5. Виявлені асоціації за методикою «Тест руки» в контрольній та експериментальній групах до і після апробації програми подолання агресивних проявів у підлітків засобами арт-терапії

Аналізуючи отримані результати, ми дійшли висновку, що після проведення корекційної програми з використанням арт-терапії у підлітків в експериментальній групі знизилася прояви агресивності.

Отже, отримані результати підтверджують ефективність арт-терапевтичних методів як засобу корекції агресивності в підлітків.

**Висновки.** Проведено емпіричне дослідження агресивності підлітків за допомогою таких методик, як опитувальник Басса-Дарки, проєктивна методика «Тест руки», проєктивна методика «Малюнок неіснуючої тварини». У дослідженні взяло участь 50 підлітків віком 13–14 років. Було виявлено, що більше 20% досліджуваних мають підвищений рівень агресивності; при цьому вони більше схильні до вербальної і непрямой агресії, ніж до фізичної.

Відповідно до результатів емпіричного дослідження була розроблена програма подолання агресивної поведінки підлітків із використанням засобів арт-терапії. Програма складається з 10 занять тривалістю по 45 хвилин. У ній використано арт-терапевтичні вправи (ліплення, казкотерапевтичні та малюнкові техніки), а також інформаційні повідомлення, мозковий штурм, рольові ігри, вправи-демонстрації.

Апробація програми показала її ефективність. Зокрема, повторне дослідження за опитувальником Басса-Дарки та методикою «Тест руки» виявило зменшення показників агресивності в експериментальній групі. В контрольній групі суттєвих змін не виявлено.

Перспективи подальших досліджень убачаються у вивченні впливу засобів арт-терапії на подолання агресивних проявів в інших вікових групах, порівнянні результатів у дівчачій і хлопчачій підвбірках.

#### Література:

1. Адаменко Л.В. Взаємодія дошкільників та дорослих : комплексна корекційно-розвивальна робота. Київ : Редакції загально-пед. газет, 2013. 128 с.
2. Бовть О.Б. Агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2001. 18 с.
3. Єлісеєв О.П. Практикум з психології особистості. Санкт-Петербург, 2003. С. 310–327.
4. Максименко Д.С. Психологічні особливості криз підлітка. Практична психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 200 с.
5. Мельничук О.Б. Психологічна діагностика : навчальний посібник для студентів подвійних спеціальностей із спеціальністю «Практична психологія». 2-е вид. Київ : Каравела, 2017. 316 с.
6. Музыченко Г.Ф. Проективная методика «Несуществующее животное». Руководство и результаты психодиагностического исследования взрослых пациентов с различными расстройствами эмоционально-личностной сферы. Санкт-Петербург : Речь, 2013. 556 с.
7. Назначение и описание критерия Фишера. URL: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher> (дата обращения: 14.11.2019).
8. Петрова А.Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением: практическое руководство : учеб. пособие. Москва : Флинта, 2008. 150 с.
9. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2008. 672 с.

#### **Podkorytova L. O., Hoia O. V. The overcoming of teenagers' aggressive behavior with art therapeutic tools: the empirical research**

*The article presents the results of an empirical research of teenagers' aggressive behavior and approbation of a program aimed at overcoming it with the help of art therapy.*

*There were involved 50 teenagers aged 13-14 years in the research. There were used such tests: Bass-Darka's questionnaire (were investigated such indicators of aggression: physical aggression, verbal aggression, indirect aggression, negativity, irritation, suspicion, insults, feelings of guilt); projective technique "Hand test"; projective technique "Drawing a non-existent animal". The research by Bass-Darka's test founded that the majority of respondents had increased scores on all types of aggressive behavior. The research by Hand Test founded that 20% of our respondents were aggressive. The research by Non-existent Animal test founded that 24% of our respondents were aggressive. It was found that in general, teenagers were verbal and indirect aggressively inclined than physical aggressively inclined.*

*It was created a program aimed at overcoming teenagers's aggressive behavior by art therapy. The program consisted of 10 sessions lasting 45 minutes each. There were used as a leading art-therapeutic exercises (modeling, story-telling and drawing techniques), as well as some non-art-therapeutic exercises: informational messages, brainstorming, role-playing games, demonstration exercises in the program. The program had such main tasks: to teach teenagers to control their aggression and get rid of it in an acceptable form; to develop skills of regulation of emotions and self-control; to form adequate self-esteem; to develop the communicative and collaborative skills; to reduce emotional tension and the level of situational aggression; to teach of personal responsibility for one's life. Expected results: achievement of positive behavioral changes;*

*reducing of the level of aggression; self-control and emotional self-regulation skills; stable adequate self-esteem; formed constructive communication skills.*

*The respondents were divided into control and experimental groups. It was made the retest after using of the psychocorrection art-therapy program. There were used the Bass-Darka test and the "Hand test" for the retest. It was found that the level of aggression in a decreased in the experimental group. It were not found significant results in the control group.*

**Key words:** *aggression, adolescents, art therapy, physical aggression, verbal aggression, indirect aggression, negativity, irritation, suspicion, feeling of guilt, insult, hostility.*

УДК 159.98

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.20>

**Л. О. Подкоритова**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

**Я. В. Кочмарська**

магістр кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

## ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО СВОЇХ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті представлено результати емпіричного дослідження ставлення батьків до своїх дітей, які мають особливі освітні потреби (ООП). У дослідженні взяли участь 50 батьків віком 25–35 років. Було використано такі методика: методика PARI (О. Шефер, Р. Белл; адаптація Т. Нещерет); тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варги і В. Століна, «Моя сім'я в образі квітів» Л. Лебедевої. Дослідження за методикою PARI виявило, що 50% респондентів схильні до зайвої емоційної дистанції від своїх дітей і 15% – навпаки – до надлишкової концентрації на дитині. Дослідження за тестом-опитувальником батьківського ставлення А. Варги і В. Століна виявило високі показники відкидання батьками своїх дітей з ООП, намагання створити соціально бажаний образ батьківського ставлення, з іншого боку, виявлено тенденцію до симбіотичних стосунків із дітьми, досить високий рівень довіри їм, низький рівень авторитаризму. За методикою Л. Лебедевої «Моя сім'я в образі квітів» виявлено досить високий емоційний контакт із дітьми. Проведений кореляційний аналіз виявив тісний додатний зв'язок між узагальненими досліджуваними показниками батьківського ставлення.

Було розроблено корекційно-розвивальну програму з використанням методів арт-терапії, спрямовану на підняття загального психічного стану батьків дітей з ООП. Програма складається з десяти занять тривалістю до 50 хвилин. У ній використано як провідні арт-терапевтичні вправи (ліплення, казкотерапевтичні та малюнкові техніки), а також елементи з таких тренінгових вправ, як «Сім кроків», «Гармонізація відносин між матір'ю та її дитиною», «Гармонізація внутрішньосімейних відносин». Завдання корекційної програми – допомогти батькам знайти спільну мову з дитиною та збільшити відчуття комфорту в сім'ї. Очікуваним результатом, насамперед, є наближення до емоційного світу дитини, розвиток емпатії. Програма може бути використана у практичній роботі соціальних працівників і психологів, які працюють із сім'ями, що виховують дітей з ООП.

**Ключові слова:** батьківське ставлення, діти з особливими освітніми потребами, арт-терапія, емоційний контакт, відкидання, прийняття, кооперація, симбіоз, авторитарна гіперсоціалізація, інфантилізація.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні актуалізує питання всебічного та гармонійного розвитку дітей з особливими потребами. В роботі з такими дітьми дуже важливо використовувати гнучкі види корекції, одним із яких є арт-терапія.

Арт-терапія дає змогу, ненав'язливо спостерігаючи за дитиною в процесі спонтанної творчості, пізнати її життєві цінності й особистісні інтереси, зрозуміти індивідуальність, відчути настрій.

Творча діяльність гармонійно поєднує виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси, створюючи підґрунтя для налагодження довірливих емоційних стосунків із дитиною, ефективної соціальної взаємодії та якісного корекційного впливу.

Проблемою дослідження арт-терапії охоплюють різні її аспекти. Наприклад, зміст технології, історію її розвитку та сучасні особливості розглянуто в працях О. Вознесенської, О. Копитіна,

Л. Терлецької та інших. Можливості використання різних форм і методик арт-терапії у психологічній практиці досліджували О. Копитін, К. Рудестам, В. Соловійова та інші вчені.

Педагогічні аспекти застосування арт-терапії (арт-педагогіка, педагогіка творчості) проаналізовано в працях О. Деркач, Л. Лебедевої та інших. Особливості практичного застосування арт-терапії у роботі з дітьми з обмеженими можливостями висвітлено в дослідженні Л. Нікішиної, Л. Федоткіної, Л. Вадрус, Н. Некряч, О. Образцової та інших.

Аналіз останніх досліджень дає змогу розглянути арт-терапію як синтез кількох галузей наукового знання: мистецтва, психології та медицини. Переважно вона використовується в терапевтичній і корекційній практиці у вигляді сукупності методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва та сприяють стимулюванню творчого потенціалу дитини, корекції психосоматичних, пси-



хоемоційних порушень і відхилень в особистісному розвитку. І хоча окремі аспекти застосування методів арт-терапії неодноразово були предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, проблема використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі із сім'ями, які мають дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), поки ще не набула свого системного розв'язання.

**Мета статті** – представити результати експериментальної перевірки корекційної арт-терапевтичної програми, спрямованої на покращення загального психологічного стану батьків дітей з особливими освітніми потребами.

#### Методи дослідження:

1. Методика PARI (О. Шефер, Р. Белл; адаптація Т. Нецшерет). Мета – вивчення ставлення батьків до різних сторін сімейного життя; ставлення батьків до дитини – оптимальний емоційний контакт [2].

2. Тест-опитувальник батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін). Мета – дослідження батьківського ставлення у мам, тат, опікунів та інших осіб, які звертаються за психологічною допомогою в питаннях виховання дітей і спілкування з ними [3].

3. «Моя сім'я в образі квітів» (Л. Лебедева). Мета – виявлення сприйняття людини себе у своїй сімейній системі [1].

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилось із батьками вихованців «КЛУБ розвитку дитини» ФОР Вінярський. Група досліджуваних складала 50 осіб. Вік досліджуваних становить 25–35 років.

Отримані дані були опрацьовані під час застосування програми «Ексел».

Результати проведеного емпіричного дослідження подано нижче за кожною методикою.

1. За методикою PARI (О. Шефер, Р. Белл; адаптація Т. Нецшерет) [2] виявлено, що оптимальний емоційний контакт мають 35% досліджуваних; зайва емоційна дистанція з дитиною визначена в 50% досліджуваних; і надлишкова концентрація на дитині – у 15% досліджуваних. Для унаочнення отримані результати подані на рисунку 1.

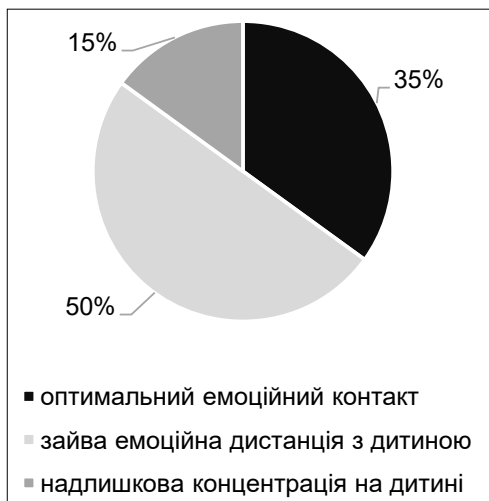


Рис. 1. Показники досліджуваних за методикою PARI

Як можна побачити з рисунка 1, за методикою PARI найвищі показники отримано за шкалою «емоційна дистанція». Це означає, що батьки схильні дратуватися на своїх дітей, часом бувають надто суворі, а також схильні ухилятися від контакту з дитиною. У 15% батьків виявлено протилежну тенденцію – зайву концентрацію на дитині, яка проявляється в надмірній турботі, встановленні відносин залежності, придушенні супротиву і волі, створенні безпеки, виключенні із сімейного впливу, пригніченні агресивності та сексуальності, надмірному втручанні у світ дитини, прагненні прискорити розвиток дитини.

2. Тест-опитувальник батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін) [3] дає можливість виявити батьківське ставлення за такими шкалами: «Прийняття – відкидання», «Кооперація», «Симбіоз», «Інфантилізм», «Контроль». Отримані результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

#### Результати дослідження за тестом-опитувальником батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін)

Шкала	Високий рівень	Низький рівень
Прийняття – відкидання	60%	40%
Кооперація	96%	4%
Симбіоз	86%	14%
Авторитарна гіперсоціалізація	36%	64%
Маленький невдаха	26%	74%

Дані, наведені в таблиці 1, свідчать про таке: переважна більшість досліджуваних батьків (60%) відкидають своїх дітей з ООП (шкала «Прийняття – відкидання»), але при цьому вони намагаються створювати соціально бажаний образ батьківського ставлення (96% досліджуваних із високими показниками за шкалою «Кооперація»). 86% досліджуваних є з високими показниками за шкалою «Симбіоз», що свідчить про те, що батьки прагнуть симбіотичних стосунків із дітьми, намагаються бути з ними єдиним цілим, задовольняти всі їхні потреби; батьки постійно переживають тривогу за дитину, вона видається їм маленькою і беззахисною; відтак батьки не дають дитині самостійності. Водночас досить низькі показники за шкалами «Контроль» та «Інфантилізм» свідчать про те, що досліджувані батьки мало схильні до авторитаризму щодо своїх дітей, а також не схильні їх інвалідизувати, навпаки, намагаються довіряти своїм дітям, досить серйозно ставляться до їхніх інтересів, почуттів і думок [3].

За загальним показником батьківського ставлення у нашій вибірці виявлено 61% осіб із високим і 39% – з низьким рівнем батьківського ставлення до дітей, що відображено на рисунку 2.

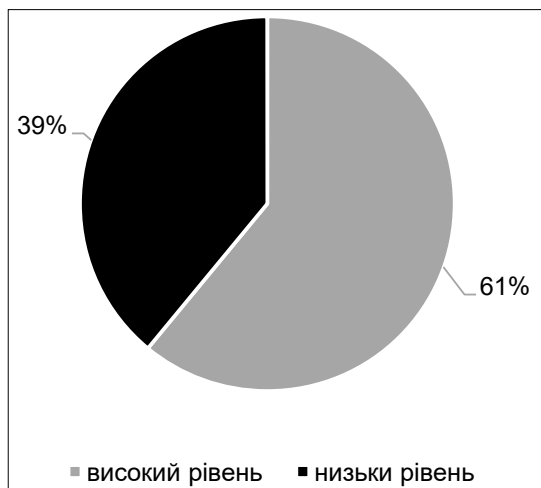


Рис. 2. Середні показники груп досліджуваних за тестом-опитувальником батьківського ставлення А. Варги і В. Століна

З отриманих результатів за цією методикою ми можемо побачити, що в цій вибірці переважають особи з добрим батьківським ставленням до дітей (61%), осіб із поганим ставленням до дітей виявлено менше (39%). Однак цей показник все одно є досить високим, на нашу думку.

3. За методикою «Моя сім'я в образі квітів» (Л. Лебедева) [1] досліджувались показники емоційного контакту між дітьми та батьками. Отримані результати представлено на рисунку 3.

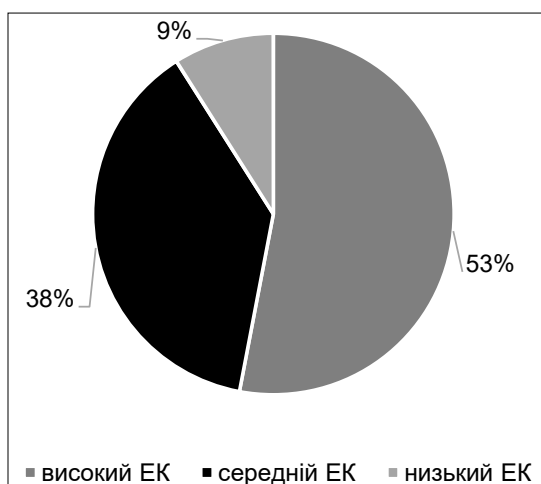


Рис. 3. Результати дослідження емоційного контакту за тестом «Моя сім'я в образі квітів» (Л. Лебедева)

Примітка: ЕК – емоційний контакт

Як можна побачити з рисунку 3, високий емоційний контакт зі своїми дітьми мають 53% досліджуваних батьків, середній – 38% і слабкий – 9%. Отримані результати узгоджуються з результатами інших використаних у дослідженні методик, зокрема з високими показниками за шкалою «Симбіоз» з тесту-опитувальника батьківського ставлення А. Варги і В. Століна.

Загалом, у досліджуваній вибірці за визначенням рівня ставлення батьків до дітей переважають показники, які вказують на норму.

Наступний етап емпіричного дослідження полягав у встановленні кореляційного зв'язку (коефіцієнт кореляції Вілкоксона) між показниками ставлення батьків до дітей і сприйняття батьків себе в сім'ї. Для швидкості обрахунку нами було створено в програмі Microsoft Excel лист, в якому було прописано формулу коефіцієнта кореляції (формула 2.22).

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}) \cdot (y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}} \quad (2.22)$$

Досліджувались зв'язки між такими показниками:

1) рівень ставлення батьків до дітей (методика PARI (О. Шефер, Р. Белл; адаптація Т. Неццет)) та сприйняття батьків себе в сім'ї («Моя сім'я в образі квітів» Л. Лебедевої) – виявлено додатну високу кореляцію –  $r=0,79$ ;

2) рівень ставлення батьків до дітей (методика PARI (О. Шефер, Р. Белл; адаптація Т. Неццет)) і батьківське ставлення (за «Тестом-опитувальником батьківського ставлення А. Варги і В. Століна») – виявлено додатну високу кореляцію –  $r=0,76$ .

Для узагальнення отримані результати представлено в таблиці 2.

Виявлений тісний додатний кореляційний зв'язок між показниками ставлення батьків до дітей і сприйняття батьків себе в сім'ї ( $r = 0,79^{**}$ ;  $p < 0,01$ ) може означати, що чим більше батьки спілкуватимуться і проводитимуть час із дітьми, тим краще вони зрозуміють своїх дітей і зможуть комфортно себе відчувати в колі сім'ї.

Тісний кореляційний зв'язок між показниками ставлення батьків до дітей за методикою PARI

Таблиця 2

**Показники кореляції між результатами використаних методик: «Методика PARI (О. Шефер, Р. Белл; адаптація Т. В. Неццет)» та «Моя сім'я в образі квітів» Л. Лебедева**

№	I досліджуване явище	II досліджуване явище	Показник коефіцієнта кореляції	Наявність зв'язку
1.	ставлення батьків до дітей (за методикою PARI)	сприйняття батьків себе в сім'ї (за методикою «Моя сім'я в образі квітів»)	0,79	+
2.	ставлення батьків до дітей (за методикою PARI)	батьківське ставлення (за тестом-опитувальником батьківського ставлення)	0,76	+

і тестом-опитувальником батьківського ставлення А. Варги і В. Століна ( $r = 0,76^{**}$ ;  $p < 0,01$ ) свідчить про те, що методики дібрано правильно, а їхні результати не суперечать одне одному.

На основі емпіричного дослідження було розроблено корекційно-розвивальну програму з використанням методів арт-терапії. Ця програма спрямована на підняття загального психічного стану батьків дітей з ООП, а також корекцію їхнього ставлення до своїх дітей.

Розроблена нами корекційно-розвивальна програма містить у собі комплекс занять, до складу яких входять арт-терапевтичні методи і прийоми (зокрема, різні малюнкові техніки, ліплення), а також спеціальні психологічні вправи, завдання, ігри, що спрямовані на підняття загального психологічного стану батьків дітей з ООП. Програма також містить фрагменти з різних тренінгових вправ сімейного спрямування, зокрема «Сім кроків», спрямована на формування та розвиток почуття батьківської любові [5]; психокорекційної роботи з матерями, які виховують дітей із відхиленнями в розвитку «Гармонізація відносин між матір'ю та її дитиною» [4]; групові психокорекційні заняття «Гармонізація внутрішньосімейних відносин» [4] тощо.

Програма складається з 10 занять, які рекомендується проводити двічі на тиждень.

**Мета програми** – покращення загального психічного стану батьків дітей з ООП. Серед основних завдань цієї програми: 1) допомогти батькам знайти спільну мову з дитиною та 2) збільшити відчуття комфорту в сім'ї.

Планована *тривалість одного заняття* не повинна перевищувати 50 хв.

Програма спрямована на батьків віком 25–35 років, які мають дітей з ООП.

Планована *форма роботи* – групова як така, що дає можливість не лише отримати необхідну допомогу і підтримку від психолога, а й обмінятися досвідом з іншими учасниками програми.

Для того щоб робота у групі була максимально ефективною, *оптимальна кількість учасників* у корекційно-розвивальній групі має бути 10–15 осіб.

Розроблена корекційно-розвивальна програма може бути використана у практичній діяльності соціальних працівників і психологів, які працюють із сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

**Висновки.** Проведене дослідження дає можливість зробити такі висновки:

1. Проведено емпіричне дослідження ставлення батьків до дітей і сприйняття батьками себе в колі сім'ї. Було використано такі методики: методику PARI (О. Шефер, Р. Белл; адаптація Т. Нещерет); тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варги і В. Століна, «Моя сім'я в образі квітів» Л. Лебедевої. Виявлено дещо суперечливі тенденції у ставленні батьків до своїх дітей з ООП: з одного боку, виявлено дистанціювання від дітей, відкидання і намагання створити соціально бажаний образ батьківського ставлення, з іншого – тенденція до симбіотичних стосунків із дітьми, досить високий рівень довіри їм, низький рівень авторитаризму та досить високий емоційний контакт із дітьми. Було з'ясовано, що стосунки батьків і дітей з особливими освітніми потребами можуть впливати на сприйняття батьками себе в колі сім'ї. Крім того, чим тісніші стосунки батьків і дітей з ООП, тим комфортніше батьки відчувають себе в колі сім'ї

2. Було розроблено корекційно-розвивальну програму з використанням методів арт-терапії, спрямовану на підняття загального психічного стану батьків дітей з ООП. Очікуваним результатом цієї корекційно-розвивальної програми є наближення до емоційного світу дитини, розвиток емпатії. Програма може бути корисною для соціальних працівників і психологів, які працюють із сім'ями, що виховують дітей з ООП.

#### Література:

1. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапії: підходи, діагностика, система занять. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 256 с.
2. Методика PARI. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина : в 2 т. Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. Т. 2. С. 130–143.
3. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). URL: <http://testoteka.narod.ru/dro/1/03.html> (дата обращения: 10.11.2019).
4. Прокопчук С.М. «Школа життєвої компетентності» для батьків дітей з особливими потребами. URL: [http://navigator.rv.ua/index.php?option=com\\_content&task](http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task) (дата звернення: 30.10.2019).
5. Сім кроків. URL: [https://m.stud.com.ua/112578/pedagogika/vprava\\_krokiv](https://m.stud.com.ua/112578/pedagogika/vprava_krokiv) (дата звернення: 30.10.2019).

#### Podkorytova L. O., Kochmarska Ya. V. The empirical research of the parents' attitude to their children with special educational needs

*The article presents the results of an empirical research of parents' attitudes to their children with special educational needs (SED) and their emotional state. The study involved 50 parents aged 25–35 years. There were used such tests in the research: PARI (by O. Schaefer, R. Bell; adaptation by T. Nescheret); Test Questionnaire of Parental Relationship by A. Varga and V. Stolin, "My Family in the Image of Flowers" by L. Lebedeva. The research by PARI shown that 50% of respondents tended towards excessive emotional*

*distance from their children and 15% of respondents tended towards excessive concentration on their child. Parental Questionnaire Test by A. Varga and V. Stolin research shown the high level of rejection of children with SED by their parents and attempts to create a socially desirable image of parental relationships. On the other hand, it was revealed a tendency for symbiotic relationships with children, rather high level of faith in them and the low level of authoritarianism. According to the method "My family in the image of flowers" by L. Lebedeva revealed a rather high emotional contact with children was revealed. The correlation analysis revealed a strong positive correlation between the generalized parental indicators studied.*

*There was created a correction and development program with using of art therapy methods. The program was aimed at raising the overall mental state of parents of children with SED. The program consists of ten sessions lasting up to 50 minutes. Art-therapeutic exercises (modeling, fairy-tale and drawing techniques) were used as the leading in the program) There were used also elements of such training exercises as "Seven Steps", "Harmonization of relations between mother and her child", "Harmonization of inter-family relations". Correctional tasks: to help parents to find common language with their child and increase their sense of comfort in the family. The main expected result is the approach to the child's emotional world, the development of empathy. The program could be used by social workers and psychologists in their practical activity with families which have children with SED.*

**Key words:** *parental attitude, children with special educational needs, art therapy, emotional contact, rejection, acceptance, cooperation, symbiosis, authoritarian hypersocialization, infantilization.*

UDC 159.9:37.015.3:372.881.1:378.018.43  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.21>

**N. B. Turlakova**

PhD, Associate Professor of Foreign Languages Department  
Kharkiv National University of Civil Engineering and Architecture

## COMPETENCE APPROACH: IDENTIFICATION OF SPECIALIST'S PROFILE BY INTERNATIONAL MULTIDISCIPLINARY TEAM

*Article describes competence approach in the system of higher education which was implemented within elaboration of innovative training courses for human resources and region sustainable development. Development and implementation of innovative methodology, based on psychological mechanisms of self-cognition as a cognitive basis for self-development and self-realisation, is presented. It is dictated by the needs to overcome imbalance between existing and necessary resources relative to requirements of modern society and labour market in a period of dynamic transformations. Aims of experimental research were identification and formation of the ideal profile of a modern specialist in the field of sustainable region development who was able to act as so-called "agent of changes". During the experiment data were collected with the help of specially developed questionnaires. On the basis of these questionnaires the comparative analysis of European and Ukrainian professional approaches to the "ideal profile" of the modern specialist in the field of sustainable development was carried out. It is emphasized the significant role of self-cognition as cognitive component for detailed professional and personal identification. Special attention is given to the profiles' formation by international multidisciplinary teams from European and Ukrainian universities. The teams identified modern Bachelor, Master, Postgraduate and lifelong learning student profiles concerning requested generic, professional and specific research competencies in the sphere of sustainable development. It should be noted that scientists, experts, professors, teachers, researchers as well as managers, heads of industrial enterprises, specialists in the field of international projects management and human resources, psychologists, sociologists were involved in activities of the multidisciplinary teams. Specially developed strategy, tools, team work methodology, questionnaires are presented in the article. Gained experience is applied for development of other training courses, curricula, learning materials.*

**Key words:** self-cognition, evaluation, generic competencies, professional competencies, subject specific competencies related to research, specialist's ideal profile, human resources sustainable development, training of the trainers programmes.

**Articulation of the problem.** Problem of human resources (HR) development in line with European standards and requirements related to the integration into the European educational space is the urgent need of the modern international educational community. Ukraine is not an exception in this regard. Moreover, responsibility for the development of a qualified professional who is able to successful fast self-development in accordance with emerging requirements or needs, effective crisis management, problem solving, tasks arranging on the base of the most efficacious strategy, working in a team, leadership and self-realisation was assigned to Ukrainian High School. New paradigm of thinking formation, harmonic interaction of the young generation with the environment and society are the actual conditions of survival in current situation of socium, act as a guarantee of successful career and a harmonious existence in the environment.

We have often seen a situation when a university graduate found himself/herself far behind from the real urgent professional requirements, and had a lack of practical skills for task's realisation because he/she gained at the university a "baggage of knowledge" which was out of practical implementation and out-dated. Unfortunately, the discrepancy between theory

and practice, the presence of out-dated courses, disciplines, and teaching methods are not rare features of Ukrainian university education.

**Aim of the article.** The aim of the article includes analyse of the situation which causes subsequent problems with the employment of the university graduates. Many former students, who came to work in organizations and enterprises, did not have the slightest ideas "How can they start their practical activities?", "What is real state of the art in their professional sphere?"

The solving problem of this discrepancy is the aim of our practical research. The main tasks of this article are both to show real practical implementation of the competence approach in the professional sphere and use of self-cognition and self-realisation methodologies in the personal development and human resources development. The development of strategies, instruments, surveys and questionnaires is the practical aim of the research presented by international multidisciplinary team in this article.

**Discourse of the article.** Participation in the international projects within EU scheme has helped us to solve the described problem on the base of psychological research and implemented competence-based approach for personal student's

and HR development within real project activities devoted to elaboration of the innovative training courses.

The methodology was based on the principles of self-cognition situation modelling in the conditions of everyday life and university training described by Natalya Turlakova [1, c. 48–50]. Psychological mechanisms helped to define the gaps between real and ideal situations, evaluated personal resources and society requirements, chose the optimal training strategy according to personal senses and needs [1, c. 51–54].

Teaching methods and training technology were based on the metacognitive approach described in Eco-Humanistic Technology of Self-Development – EHTSD developed by Tatiana Sergeyeva. EHTSD aimed at shaping the student's personality as a proactive agent of positive changes through the development of his/ her senses, behaviour and morals based on eco-humanistic principles. Purposeful personality development was carried out within the limits of its uniqueness on the basis of reflection of individual experience, internal resources and personal senses in the context of actual professional, social and existential goals [2, c. 185].

Schemes overlaying technique was based on professor Sergeyeva's idea to impose personal cognitive schemes and compare them with the socially developed schemes [2, c. 288–298]. The concept of schemes overlaying helped us to identify the discrepancies between available and required knowledge and skills within practical professional sphere. The feedback was given in the format of schemes, profiles, tables and diagrams.

Detailed description of HR sustainable development within European projects was contributed to the training of the trainers' programme methodology developed by leading experts in the professional field. Thus, developed and realized methodology of HR sustainable development could be applied for solving different problem situations during transformation periods.

International projects were good polygons for approbation of the new methodology for sustainable HR development and realization of the competence approach in the process of innovative courses development. The experimental project was aimed at developing students of architectural specialities as future agents of the positive changes in the urban and regional development. Student's professional and personal development came from the process of concrete discipline mastering.

For identifying competence profile of the modern specialist in the field of architecture the project team, which consisted of the experts from Cambridge University, Milan Polytechnics, Saragossa University, National Institute of Applied Science, Technological Educational Institute of Athens, Polytechnic Institute of Guarda, Varna Free University, Paris Association of Exchange & Consulting in International Technologies, Kharkiv National University of Civil Engineering & Architecture, Prydneprovska State Academy of Civil Engineering &

Architecture, Kyiv National University of Construction & Architecture, Lviv Institute of Architecture, Odessa State Academy of Civil Engineering & Architecture, made analysis of modern labour market & society needs and requirements in the context of city and region sustainable development. Group of methodologists developed the structured interview for experts in urban and region development both in practical & academic fields and organized their interaction on the basis of brain storm technique. Metacognitive competence allowed converting training into self-developmental process that is directed, monitored and controlled by the person in accordance with individual aims, resources and conditions [3, c. 189–194].

A series of workshops and discussions were held. The experts - leading teachers from architectural departments, unions of architects, experts from design institutes, bureaus and practitioners from construction-engineering companies took part in these workshops. As a result "Problem tree" and "Object tree" were identified in the context of urgent needs in sustainable urban and region development. "Specialist's ideal profile" for student's development as well as "project team competences profile" for HR development was built in graphic form with descriptors of key competencies given in Eco-Humanistic Technology. The strategic approach to student development was based on the idea of human-environment synergetic interaction [4, c. 53–55]. Meta-competencies required from modern specialist in the period of great transformations were given. Student played proactive role in self-development due to metacognitive approach that allowed converting everydayness into educational polygon.

Profiles could serve as tools:

- 1) for developing curricula for MSc, PhD, LLL;
- 2) for evaluation of curriculum efficiency based on comparison of ideal & real profiles as well as profiles of experts in the professional sphere;
- 3) for evaluation of personal development: regular feedback provided by specially designed tools invested into self-control, self-evaluation and self-management of the training process [5, c. 176–178]. Original technique of individual sense-cognitive schemes matching allowed not only visualize student zone of individual development but also measure it.

To make a bridge between EU and UA approaches it was decided to organize communication and sharing experience between Ukrainian course units' authors and European experts and university lecturers. The specially-developed questionnaire was sent to all developers of course units and experts. The questionnaire was devoted to identification of experience in the field of sustainable city and region development, existence of training materials, identification of the experience in the development and/or management of the LLL program in the universities, presentation of any experience in organizing e-learning, developing e-training material, distance learning or blended learning courses

development, indication of existence of contacts with universities and organizations.

Kharkiv university methodologists' team made investigation in the field of competences identification. They selected, developed and summarized data obtained by European and Ukrainian experts in the format of interim tables describing generic, professional and research competences for MSc, PhD & LLL students in USD. European and Ukrainian academicians, researchers, business, industrial and managerial experts from all participating organizations were proposed to range the competences using criteria of importance. Obtained data was summarized and analysed by methodologists' team with the help of computer programme. Feedback was given to European and Ukrainian experts and academicians in the format of final comparative tables colour -marking the most demanding generic, professional and research competences (see figures 1,

2, 3 below). The multidisciplinary international project team performed 6 functions corresponding to the roles of 1) project coordinators, 2) methodologist, 3) authors of training course units, 4) trainers, 5) evaluators, 6) IT experts. Every role implied competences for improvement within training at practical organizations and performance during training materials development. Integrating academic & professional expertise the team was mobilized for overviewing existing curricula in the context of discovered "competence profiles" with qualification descriptors. It was decided to develop a computer program providing self-developing training resource by summarizing the scope of teaching materials available at all universities.

On the basis of the obtained results the training of the trainers program was developed. The key principles of training were providing optimal and proactive participants' activity based on their existential (everydayness) experience.

#		EU				UA			
		Bachelor	Master	PhD	LLL	Bachelor	Master	PhD	LLL
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Ability to work in an interdisciplinary team		5						
2	Ability to develop a trans-disciplinary understanding		3	1	4				
3	Appreciation of the diversity and multicultural quality of contemporary European society			3					
4	Ability to identify and work towards targets for personal, academic and career development			4		4	5	3	5
5	Awareness of and respect for points of view deriving from other national and cultural backgrounds			5					
6	Ethical commitment					5			4
7	Capacity to develop an analytical and critical thinking and understanding	4						4	
8	Capacity to apply knowledge in practice				3		4		
9	Capacity to apply a spirit of synthesis of ideas and forms	2	1		1				
10	Capacity to generate creatively new ideas and forms		4	2		2	1	1	1
11	Capacity to adapt proactively to changing situations								
12	Capacity to evaluate ideas, proposals, forms		2						
13	"Learning to learn" ability	5				1	1	2	2
14	Decision – making skills								
15	High level computing skills including the ability to use the Internet critically as a means of communication and a source of information				2	3			
16	Personal and social skills in expression and communication by speaking, writing and sketching	1			5				
17	Ability to receive and respond to a variety of information sources (textual, numerical, verbal and graphical)								
18	Basic knowledge of all the professional applications of the discipline	3							
19	Responsibility for one's own work and ability to be self-critical in relation to that							5	3
20	Knowledge of languages		(5)				3		
21	Other (persons participating in the inquiry had the possibility to add competences not listed in the questionnaire)								

Fig. 1. Comparative analyses of generic competences

#		EU				UA			
		Bachelor	Master	PhD	LLL	Bachelor	Master	PhD	LLL
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Ability to create architectural designs that satisfy both aesthetic and technical requirement	3	1	3	1	1	1	1	1
2	Adequate knowledge of the history and theories of architecture and related arts, technologies and human sciences					2	4		2
3	Awareness of the issues and themes of present day architectural debate	4			5				
4	Ability to recognize and use appropriately architectural theories, concepts, paradigms and principles						2	2	3
5	Knowledge of the fine arts as an influence on the quality of architectural design					5			
6	Knowledge of contemporary and historical works that have achieved the highest standards in architecture					3	5		
7	Ability to abstract and present key elements and relationships	5			2				
8	Adequate knowledge of urban design, planning and the skills involved in the planning process	1	3	4	4	4	3	4	4
9	Understanding of the relationship between people and buildings and between buildings and their environments, and of the need to relate buildings and the spaces between them to human needs and scale	3						5	5
10	Awareness of the potentials of new technologies			1					
11	Understanding of the profession of architecture and the role of architects in society, in particular in preparing briefs that account for social factors		2						
12	Critical awareness of the political and financial motivations behind clients' briefs and building regulations so as to develop an ethical framework for decision making within the built environment		5	2	3				
13	Critical awareness of the relationship between current developments in architecture and the past								
14	Understanding of the methods of investigation and preparation of the brief for a design project							3	
15	Understanding of the structural design, construction and engineering problems associated with building design								
16	Adequate knowledge of physical problems and technologies and of the function of buildings so as to provide them with internal conditions of comfort and protection against climate								
17	Necessary design skills to meet building users' requirements within the constraints imposed by cost factors and building regulations								
18	Adequate knowledge of the industries, organizations, regulations and procedures involved in translating design concepts into buildings and integrating plans into overall planning								
19	Ability to work both with a high degree of autonomy and collaboration		4						
20	Ability to engage in self-managed and life-long learning (e.g. working independently, time management and organization skills)								
21	Awareness of the need for continuous professional development								
22	Ability to respond creatively and flexibly to changes in the professional environment				5				
23	Ability to communicate appropriately to a variety of audiences in oral, written and graphic forms								
24	Other (persons participating in the inquiry had the possibility to add competences not listed in the questionnaire)								

Fig. 2. Comparative analyses of professional competences



#	Subject Specific Competences Related to Research	EU				UA			
		3	4	5	6	7	8	9	10
1	Awareness of the ongoing nature of architectural research and debate		5				5		
2	Critical awareness of the relationship between current architectural discourse and practice and the architecture of the past							5	
3	Awareness of the highest standards of achievement in architecture, in design, in built work and in scholarship								2
4	Awareness of the moral and ethical issues of investigation and the need for professional codes of conduct in research (eg. appropriate acknowledgements of contributions, etc.)			4		4		3	
5	Ability to define research topics which will contribute to knowledge and debate within architecture			1				1	
6	Ability to formulate research questions		3	2			1	2	5
7	Ability to identify and use paradigms, theories concepts and methods of enquiry appropriate to the discipline and the topic of enquiry						4		
8	Ability to identify and use appropriately sources of relevant information and to identify and use relevant retrieval tools (bibliographical sources, archival inventories, etc.)	1	4		5	1	3		4
9	Ability to prepare, process, interpret and present data using appropriate qualitative and quantitative techniques		1		1	3	2		3
10	Ability to work with a high degree of autonomy (eg. Accept responsibility for research project planning)		2	5	2			4	
11	Ability to communicate appropriately in written, oral and graphic forms	5							
12	Awareness of and ability to use appropriate tools of other human and physical sciences (eg. Literary criticism, art history, philosophy, studies in constructional analysis, etc.)								
13	Ability to use IT and Internet resources (statistical, cartographical methods, database creation, etc.)	2			4	2			1
14	Ability to collect and integrate several lines of evidence to formulate and test hypotheses								
15	Ability to plan, conduct and report on investigations			3					
16	Ability to write in one's own language, using correctly the various types of architectural literature	3				5			
17	Ability to reference sources accurately and appropriately								
18	Ability to evaluate evidence and draw appropriate conclusions	4			3				
19	Other (persons participating in the inquiry had the possibility to add competences not listed in the questionnaire)								

Fig. 3. Comparative analyses of research competences

Master Profile Summary of EU experts		
Master generic	Master profession	Master research
Capacity to apply a spirit of synthesis of ideas and forms	Ability to create architectural designs that satisfy both aesthetic and technical requirements	Ability to prepare, process, interpret and present data using appropriate qualitative and quantitative techniques
Capacity to evaluate ideas, proposals, forms	Understanding of the profession of architecture and the role of architects in society, in particular in preparing briefs that account for social factors	Ability to work with a high degree of autonomy (eg. Accept responsibility for research project planning)
Ability to develop a trans-disciplinary understanding	Adequate knowledge of urban design, planning and the skills involved in the planning process	Ability to formulate research questions
Capacity to generate creatively new ideas and forms	Ability to work both with a high degree of autonomy and collaboration	Ability to identify and use appropriately sources of relevant information and to identify and use relevant retrieval tools (bibliographical sources, archival inventories, etc.)
Ability to work in an interdisciplinary team	Critical awareness of the political and financial motivations behind clients' briefs and building regulations so as to develop an ethical framework for decision making within the built environment	An awareness of the ongoing nature of architectural research and debate
Knowledge of languages		

Master Profile Summary of UA experts		
Master generic	Master profession	Master research
"Learning to learn" ability	Ability to create architectural designs that satisfy both aesthetic and technical requirements	Ability to formulate research questions
Capacity to generate creatively new ideas and forms	Ability to recognize and use appropriately architectural theories, concepts, paradigms and principles	Ability to prepare, process, interpret and present data using appropriate qualitative and quantitative techniques
Knowledge of languages	Adequate knowledge of urban design, planning and the skills involved in the planning process	Ability to identify and use appropriately sources of relevant information and to identify and use relevant retrieval tools (bibliographical sources, archival inventories, etc.)
Capacity to apply knowledge in practice	Adequate knowledge of the history and theories of architecture and related arts, technologies and human sciences	Ability to identify and use paradigms, theories concepts and methods of enquiry appropriate to the discipline and the topic of enquiry
Ability to identify and work towards targets for personal, academic and career development	Knowledge of contemporary and historical works that have achieved the highest standards in architecture	Awareness of the ongoing nature of architectural research and debate

Fig. 4. Master Profiles: summary of EU and UA experts

PhD Profile Summary of EU experts		
PhD generic	PhD profession	PhD research
Ability to develop a trans-disciplinary understanding	Awareness of the potentials of new technologies	Ability to define research topics which will contribute to knowledge and debate within architecture
Capacity to generate creatively new ideas and forms	Critical awareness of the political and financial motivations behind clients' briefs and building regulations so as to develop an ethical framework for decision making within the built environment	Ability to formulate research questions
Appreciation of the diversity and multicultural quality of contemporary European society	Ability to create architectural designs that satisfy both aesthetic and technical requirements	Ability to plan, conduct and report on investigations
Ability to identify and work towards targets for personal, academic and career development	Adequate knowledge of urban design, planning and the skills involved in the planning process	Awareness of the moral and ethical issues of investigation and the need for professional codes of conduct in research (eg. appropriate acknowledgements of contributions, etc.)
Awareness of and respect for points of view deriving from other national and cultural backgrounds	Ability to respond creatively and flexibly to changes in the professional environment	Ability to work with a high degree of autonomy (eg. Accept responsibility for research project planning)

PhD Profile Summary of UA experts		
PhD generic	PhD profession	PhD research
Capacity to generate creatively new ideas and forms	Ability to create architectural designs that satisfy both aesthetic and technical requirements	Ability to define research topics which will contribute to knowledge and debate within architecture
"Learning to learn" ability	Ability to recognize and use appropriately architectural theories, concepts, paradigms and principles	Ability to formulate research questions
Ability to identify and work towards targets for personal, academic and career development	Understanding of the methods of investigation and preparation of the brief for a design project	Awareness of the moral and ethical issues of investigation and the need for professional codes of conduct in research (eg. appropriate acknowledgements of contributions, etc.)
Capacity to develop an analytical and critical thinking and understanding	Adequate knowledge of urban design, planning and the skills involved in the planning process	Ability to work with a high degree of autonomy (eg. Accept responsibility for research project planning)
Responsibility for one's own work and ability to be self-critical in relation to that	Understanding of the relationship between people and buildings and between buildings and their environments, and of the need to relate buildings and the spaces between them to human needs and scale	Critical awareness of the relationship between current architectural discourse and practice and the architecture of the past

Fig. 5. PhD Profiles: summary of EU and UA experts



LLL Profile Summary of EU experts			LLL Profile Summary of UA experts		
LLL generic	LLL profession	LLL research	LLL generic	LLL profession	LLL research
Capacity to apply a spirit of synthesis of ideas and forms	Ability to create architectural designs that satisfy both aesthetic and technical requirements	Ability to prepare, produce, interpret and present data using appropriate qualitative and quantitative techniques	Capacity to generate creatively new ideas and forms	Ability to create architectural designs that satisfy both aesthetic and technical requirements	Ability to use IT and Internet resources (relational, cartographical methods, database creation, etc.)
High level computing skills including the ability to use the Internet critically as a means of communication and a source of information	Ability to abstract and present key elements and relationships	Ability to work with a high degree of autonomy (eg. Accept responsibility for research project planning)	“Learning to learn” ability	Adequate knowledge of the history and theories of architecture and related arts, technologies and human sciences	Awareness of the highest standards of achievement in architecture, in design, in built work and in scholarship
Capacity to apply knowledge in practice	Critical awareness of the political and financial motivations behind clients' briefs and building regulations so as to develop an ethical framework for decision making within the built environment	Ability to evaluate evidence and draw appropriate conclusions	Responsibility for one's own work and ability to be self-critical in relation to that	Ability to recognize and use appropriately architectural theories, concepts, paradigms and principles	Ability to prepare, produce, interpret and present data using appropriate qualitative and quantitative techniques
Ability to develop a trans-disciplinary understanding	Adequate knowledge of urban design, planning and the skills involved in the planning process	Ability to use IT and Internet resources (relational, cartographical methods, database creation, etc.)	Ethical commitment	Adequate knowledge of urban design, planning and the skills involved in the planning process	Ability to identify and use appropriately scope of relevant information and to identify and use relevant research needs (biographical sources, archival documents, etc.)
Personal and social skills in expression and communication by speaking, writing and sketching	Awareness of the issues and themes of present day architectural debate	Ability to identify and use appropriately sources of relevant information and to identify and use relevant research needs (biographical sources, archival documents, etc.)	Ability to identify and work towards targets for personal, academic and career development	Understanding of the relationship between people and buildings and between buildings and their environments, and of the need to relate buildings and the spaces between them to human needs and scale	Ability to formulate research questions

Fig. 6. LLL Profiles: summary of EU and UA experts

As a final result key competences were selected with the help of comparative analyses. Competence profiles for bachelor, master, postgraduate and LLL students were developed (see figure 4, figure 5, figure 6).

Gaps between European and Ukrainian profiles identified zones of the strategic development and collaborative methods. All results were also reflected in the format of evaluation reports which helped to analyse commonness and diversities. Students gained concrete practical training technologies which were based on their own cognitive and personal resources, senses, practical skills and professional environment requirements.

Comparative analysis of the identified profiles was useful for organizing dialogue between academicians, practitioners/employers and students for developing synergetic curriculum of sustainable HR development based on eco-humanistic principles.

The main activity was aimed at developing human resources by European program for training Ukrainian trainers using competence profiles. Innovative methodology provided strategy and tools for multidisciplinary multicultural dialogue and synergetic interaction based on competence approach and variety of modes for solving similar or common problems.

As a result of the activity aimed at personal and professional development of HR it was expected to develop “agents of positive changes” among students and improve Ukrainian universities staff by educators who were motivated for self, social & educational environment development, ready to learn & share, open to new experience, capable to develop innovative curricula, methodology & e-resources.

Realized comparative analysis of the identified competence profiles (generic, professional and research) was used as a platform for organizing dialogue between European and Ukrainian specialists for developing synergetic interaction based on eco-humanistic principles of sustainable development.

#### References:

1. Турлакова Н.Б. Самопізнання як когнітивна основа саморозвитку особистості студента в умовах соціальних трансформацій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків : ХНУБА, 2015. 205 с.
2. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическое саморазвитие. Харьков : АП «Блок», 2009. 547 с.
3. Сергеева Т.В. Метакогнитивные знания как когнитивная основа обучения и воспитания. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т VI. Психологія обдарованості*. Вип. 8. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 262 с. С. 187–196
4. Сергеева Т.В. Эко-гуманистический подход к саморазвитию личности. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна № 1009*. Харків : ХНУ ім. Каразіна, 2012. Вип. 49. Серія «Психологія». С. 53–55.
5. Сергеева Т.В., Турлакова Н.Б. Система зв'язку як засіб самоконтролю, самооцінки і самокерування в умовах навчання. *Наукові записки Харківського військового університету : соціальна філософія, педагогіка, психологія*. Харків, 1999ж. Вип. V. С. 175–179.

**Турлакова Н. Б. Компетентністний підхід: ідентифікація профілю спеціаліста міжнародною багатодисциплінарною командою**

*У статті описується компетентністний підхід у системі вищої освіти, який був реалізований у рамках розроблення інноваційних навчальних курсів зі сталого розвитку людських ресурсів і регіонів. Описується розроблення та використання методології, яка була заснована на залученні психологічних механізмів самопізнання у якості когнітивної основи саморозвитку і самореалізації. Це було продиктовано нагальною потребою в подоланні дисбалансу між наявними і необхідними ресурсами щодо вимог сучасного суспільства та ринку праці в період динамічних трансформацій. Метою експериментального дослідження були ідентифікація і формування ідеального профілю сучасного фахівця в галузі сталого розвитку регіонів, здатного виконувати функцію так званого «агента змін». Під час експерименту були зібрані дані за допомогою спеціально розроблених опитувальників, на основі яких проведено порівняльний аналіз європейських та українських професійних підходів до «ідеального профілю» сучасного фахівця в галузі сталого розвитку. У статті підкреслюється значна роль самопізнання як когнітивного компоненту під час визначення детальної професійної та особистісної ідентифікації. Особлива увага приділяється процедурі визначення та будування профілів міжнародними багатодисциплінарними командами з європейських та українських університетів. Команди визначали сучасні профілі бакалавра, магістра, аспіранта та студентів LLL щодо необхідних загальних, професійних та специфічних науково-дослідницьких компетентностей у сфері сталого розвитку. Слід зазначити, що до роботи у складі багатодисциплінарних команд були залучені науковці, експерти, професори, викладачі, дослідники, а також менеджери, керівники промислових підприємств, фахівці у сфері управління міжнародними проектами та людськими ресурсами, психологи, соціологи. У статті також представлені спеціально розроблені стратегія, інструменти, методологія командної роботи, опитувальники та процедури ідентифікації профілів. Набутий досвід застосовується для розроблення інших навчальних курсів, навчальних програм та навчальних матеріалів.*

**Ключові слова:** самопізнання, евалюації, загальні компетентності, професійні компетентності, предметні компетентності, пов'язані з науковими дослідженнями, ідеальний профіль спеціаліста, сталий розвиток людських ресурсів, програми підготовки тих, хто навчає.

**А. І. Уханова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри клінічної психології  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

## ПОНЯТТЯ ОБ'ЄКТИВНОЇ ТА СУБ'ЄКТИВНОЇ САМОТНОСТІ ТА ЧИННИКИ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

*Ця стаття уявляє собою емпіричне дослідження, яке було проведено для виявлення рівня об'єктивної та суб'єктивної самотності в підлітків та фізіологічних, внутрішньосімейних чинників, а також чинників, що пов'язані зі стосунками з однолітками, які провокують самотність у старших школярів. Загальна вибірка дослідження становила 589 чоловік. Дослідження проводилося в 10 середніх навчальних закладах міста Одеси. Були охоплені навчальні заклади різних типів: загальноосвітні школи (ЗОШ), гімназія, ліцей, коледж і школа-інтернат. Середній вік респондентів склав 14,866 років ( $SD = 1,107$  років). Аналіз літератури показав, що на даний момент недостатньо даних стосовно рівня самотності українських підлітків, а також чинників, які провокують самотність. Таким чином, метою дослідження було виявлення рівня об'єктивної та суб'єктивної самотності в підлітків та фізіологічних, внутрішньосімейних чинників, а також чинників, пов'язаних зі стосунками з однолітками, які провокують самотність. Концептуалізовано поняття об'єктивної самотності і суб'єктивної самотності, а також виявлено тісний взаємозв'язок між ними. Проаналізувавши ієрархічну модель об'єктивної самотності, ми встановили, що на фізіологічному рівні найбільш схильні до об'єктивної самотності дівчата, на внутрішньосімейному рівні – підлітки, які відчувають дефіцит батьківської залученості, на рівні стосунків з однолітками – діти, що схильні до психологічного булінгу та відчувають емоційні труднощі у спілкуванні. Також у результаті дослідження учнів середніх шкіл міста Одеси нами було проаналізовано ієрархічну модель суб'єктивної самотності та виявлено, що на фізіологічному рівні гендерних відмінностей не спостерігається, на внутрішньосімейному рівні найбільш схильні до цього виду самотності також підлітки, які відчувають дефіцит батьківської залученості, а на рівні стосунків з однолітками – діти, які відчувають емоційні труднощі у спілкуванні з ними. Результати цього дослідження можуть бути використані в педагогічній та психологічній практиці для попередження проблем психічного здоров'я підлітків.*

**Ключові слова:** підлітки, самотність, однолітки, батьківська залученість, старші школярі.

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік – це час активного формування світогляду, інтересів, системи ціннісних уявлень, розвитку рефлексії, зміни самооцінки та формування відчуття дорослості [1, с. 315]. Е. Вроно зазначає, що підліток часто переживає проблеми трьох «Н»: нездоланність труднощів, нескінченність нещастя і непереносимість туги і самотності [2, с. 73; 3, с. 15]. У цей час найбільшої трансформації зазнає Я-концепція підлітка. Відбувається побудова нового образу Я, на який впливає зовнішнє соціальне оточення підлітка (сім'я, школа, друзі та однолітки). Підліток, намагаючись довести собі та іншим свою самостійність та унікальність, прагне до усамітнення, що допомагає йому в індивідуалізації. Усе вищесказане активно впливає на процес соціалізації індивіда, яка в період кризи проходить дуже складно через зростання соціальної та моральної зрілості та його входження в нову систему відносин. Тому за недостатньої підтримки з боку авторитетних для підлітка людей та референтних груп у нього може виникнути почуття непотрібності і, як наслідок, самотності та відчуження [4, с. 66–68].

У підлітків з'являється ряд екзистенційних переживань: відчуття самотності й відірваності від оточуючих, втрата цілісності світу, невідповідність свого реального Я ідеалам (часто хибним). Крім того, настає час обірвати свою залежність від батьків, сформувані свої погляди і почати здійснювати самостійні вчинки [5, с. 408; 6, с. 55]. А.М. Прихожан також говорив про відчуття самотності підлітка, яке він гостро переживає, часто не довіряючи свої проблеми дорослим. Цей стан може переростати в депресію і, як наслідок, призвести до ризику суїцидальної поведінки [7, с. 150].

**Аналіз останніх публікацій.** Проблема самотності особистості найбільш активно досліджується з 50-х років ХХ сторіччя в роботах Р.С. Вейса [8, с. 305], С.В. Малишевої [9, с. 63–68], І.С. Кона [10, с. 58; 11, с. 43], О.Б. Долгіної [12, с. 217], І.М. Слободчикова [13, с. 27–34], Е. Фромма [14, с. 104; 15, с. 517], К. Роджерса [16, с. 317], Л. Пепло [17, с. 261–281], О.Н. Кузнєцова [18, с. 203], В.І. Лебедева [18, с. 203], Ю. Швалба [19, с. 209], С.Г. Корчагіної [20, с. 124], Т.Б. Джонсон

[1, с. 302], У.А. Садлер [1, с. 302], К.Э. Мустакас [21, с. 97], Д. Рісмена [22, с. 215], А. Бандури [23, с. 302], Е. Бахадова [24, с. 88–93], Ю. Борисенко [25, с. 3–7], А. Гоголевої [26, с. 143], О. Калиниченко [27, с. 14–18], О. Лактіонової [27, с. 14–18], Железнякова Ю.В. [28, с. 41–46; 29, с. 454–458].

Але за наявності достатньої кількості робіт, присвячених проблемі самотності, проблемі підліткового почуття самотності та його впливу на формування особистості в підлітковому віці приділялась недостатня увага.

Таким чином, **метою дослідження** було виявлення рівня об'єктивної та суб'єктивної самотності в підлітків та фізіологічних, внутрішньосімейних чинників, а також чинників, пов'язаних зі стосунками з однолітками, які провокують самотність.

**Організація та методи дослідження.** Загальна вибірка дослідження становила 615 осіб. Остаточний обсяг вибірки склав 589 чоловік. Дослідження проводилося в середніх навчальних закладах міста Одеси (всього 10 середніх навчальних закладів). Середній вік респондентів склав 14,866 років ( $SD = 1,107$  років). Були охоплені навчальні заклади різних типів: загальноосвітні школи (ЗОШ), гімназія, лицей, коледж і школа-інтернат. Проаналізовано відповіді на питання стосовно об'єктивного і суб'єктивного відчуття самотності та три блока чинників, що, на нашу думку, формують самотність. Основною статистичною процедурою, що дозволяє оцінити внесок досліджуваних чинників у формування самотності, була обрана ієрархічна регресія. Ієрархічна лінійна регресійна модель передбачала, що первинним блоком чинників, що формують самотність, є фізіологічні причини. Далі йде нашарування чинників, пов'язаних із сімейним середовищем, до яких увійшла шкала батьківської залученості (психометрично адаптована для нашого дослідження [30, с. 117]). Третій блок чинників самотності пов'язаний зі стосунками з однолітками, до якого увійшла шкала психологічного та фізичного булінгу (також психометрично адаптована для нашого дослідження [31, с. 85–97]).

**Виклад основного матеріалу.** На першому етапі проаналізовано відповіді випробовуваних на питання, що стосуються об'єктивного і суб'єктивного відчуття самотності протягом останнього року. Для цих цілей було вивчено ставлення підлітків до тверджень «Зазвичай я перебуваю на самоті. В основному я полишений на самого себе» як до параметру об'єктивної самотності і «Відчуття самотності протягом останніх 12 місяців» – як до параметру суб'єктивної самотності. Під об'єктивною самотністю нами розуміється, що підліток дійсно знаходиться в певній ізоляції від свого внутрішньосімейного і позасімейного оточення. У свою чергу, суб'єктивна самотність – це відчуття підлітка, яке може мати, а може і не мати під собою реальних підстав.

Кількісний аналіз дозволив виділити такі тенденції. На питання про об'єктивну самотність нами були отримані такі дані: ствердно відповіли на це питання 13,7% підлітків, 31,0% респондентів відповіли, що це частково вірно і негативно відповіли на це твердження 55,3% випробовуваних. На питання, що стосується суб'єктивного відчуття самотності протягом останніх 12 місяців, відповіді були такими: ніколи не відчували самотність 20,7% респондентів, рідко і іноді – 36,1% і 27,4% випробовуваних відповідно, часто відчували самотність 14,2% підлітків, і 1,5% опитаних вказали, що завжди відчували самотність протягом останнього року.

Далі нами було проаналізовано взаємозв'язок між ставленням випробовуваних до таких тверджень: «Зазвичай я перебуваю на самоті. В основному я полишений на самого себе» і «Відчуття самотності протягом останніх 12 місяців». Із твердженням «Зазвичай я перебуваю на самоті. В основному я полишений на самого себе» погодилися 1,2% респондентів, які негативно відповіли на запитання про відчуття самотності протягом останнього року, а також 3,5% випробовуваних, які відзначили, що рідко відчували самотність протягом останніх 12 місяців. Негативно на питання про об'єктивну самотність відповіли 2,2% респондентів, які часто відчували самотність протягом останнього року, і 0,2%, відповіли, що завжди відчували це почуття протягом останніх 12 місяців. Нами було проаналізовано і виявлено статистично значущий прямо пропорційний зв'язок між параметром об'єктивної самотності і параметром суб'єктивного відчуття самотності ( $d = 0,430$ ;  $p < 0,001$ ).

У рамках побудови ієрархічної регресійної моделі було проаналізовано фізіологічні причини самотності випробовуваних. До цих чинників було віднесено стать, зріст, вагу, вік випробовуваних, а також наявність хронічних захворювань і отримання серйозної травми або захворювання протягом останніх 6 місяців. Внесок у дисперсію параметра об'єктивної самотності характеризується таким коефіцієнтом детермінації ( $R^2 = 0,037$ ;  $R^2_{adj} = 0,014$ ). Статистично значущий зв'язок було виявлено між параметром об'єктивної самотності і статтю випробовуваних ( $\beta = -0,190$ ;  $p < 0,01$ ). Найчастіше про об'єктивне почуття самотності повідомляли підлітки жіночої статі. Статистично значущих зв'язків між твердженням «Зазвичай я перебуваю на самоті. В основному я полишений на самого себе» і такими параметрами, як зріст ( $\beta = -0,047$ ;  $p = 0,617$ ), вага ( $\beta = 0,030$ ;  $p = 0,739$ ), вік випробовуваних ( $\beta = 0,055$ ;  $p = 0,427$ ), а також наявність хронічних захворювань ( $\beta = 0,024$ ;  $p = 0,719$ ) і отримання серйозної травми або захворювання протягом останніх 6 місяців ( $\beta = 0,036$ ;  $p = 0,582$ ), виявлено не було. У цілому роль фізіологічних чинників досить слабка і найбільшою мірою визначається статтю підлітків.

Внесок у дисперсію параметра суб'єктивної самотності характеризується коефіцієн-

том детермінації ( $R^2 = 0,014$ ;  $R^2 \text{ adj} = -0,010$ ). Зворотно-пропорційний статистично значущий зв'язок встановлено між суб'єктивною самотністю і параметром батьківської залученості ( $\beta = -0,223$ ;  $p < 0,001$ ). У цілому роль фізіологічних причин є досить слабкою і найбільшою мірою визначається параметром батьківської залученості.

Потім нами було вивчено роль чинників самотності, пов'язаних із сімейним середовищем. Як чинники самотності, що пов'язані із сімейним середовищем, нами були проаналізовані відповіді підлітків на такі запитання: проживання з матір'ю; проживання з батьком; кількість братів і сестер; рівень батьківської залученості до життя дітей; труднощі з емоціями, які заважають спілкуванню з домашніми; а також наявність таких стресових подій протягом останніх 6 місяців, як хвороба члена сім'ї, поява нового члена сім'ї, проблеми з батьками, розлучення батьків, смерть члена сім'ї.

Внесок у дисперсію параметра об'єктивної самотності характеризується таким коефіцієнтом детермінації: ( $R^2 = 0,124$ ;  $R^2 \text{ adj} = 0,060$ ). Модель статистично значуще покращилася ( $\Delta R^2 = 0,087$ ;  $p < 0,05$ ). Виявлено статистично значущий зв'язок між параметром об'єктивної самотності і статтю випробовуваних ( $\beta = -0,148$ ;  $p < 0,05$ ). Найчастіше про об'єктивну самотність говорили дівчата. Статистично значущий зв'язок було виявлено між параметром об'єктивної самотності і такими чинниками сімейного середовища, як батьківська залученість ( $\beta = -0,175$ ;  $p < 0,01$ ) і проблеми з батьками протягом останніх 6 місяців ( $\beta = -0,157$ ;  $p < 0,05$ ). Найчастіше про об'єктивну самотність говорили підлітки з низьким рівнем участі батьків у їхньому житті, а також ті випробовувані, які ствердно відповідали на питання про проблеми з батьками протягом останнього півроку.

Статистично значущих взаємозв'язків між параметром об'єктивної самотності і такими фізіологічними параметрами випробовуваних, як зріст ( $\beta = -0,048$ ;  $p = 0,610$ ), вага ( $\beta = 0,045$ ;  $p = 0,619$ ), вік випробовуваних ( $\beta = 0,004$ ;  $p = 0,949$ ), а також наявність хронічних захворювань ( $\beta = 0,050$ ;  $p = 0,440$ ) і отримання серйозної травми або захворювання протягом останніх 6 місяців ( $\beta = 0,052$ ;  $p = 0,448$ ), нами встановлено не було.

Між параметром об'єктивної самотності і такими чинниками, пов'язаними із сімейним середовищем, як проживання з матір'ю ( $\beta = -0,053$ ;  $p = 0,410$ ); проживання з батьком ( $\beta = 0,057$ ;  $p = 0,374$ ); кількість братів ( $\beta = -0,028$ ;  $p = 0,652$ ) і сестер ( $\beta = -0,114$ ;  $p = 0,823$ ); труднощі з емоціями, які заважають спілкуванню з домашніми ( $\beta = 0,010$ ;  $p = 0,885$ ); а також наявність таких стресових подій протягом останніх 6 місяців, як хвороба члена родини ( $\beta = 0,056$ ;  $p = 0,402$ ), поява нового члена сім'ї ( $\beta = -0,090$ ;  $p = 0,172$ ), розлучення батьків ( $\beta = 0,087$ ;  $p = 0,196$ ) і смерть члена сім'ї ( $\beta = 0,008$ ;  $p = 0,897$ ) – статистично значущих зв'язків також виявлено не було. Отже, чинники

сімейного середовища значно поліпшили модель, що пояснює об'єктивну самотність підлітків, і найбільш визначальним чинником виступила батьківська залученість.

Внесок у дисперсію параметра суб'єктивної самотності характеризується такими коефіцієнтами детермінації: ( $R^2 = 0,137$ ;  $R^2 \text{ adj} = 0,074$ ). Модель статистично значно покращилася ( $\Delta R^2 = 0,122$ ;  $p = 0,001$ ). Зворотно-пропорційний статистично значущий зв'язок встановлено було між суб'єктивною самотністю і параметром батьківської залученості ( $\beta = -0,213$ ;  $p < 0,01$ ). Таким чином, чинники сімейного середовища значно поліпшили модель, що пояснює об'єктивну самотність підлітків, і визначальним чинником виступала батьківська залученість. Вагомий вплив батьківської залученості на психічне здоров'я підлітків вивчався нами й у попередніх дослідженнях [32, с. 183–193].

Надалі нами було вивчено роль чинників самотності, пов'язаних зі стосунками з однолітками. Як чинники самотності, пов'язані зі стосунками з однолітками, нами були розглянуті такі: психологічний булінг; фізичний булінг; кількість близьких друзів; труднощі з емоціями, які перешкоджають спілкуванню з друзями; а також наявність таких стресових подій протягом останніх 6 місяців, як серйозна сварка з близьким другом і смерть близького друга; а також твердження «Протягом останніх 2 тижнів більшість учнів були добрими і послужливими», «У мене є один або кілька близьких друзів», «В основному мої ровесники добре до мене ставляться», «Інші учні або старші хлопці дражнять і залякують мене».

Внесок у дисперсію параметра об'єктивної самотності характеризується такими коефіцієнтами детермінації: ( $R^2 = 0,201$ ;  $R^2 \text{ adj} = 0,105$ ). Модель статистично значимо покращилася ( $\Delta R^2 = 0,077$ ;  $p < 0,05$ ). Статистично значущі зв'язки зберігалися між параметром об'єктивної самотності і статтю випробовуваних ( $\beta = -0,172$ ;  $p < 0,05$ ). Найчастіше про об'єктивне почуття самотності повідомляли підлітки жіночої статі. Статистично значущий зв'язок також було виявлено між параметром об'єктивної самотності і таким чинником сімейного середовища, як батьківська залученість ( $\beta = -0,156$ ;  $p < 0,05$ ). Найчастіше про об'єктивну самотність говорили підлітки з низьким рівнем участі батьків у їхньому житті.

Прямо пропорційні статистично значущі зв'язки встановлено було між об'єктивною самотністю і психологічним булінгом ( $\beta = 0,169$ ;  $p < 0,05$ ), а також таким чинником, пов'язаним зі стосунками з однолітками, як труднощі з емоціями, які перешкоджають спілкуванню з друзями ( $\beta = 0,144$ ;  $p < 0,05$ ). Це означає, що частіше від самотності страждали ті підлітки, які були схильні до психологічного булінгу і зазнавали труднощів у спілкуванні з однолітками. Аналогічні результати демонструють дослідження, проведені серед американської

молоді: ті, кого ображають, зазнають труднощів під час формування дружніх відносин, а також почуття самотності [33, с. 2094–2100].

Статистично значущих зв'язків між такими фізіологічними чинниками, як зріст, вага, вік випробовуваних, а також наявністю хронічних захворювань і отриманням серйозної травми або захворювання протягом останніх 6 місяців і параметром об'єктивної самотності, виявлено не було.

У результаті аналізу взаємозв'язків об'єктивної самотності з такими параметрами, пов'язаними із сімейним середовищем, як: проживання з матір'ю ( $\beta = -0,023$ ;  $p = 0,754$ ); проживання з батьком ( $\beta = -0,023$ ;  $p = 0,754$ ); кількість братів і сестер ( $\beta = -0,023$ ;  $p = 0,754$ ); труднощі з емоціями, які заважають спілкуванню з домашніми ( $\beta = -0,023$ ;  $p = 0,754$ ); а також наявність таких стресових подій протягом останніх 6 місяців, як хвороба члена родини ( $\beta = -0,023$ ;  $p = 0,754$ ), поява нового члена сім'ї ( $\beta = -0,023$ ;  $p = 0,754$ ), проблеми з батьками ( $\beta = -0,023$ ;  $p = 0,754$ ), розлучення батьків ( $\beta = -0,023$ ;  $p = 0,754$ ), смерть члена сім'ї ( $\beta = -0,023$ ;  $p = 0,754$ ) – статистично значущі зв'язки не встановлені.

Стосовно таких чинників самотності, пов'язаних зі стосунками з однолітками, як фізичний булінг ( $\beta = -0,023$ ;  $p = 0,754$ ); кількість близьких друзів ( $\beta = -0,060$ ;  $p = 0,459$ ); а також наявність таких стресових подій протягом останніх 6 місяців, як серйозна сварка з близьким другом ( $\beta = -0,020$ ;  $p = 0,774$ ) і смерть близького друга ( $\beta = -0,041$ ;  $p = 0,517$ ); а також твердженнями «Протягом останніх 2 тижнів більшість учнів були добрими і послужливими» ( $\beta = -0,015$ ;  $p = 0,827$ ), «У мене є один або кілька близьких друзів» ( $\beta = -0,077$ ;  $p = 0,220$ ), «В основному мої ровесники добре до мене ставляться» ( $\beta = -0,027$ ;  $p = 0,695$ ), «Інші учні або старші хлопці дратують і залякують мене» ( $\beta = 0,124$ ;  $p = 0,083$ ) і параметром об'єктивної самотності виявлено не було.

Отже, чинники самотності, пов'язані зі стосунками з однолітками, поліпшили модель, що пояснює об'єктивну самотність підлітків. Однак це поліпшення пов'язане зі всією сукупністю чинників, а не з якимось певним. В. Б'ютрон також вважає, що велику роль у підлітковому стресі відіграють міжособистісні стосунки, причому медіатором між міжособистісним стресом і суїцидальними думками є внутрішні відчуття підлітків, зокрема почуття покинутості, самотності і «тягаря для оточуючих» [34, с. 143–149].

Внесок у дисперсію параметра суб'єктивної самотності характеризується такими коефіцієнтами детермінації: ( $R^2 = 0,232$ ;  $R^2 \text{ adj} = 0,140$ ) Модель статистично значимо покращилася,  $R^2$  суттєво змінився ( $\Delta R^2 = 0,095$ ;  $p = 0,003$ ). Прямо пропорційний статистично значущий зв'язок було встановлено між суб'єктивною самотністю і труднощами з емоціями, що перешкоджають спілкуванню з друзями ( $\beta = 0,209$ ;  $p < 0,001$ ).

Таким чином, чинники самотності, пов'язані зі стосунками з однолітками, поліпшили модель, що пояснює суб'єктивну самотність підлітків, і визначальним чинником виступили труднощі з емоціями, що перешкоджають спілкуванню з друзями. Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямі є вивчення інших чинників, які можуть впливати на параметри суб'єктивної та об'єктивної самотності старших школярів.

**Висновки.** Отже, в ході дослідження, нами були концептуалізовані поняття об'єктивної самотності і суб'єктивної самотності, які є досить тісно взаємопов'язаними. Проаналізувавши ієрархічну модель об'єктивної самотності, ми показали, що на фізіологічному рівні найбільш схильні до самотності дівчата, на внутрішньосімейному рівні – підлітки, які відчувають дефіцит батьківської залученості, і на рівні стосунків з однолітками – діти, що схильні до психологічного булінгу та відчувають емоційні труднощі у спілкуванні. Проаналізувавши ієрархічну модель суб'єктивної самотності, довели, що на фізіологічному рівні гендерних відмінностей не спостерігається, на внутрішньосімейному рівні найбільш схильні до цього виду самотності також підлітки, які відчувають дефіцит батьківської залученості, і на рівні стосунків з однолітками – діти, які відчувають емоційні труднощі у спілкуванні з ними.

#### Література:

1. Садлер У.А., Джонсон Т.Б. От одиночества к анонии. Лабиринты одиночества / под ред. Н.Е. Покровского. Москва : Прогресс, 1989. 524 с.
2. Вроно Е.М. К вопросу о диагностике суицидального поведения при различных вариантах депрессий у детей и подростков. Научные и организационные проблемы суицидологии. Москва, 1983. С. 80–89.
3. Вроно Е.М. Предотвращение самоубийства. Руководство для подростков. Москва, 2001. 40 с.
4. Миронец М.Г. Психологічні особливості переживання самотності в підлітковому віці. *Наука і освіта*. 2013. № 1-2. С. 66–68.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студентов ВУЗов, Academia, 2006. 608 с.
6. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка. *Питання психології*. 1999. № 6. 55 с.
7. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. Серия «Детскому психологу» Санкт-Петербург : Питер, 2009. 192 с.
8. Вейс Р.С. «Вопросы изучения одиночества». Сб. статей «Лабиринты одиночества». Москва : Прогресс, 1989. 450 с.
9. Малышева С.В. Особенности чувства одиночества у подростков. *Вестник МГУ. С. 14. Психология*. 2001. № 3. С. 63–68.
10. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 256 с.

11. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Москва : Просвещение, 1979. 90 с.
12. Долгинова О.Б. Изучение одиночества как психологического феномена. *Практическая психология*. 2000. № 4. 230 с.
13. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества. *Психологическая наука и образование*. 2007. № 3. С. 27–34.
14. Фромм Э. Бегство от свободы. АСТ, 2017. 288 с.
15. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. АСТ, 2019. 736 с.
16. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становления человека. Москва : Дайджест, 1994. 342 с.
17. Пепло Л., Мицелии М., Морали Б. Одиночество и самооценка. *Самосознание и защитные механизмы личности*. Самара : «Бахрах». 2003. С. 261–281.
18. Кузнецов О.Н., Лебедев В.И. Психология и психопатология одиночества. Москва : Медицина, 1972. 337 с.
19. Швалб Ю.М., Данчива О.В. Одиночество: Соц. психол. пробл.: научно популярная литература. Київ : Україна, 1991. 270 с.
20. Корчагина С.Г. Психология одиночества : учебное пособие. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.
21. Moustakas С.Е. Loneliness. New York : Prentice-Hall. 1961. 104 p.
22. Risman D., Denney R., Glazer N. The lonely crowd. New Haven : Yale University Press, 1950. 386 p.
23. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Москва : Эксмо пресс, 2000. 510 с.
24. Бахадова Е.В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей. *Вопросы психологии*. 2009. № 1. С. 88–93.
25. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. *Журнал практической психологии*. 2007. № 1. С. 3–7.
26. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. Москва : МОДЭК, 2003. 211 с.
27. Калиниченко О.А., Лактионов А.Н. О деформации ценностных ориентаций подростка-наркомана. *Вестник Харьковского университета*. 1990. № 344. С. 14–18.
28. Железнякова Ю.В. Вплив суб'єктивного почуття самотності на формування адиктивної поведінки підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2014. № 1(5). С. 41–46.
29. Железнякова Ю.В. Розробка програми психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної молодших підлітків. *Молодий вчений*. 2016. № 4(31). С. 454–458.
30. Уханова А.І. Детермінанти психічного здоров'я старших школярів : дис. канд. псих. наук : 19.00.04 ; Харків. мед. акад. післядиплом. освіти. 2018. 263 с.
31. Ukhanova A.I. Modeling parental participation of influence of stress events on mental health of senior schoolchildren. *Science of Europe*. 2017. V. 1, 13(13). P. 85–97.
32. Ukhanova A.I. Parental involvement moderates the interrelationship between stressful events and adolescents' mental health. *J. appl. Health sci*. 2017. V. 3(2). P. 183–193.
33. Nansel T.R. et al. Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*. 2001. V. 285 (16). P. 2094–2100.
34. Buitron V., Hill R.M., Pettit J.W. et al. Interpersonal stress and suicidal ideation in adolescence: An indirect association through perceived burdensomeness toward others. *Journal of Affective Disorders*. 2016. V. 190. P. 143–149.

#### **Ukhanova A. I. The concept of objective and subjective loneliness and factors of its formation in adolescence**

*This article is an empirical study that was conducted to study the level of adolescents' objective and subjective loneliness and physiological, inter-familial factors, as well as factors related to peer relationships, that provoke loneliness of high school students. 589 students were observed. The study was conducted in secondary schools in the city of Odessa (of 10 secondary schools). Were covered different types of schools: public schools, gymnasium, lyceum, college and boarding school. The average age of respondents was 14,866 years (SD = 1,107 years). Analysis of the literature showed that the problem of loneliness of Ukrainian adolescents, as well as factors that provoke loneliness, is still not fully explored in Ukraine. The purpose of this paper was to study the level of adolescents' objective and subjective loneliness and physiological, inter-familial, as well as factors related to peer relationships, that provoke loneliness. The concept of objective loneliness and subjective loneliness was conceptualized and close relationships were revealed between them. Having analyzed the hierarchical model of objective loneliness it was discovered that at the physiological level, the most vulnerable to the objective loneliness are girls, at the intra-familial level – are adolescents with low parental involvement, and at the level of peer relationships, children are prone to psychological bullying and students experiencing emotional difficulties in communication. Also, as a result of a study of students of secondary schools in the city of Odessa, we have analyzed the hierarchical model of subjective loneliness and found that at the physiological level gender differences were not observed, at the intra-familial level, the most susceptible to this type of loneliness are also adolescents with low parental involvement, and at the level of peer relationships – are children who have emotional difficulties in dealing with others. The results of this study can be used in educational and psychological practice for the prevention of adolescents' mental health problems.*

**Key words:** adolescents, loneliness, peers, parental involvement, older students.



УДК 159.925-057.87:316.613.4(045)  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.23>

**О. С. Шукалова**

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

**А. О. Бойченко**

здобувач вищої освіти психолого-педагогічного факультету  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

## РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СТРИМУВАЛЬНОГО ФАКТОРУ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ

*У статті розглядається стримувальний вплив емоційного інтелекту на формування синдрому емоційного вигорання серед студентської молоді. Розглянуто динаміку прояву емоційного вигорання студентів на основі фаз розгортання синдрому емоційного вигорання, компоненти трьохфакторної моделі емоційного вигорання, а також основні складові частини емоційного інтелекту. Визначено позитивний вплив емоційного інтелекту на навчально-пізнавальну діяльність студентської молоді, їхнє професійне та особистісне становлення, а також психологічне здоров'я. Доведено, що емоційний інтелект можна розглядати як особистісний конструкт, що запобігає розвитку синдрому емоційного вигорання серед студентської молоді, а це, у свою чергу, актуалізувало необхідність розроблення дієвої корекційно-розвивальної програми «Розвиток емоційного інтелекту студентів засобами тренінгу», адаптованої для специфіки студентського віку. Метою корекційно-розвивальної програми було зниження синдрому емоційного вигорання студентської молоді шляхом підвищення рівня сформованості їхнього емоційного інтелекту. Програма складалася з десяти тренінгових занять, що відповідали чотирьом умовним блокам, які зумовлювали певні напрямки корекційно-розвивальної роботи, а саме: мотиваційний, емоційно-вольовий, емоційно-комунікативний, рефлексивний.*

*Було визначено діагностичний інструментарій дослідження, до якого увійшли такі методики: тест Н. Холла, призначений для діагностики емоційного інтелекту, а також опитувальник К. Маслач та С. Джексона, орієнтований на визначення рівня сформованості синдрому емоційного вигорання. Перевірка дієвості корекційно-розвивальної програми показала зміни показників на статистично значущому рівні за такими шкалами: деперсоналізація, емоційне виснаження, редукція особистісних досягнень (компоненти емоційного вигорання,) емоційна обізнаність, самомотивація, управління власними емоціями, емпатія, керування емоціями інших людей (компоненти емоційного інтелекту). Отримані результати підтвердили дієвість та ефективність корекційно-розвивальної програми.*

***Ключові слова:** синдром емоційного вигорання, емоційна компетентність, студентська молодь, корекційно-розвивальна програма, кореляційний аналіз.*

**Постановка проблеми:** Студенти у процесі навчання у ЗВО перебувають в емоційно та інформаційно-перенасиченому середовищі, вирішують навчальні та особистісні проблеми. Дані обставини знижують їхню психологічну та емоційну стійкість, що провокує розвиток синдрому емоційного вигорання (далі СЕВ). Запобігти прояву емоційного вигорання та скоригувати його перебіг може розвиток емоційного інтелекту (далі EI), якому належить провідна роль у регулюванні психоемоційних станів. Підвищення рівня емоційної компетентності, вербалізації емоцій, управління ними дозволить не накопичувати негативний вплив навчально-професійної діяльності на емоційну сферу, зберігати працездатність і здоров'я, тобто стримати розвиток СЕВ. Пріоритетним завданням постає розроблення програми, спрямованої на зниження рівня емоційного вигорання студентів шляхом розвитку емоційного інтелекту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Зазначимо, що особливості розвитку СЕВ студентів закладено у працях науковців, які розглядали дане питання в різноманітних аспектах: психологічні засади емоційного вигорання студентської молоді (І. Вачкова, Т. Зайчикова, В. Носенко тощо), емоційна стійкість студентів (Н. Агаєв, М. Воробйова, Т. Савіна тощо), особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у студентів різних спеціальностей (М. Міщенко, А. Мудрик, Н. Щербина тощо), навчальні стреси студентської молоді (В. Кузьменко, Е. Юматов, Є. Ямбург тощо), шляхи запобігання емоційного вигорання студентів (Н. Беляєва, В. Борщенко, Г. Лемко тощо), соціологічні, медико-біологічні, психологічні, педагогічні питання здоров'я студентської молоді та її способу життя (Е. Вайнер, А. Гендін, Г. Кураєв тощо).

Специфіка емоційного інтелекту студентів є темою багатьох наукових досліджень, зокрема:



специфіка емоційного інтелекту у студентський період життя (Р. Гафурова, В. Зарницька, А. Першина тощо), особливості прояву та розвитку емоційного інтелекту студентів різних напрямків навчання (Р. Карнеєв, О. Приймаченко, Н. Ширинська тощо), вплив емоційного інтелекту на інші сфери та аспекти життєдіяльності особистості у студентські роки (С. Дерев'яно, Н. Діомідова, Ю. Кочетова тощо), шляхи розвитку емоційного інтелекту (І. Андрєєва, І. Пухов, Т. Щербак, тощо).

**Мета статті.** Метою цієї статті є обґрунтування та перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми, спрямованої на зменшення рівня емоційного вигорання студентів шляхом розвитку емоційного інтелекту.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «синдром емоційного вигорання» (СЕВ) введено в психологію Х. Фроуденбергером у 1974 р. [6].

Слід зазначити, що в психології виділяють декілька моделей СЕВ, однак найбільш придатною ми вважаємо трьохфакторну модель, запропоновану К. Маслач та С. Джексона. Синдром емоційного вигорання, на думку вчених, складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Розглянемо означені компоненти більш детально.

Емоційне виснаження проявляється у відчуттях перенавантаження, спустошеності, вичерпаності емоційних ресурсів, втоми.

Деперсоналізація являє собою тенденцію розвивати негативне, бездушне, цинічне ставлення до власної діяльності. Міжособистісні контакти стають формальними, байдужими. Компонент характеризується появою стійких симптомів: спад енергії, головні болі, підвищена дратівливість, конфліктність.

Редукція особистих досягнень проявляється як негативне самосприйняття у професійному плані. Характерними є повна втрата інтересу життя, спад енергії, порушення пам'яті, уваги, сну [1, с. 27].

Емоційне вигорання студентів – це набутий стереотип реагування, що виникає в процесі збільшення розумового та емоційного навантаження, пов'язаний із відсутністю внутрішніх резервів протидії стрес-факторам, що в результаті призводить до дисфункції засвоєння навчального матеріалу та погіршенню відносин з іншими студентами та викладачами [2, с. 1].

Науковці О. Сергєєнкова та О. Столярчук на основі фаз розгортання СЕВ окреслюють таку динаміку емоційного вигорання студентів:

1. Напруження. Виникає внаслідок підвищеної відповідальності, високого рівня домагань, ускладнень у взаємодії з оточенням. Студент сприймає умови навчання та взаємостосунки як психотравмуючі, переживає хронічну незадоволеність власною навчальною діяльністю.

2. Резистенція. Розвиток байдужості та відчуження в багатьох навчальних ситуаціях і стосунках, згодом проявляється розширення сфери економії емоцій. Водночас наявна редукція навчальних обов'язків (згортання навчальної діяльності, зменшення витрат часу на виконання навчальних завдань).

3. Виснаження. Наявний виражений емоційний дефіцит (мінімізація емоційного внеску в навчання, автоматизм, різкість, грубість, дратівливість у спілкуванні з близьким оточенням), проявляється також емоційне відчуження як створення захисного бар'єра в навчальних комунікаціях (студент майже повністю виключає емоції зі сфери навчальної діяльності) [3, с. 78].

Розглядаючи наступний компонент дослідження – емоційний інтелект, – зазначимо, що термін введений у психологію в 1993 р. Г. Гарднером [7].

Ураховуючи сучасний суперечливий стан розгляду даної теми, неможливо надати єдине визначення емоційного інтелекту. Представники різних моделей ЕІ вбачають визначення поняття по-різному.

Нині можна виділити дві основоположні моделі емоційного інтелекту:

1. Модель здібностей (Дж. Майєр, П. Саловей). Емоційний інтелект розглядається як форма соціального інтелекту, який включає вміння відбивати свої, а також чужі емоції, відчуття, відрізнити їх, використовувати зібрану інформацію для управління мисленням та діями [8].

2. Змішана модель (Р. Бар-Он, Д. Люсін). Емоційний інтелект – це множинність некогнітивних вмінь і навичок, що справляють вплив на спроможність долати перешкоди [5, с. 8].

Для нашого дослідження важливим є виокремлення основних компонентів емоційного інтелекту. Найбільш влучними, на нашу думку, є здібності ЕІ, запропоновані Дж. Майєром та П. Саловєєм [9], а саме:

1. Емоційна обізнаність – спроможністю свідомо управляти емоціями, розуміти детермінанти прояву цих відчуттів, їх особливості та інтенсивність. Здатність збагнути свої відчуття і зрозуміти їх причини дозволяє ефективно направляти їх в необхідному напрямку.

2. Управління власними емоціями – здатність контролювати відчуття, що ґрунтується на їх усвідомленні, здатності заспокоїти себе, позбавитись небажаного емоційного стану. Високий рівень вміння передбачає навички контролю своїх емоцій, ефективного та оперативного їх подолання.

3. Самомотивація – здатність мотивувати себе до певної діяльності, спрямовувати емоційні ресурси для досягнення мети, а також на креативну діяльність. Дана здібність виступає передумовою успішної діяльності.

4. Емпатія – можливість розпізнавати емоційні стани людей, що реалізується через емпатію,

тобто чутливість до переживань співрозмовників, які необхідно врахувати у процесі спілкуванні.

5. Керування емоціями інших людей – вміння підтримувати доброзичливі стосунки з оточенням, яке дозволяє справлятися з емоціями, які виникають під час міжособистісної взаємодії.

Ураховуючи все вищенаведене, слід констатувати, що EI є важливим аспектом розвитку особистості. Особливого значення він набуває в студентському віці, адже в даний період життя людина проходить професійне й особистісне становлення, процеси самовизначення та ідентифікації, протікання яких може бути ускладнене без володіння достатнім рівнем EI.

Розвиненість EI позначається не лише на якості навчання, а на ставленні до життя. Студенти з високим рівнем EI прагнуть змістовного навчання, що дозволяє здобути теоретичну та практичну компетентності; шукають міжпредметні зв'язки; в навчанні синтезують власні думки й ідеї з теоретичними здобутками вчених; розвивають у собі повагу, толерантність, чуйність; відчують себе частиною світової громади; намагаються брати участь у громадських і політичних заходах [4, с. 586].

Розвинений емоційний інтелект виступає не тільки запорукою гармонійних відносин студента з оточенням та власним внутрішнім світом, гарантом успішного та продуктивного фахового навчання, а й стримувальним фактором розвитку синдрому емоційного вигорання.

Таким чином, нами виявлена актуальність розроблення корекційно-розвивальної програми, орієнтованої на зменшення рівня СЕВ студентів шляхом підвищення їхнього емоційного інтелекту.

Експериментальне дослідження було проведено у 2018–2019 навчальному році на базі КЗ «ХГПА» ХОР. Загальна кількість студентів, які брали участь у дослідженні, – шістдесят шість.

У ході дослідження використаний такий психодіагностичний інструментарій: опитувальник К. Маслач та С. Джексона (адаптований Н. Водоп'яноюю та О. Старченковою) для діагностики емоційного вигорання. Шкалами методики є «Емоційне виснаження», «Деперсоналізація», «Редукція особистих досягнень»; методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла (адаптований Н. Фетискиним, В. Козловим, Г. Мануйловим). Шкалами методики є: «Емоційна обізнаність», «Управління власними емоціями», «Самотивація», «Емпатія», «Керування емоціями інших людей».

Нами був розроблений цикл тренінгів під загальною назвою «Розвиток емоційного інтелекту студентів засобами тренінгу». Метою означеної програми є зниження емоційного вигорання студентської молоді шляхом підвищення рівня емоційного інтелекту.

Тривалість програми – 20 годин (кожний тренінг – 2 академічні години).

У ході проведення корекційно-розвивальної програми були використані такі форми та методи роботи: вправа, лекція, сюжетно-рольова гра, дихальні вправи, рефлексія, мозковий штурм, арт-терапія, релаксація, програвання ролей, дискусія тощо.

Програма складається з десяти тренінгових занять, що відповідають чотирьом блокам, які зумовлюють певні напрямки роботи:

1. Мотиваційний. Мета – формування стійкої внутрішньої мотивації до змін у напрямку підвищення EI; налаштування на продуктивну, активну роботу в системах «тренер-учасник», «учасник-учасник», «учасник-група».

2. Емоційно-вольовий. Мета – навчання розуміти власний емоційний стан та його детермінанти; розвиток спроможності підвищувати свій EI власноруч; формування навички керування власними емоціями, переорієнтація негативних емоцій конструктивні, самонавіювання; підвищення впевненості у власних силах та формування адекватно високої самооцінки;

3. Емоційно-комунікативний. Мета: навчання розпізнавати емоційні стани інших, співчувати їм, виявляти чуйність та емпатію; формування вміння допомагати іншим долати негативні емоційні стани, навіювати конструктивні емоції; розвиток вміння долати конфліктні ситуації; створення доброзичливої атмосфери в студентській групі, сприятливої для розвитку EI.

4. Рефлексивний. Мета – закріплення результату, отриманого в ході програми, налаштування на подальшу самостійну роботу із самовдосконалення.

Для перевірки дієвості корекційно-розвивальної програми ми встановили статистичну значущість отриманих результатів шляхом обчислення кореляційних зв'язків за допомогою U-критерія Манна-Уїтні.

Вважаємо доцільним спочатку перевірити результати експериментальної групи до та після проведення корекційно-розвивальної програми, а потім порівняти результати контрольної та експериментальної груп після проведення означеної програми. Дані кожної методики визначимо окремо.

Почнемо з порівняння середніх арифметичних значень, отриманих під час застосування методики, що вимірює рівень емоційного вигорання.

Отже, в зоні значущості  $p \leq 0.01$  знаходиться деперсоналізація. Корекційно-розвивальна програма мала груповий, міжособистісний характер, спрямований на активну взаємодію між членами групи. У ході тренінгового циклу експериментальна група пододала комунікативні бар'єри, міжособистісні непорозуміння, опрацювала

Таблиця 1

**Порівняння показників емоційного вигорання студентів експериментальної групи до та після впровадження програми**

Шкали	Середнє арифметичне		Значення U-критерія Манна-Уїтні	Значущість розрізнення
	До	Після		
Емоційне виснаження	26,9	22,6	67	$p \leq 0.05$
Деперсоналізація	12,6	9,6	54	$p \leq 0.01$
Редукція особистісних досягнень	29	31,3	70	$p \leq 0.05$

Таблиця 2

**Порівняння показників емоційного вигорання студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження програми**

Шкали	Середнє арифметичне		Значення U-критерія Манна-Уїтні	Значущість розрізнення
	К-група	Е-група		
Емоційне виснаження	28,9	22,6	65	$p \leq 0.05$
Деперсоналізація	14,2	9,6	50	$p \leq 0.01$
Редукція особистісних досягнень	29,4	31,3	73	$p \leq 0.05$

Таблиця 3

**Порівняння показників емоційного інтелекту студентів експериментальної групи до та після впровадження програми**

Шкали	Середнє арифметичне		Значення U-критерія Манна-Уїтні	Значущість розрізнення
	До	Після		
Емоційна обізнаність	9	10,8	80	$p \leq 0.05$
Управління власними емоціями	2,4	6,5	43	$p \leq 0.01$
Самомотивація	6,9	7,3	67	$p \leq 0.05$
Емпатія	9	9,6	66	$p \leq 0.05$
Керування емоціями інших людей	6,4	8,4	56	$p \leq 0.01$

Таблиця 4

**Порівняння показників емоційного інтелекту студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження програми**

Шкали	Середнє арифметичне		Значення U-критерія Манна-Уїтні	Значущість розрізнення
	К-група	Е-група		
Емоційна обізнаність	12,7	10,8	76	$p \leq 0.05$
Управління власними емоціями	2,8	6,5	55	$p \leq 0.01$
Самомотивація	5,1	7,3	66	$p \leq 0.05$
Емпатія	7,6	9,6	80	$p \leq 0.05$
Керування емоціями інших людей	7,8	8,4	61	$p \leq 0.01$

колишній негативний досвід спілкування, що згуртувало студентський колектив.

У зоні значущості  $p \leq 0.05$  знаходяться шкали «Емоційне виснаження» та «Редукція особистісних досягнень». Отже, означена програма допомогла студентам відновити внутрішній емоційний резерв, повернути втрачений баланс в емоційній сфері, подолати перенавантаження, а також навчила мотивувати себе на продуктивну та активну пізнавальну діяльність, яка є провідною під час опанування професії, повернула почуття компетентності у сфері діяльності, відновила адекватне самоприйняття у професійному плані.

Перейдемо до порівняння результатів контрольної та експериментальної груп після проведення корекційно-розвивальної програми.

Кореляційне обчислення підтвердило статистичну значущість результатів експериментальної групи, яка зазнала позитивних змін у ході апроба-

ції корекційно-розвивальної програми, на відміну від контрольної вибірки.

Перейдемо до порівняння середніх арифметичних значень, отриманих під час застосування методики, що вимірює рівень емоційного інтелекту.

У зоні значущості  $p \leq 0.01$  знаходиться управління власними емоціями як компонент ЕІ. У ході проведення корекційно-розвивальної програми було застосовано чимало вправ та технік, спрямованих на розвиток вміння керувати власними емоційними станами, стримувати негативні емоції та направляти їх у конструктивний напрямок, а також навіювати позитивні емоційні стани.

Шкала керування емоціями інших людей також знаходиться в зоні значущості  $p \leq 0.01$ , що свідчить про значний вплив циклу тренінгів на вироблення вміння студентів допомагати суб'єктам спілкування долати негативні емоційні стани та навіювати позитивні.

У зоні значущості  $p \leq 0.05$  знаходяться такі компоненти EI, як емоційна обізнаність, самомотивація та емпатія. Програма допомогла студентам зрозуміти значущість емоцій у житті людини та досягнути детермінанти їх виникнення; навчитися мотивувати себе на раціональну діяльність; співпереживати іншим людям, розуміти їх емоційні переживання тощо.

Перейдемо до порівняння результатів контрольної та експериментальної груп після проведення корекційно-розвивальної програми.

Отже, вагомість результатів експериментальної групи підтверджена наявністю статистично значущих розрізень.

**Висновки і пропозиції.** Отже, нами розроблена корекційно-розвивальна програма, спрямована на зниження рівня СЕВ студентів шляхом підвищення їхнього емоційного інтелекту. Дослідження, проведене для виявлення статистичної значущості результатів, підтвердило ефективність програми.

Корекційно-розвивальна програма, представлена циклом тренінгових занять, мала міжособистісний характер, була насичена груповими формами та методами роботи, що дозволило створити в студентській групі атмосферу, сприятливу до змін у напрямку саморозвитку та самоактуалізації.

Перспективою наших подальших наукових досліджень є обґрунтування корекційно-розвивальної програми, спрямованої на зменшення СЕВ шляхом розвитку EI осіб, які займаються безпосередньою трудовою діяльністю.

#### Література:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. пособие. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2018. 343 с.
2. Додонова Е.А., Ермолаева Т.Н., Григорьева В.А. Физические нагрузки как средство предупреждения синдрома эмоционального выгорания у студентов. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2008. № 2. С. 81–83.
3. Сергеевкова О.П., Столярчук О.А. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 77–81.
4. Щербак Т.І., Щерба А.П. Развитие эмоционального интеллекта у период фахової підготовки психологів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. інст. психол. ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2016. № 9(9). С. 582–589.
5. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto : Multi-Health Systems, 1997. 478 p.
6. Freudenberger H. J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 159–165.
7. Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York : Basic Books, 1993. 320 p.
8. Mayer J. D. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. 1999. Vol. 27. P. 267–298.
9. Salovey P. Some final thoughts about personality and intelligence. *Personality and intelligence*. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press, 1994, pp. 303–318.

#### **Shukalova O. S., Boichenko A. O. The development of emotional intelligence as deterrent to the manifestation of students' emotional burnout**

*The article considers the restraining influence of emotional intelligence on the formation of emotional burnout syndrome among students. The dynamics of manifestation students' emotional burnout based on the phases of emotional burnout syndrome, the components of the three-factor model of emotional burnout, as well as the main components of emotional intelligence are considered.*

*The positive influence of emotional intelligence on educational and cognitive activity of students, their professional and personal development, as well as psychological health is determined.*

*It is proved that emotional intelligence can be considered as a personal construct, which prevents the development of emotional burnout syndrome among students, this, in turn, actualized the need to develop an effective correctional and developmental program "Development of the emotional intelligence of students by means of training", adapted to the specifics of the student age.*

*The aim of the correctional and developmental program was to reduce the syndrome of students' emotional burnout by increasing the level of formation their emotional intelligence. The program consisted of ten training sessions, which corresponded to four conditional blocks, which determined certain areas of correctional and developmental work, namely: motivational, emotional and volitional, emotional and communicative, reflective.*

*The diagnostic tools of the study were determined, which included the following methods: N. Hall test, designed to diagnose the emotional intelligence, and a questionnaire by K. Maslach and S. Jackson, focused on determining the formation level of the emotional burnout syndrome.*

*Testing the efficiency of correctional and developmental programs showed changes in indicators at a statistically significant level in the following scales: depersonalization, emotional exhaustion, reduction of personal achievements (the components of burnout) emotional awareness, self-motivation, managing emotions, empathy, managing emotions of others (emotional intelligence components).*

*The results confirmed the effectiveness and efficiency of the correctional and developmental program.*

**Key words:** burnout syndrome, emotional competence, students, correctional and developmental program, correlation analysis.

УДК 159.9.072

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.24>**О. О. Щербакова**кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник  
ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків  
Національної академії медичних наук України

## ОСОБИСТІСНА ГАРМОНІЙНІСТЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З РІЗНИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА УСПІШНОСТІ В НАВЧАННІ

**Метою** дослідження було вивчення особливостей розвитку гармонійності особистості академічно здібних (успішних) й академічно неуспішних учнів основної школи та виявлення специфіки ознак гармонійності для школярів, що належать до різних типологічних профілів академічних здібностей.

**Методи.** Для діагностики ознак гармонійності особистості використано підлітковий Опитувальник особистісної гармонійності (ООГ–П), який є адаптованою для осіб 12–15 років українськомовною формою опитувальника «Інтегральна гармонійність особистості» О. Моткова. Опитувальник дозволяє оцінювати загальний рівень гармонійності особистості та окремі її показники за шкалами: «суб'єктивна якість життя», «самооцінка», «прагнення до особистісної гармонії», «гармонійність міжособистісних стосунків», «самостійність (відповідальність)», «самореалізація», «гармонійний спосіб життя», «духовні цінності». У процесі статистичного оброблення здійснено однофакторний дисперсійний аналіз та аналіз значущості відмінності середніх значень за t-критерієм Стьюдента.

**Результати.** Зі рівнем розвитку академічних здібностей можна виділити п'ять типологічних профілів учнів, успішних у навчанні, та три профілі академічно неуспішних учнів. Порівняння показників розвитку ознак гармонійності особистості учнів восьми типологічних профілів академічних здібностей показує наявність статистично значущих відмінностей за всіма оцінюваними параметрами гармонійності. Найбільш сприятливі оцінки особистісної гармонійності виявляють недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані неуспішні учні. Сприятливі показники розвитку особистісної гармонійності виявляють два типи академічно успішних учнів основної школи: інтелектуально обдаровані, креативні, вмотивовані та інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо вмотивовані. Найменш сприятливими є показники особистісної гармонійності в інтелектуально обдарованих, зовнішньо мотивованих академічно успішних та інтелектуально здібних, немотивованих неуспішних школярів.

Результати дослідження ознак гармонійності особистості показують, що академічно успішні учні основної школи не тільки не випереджають своїх неуспішних однокласників за гармонійністю особистості, але й за деякими її складовими частинами (суб'єктивна якість життя, гармонійність міжособистісних стосунків) навіть відстають від них.

**Висновки.** Висока академічна успішність не є достатнім фактором життєвого успіху та повноцінного функціонування в усіх сферах життя. Розроблення програм психологічного супроводу навчання академічно обдарованих школярів у закладах початкової освіти має передбачати розвиток не тільки їхніх академічних здібностей, але й особистісних якостей, які є факторами психічного та психологічного благополуччя.

**Ключові слова:** академічна успішність, академічно здібні учні, розвиток особистості, гармонійність особистості.

**Постановка проблеми.** Найактуальнішою проблемою вікової та педагогічної психології є проблема вивчення механізмів та факторів досягнення академічної успішності учнів. Рівень академічної успішності учнів основної школи детермінований їхньою обдарованістю – системною якістю, до структури якої входять: високий рівень успішності навчання, високий рівень розвитку академічних здібностей – внутрішня мотивація до навчальної та пізнавальної діяльності, високий рівень розвитку пам'яті, розумової діяльності та інтелекту [4]. Отже, розвиток обдарованості школярів є одним

із провідних завдань психологічної служби закладів початкової освіти. Утім, оскільки успіхи в навчанні не є достатньою умовою успішно соціалізації людини, її психічного, фізичного та соціально-економічного благополуччя, визначення факторів сприяння розвитку академічних здібностей не є вичерпним завданням наукових психологічних досліджень. Суттєвої актуальності набуває проблема вивчення теоретико-методологічних основ та практичних підходів до розвитку психічно та психологічно благополучної особистості академічно здібних учнів основної школи.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Найбільш продуктивною, з точки зору визначення сутності та змісту психічного і психологічного благополуччя особистості, здатної до успішного здійснення життєвого шляху, є концепція гармонійної особистості О. Моткова [1; 2]. Гармонійну особистість дослідник визначив як «оптимально інтегровану динамічну структуру, з оптимальною узгодженістю із зовнішнім світом та з життєдіяльністю та розвитком, які відбуваються також оптимально» [1]. Оптимальність у цьому випадку розглядається як такий рівень прояву усіх психічних процесів, властивостей та станів, що забезпечують найбільш успішне функціонування людини у злагодженості з оточуючою дійсністю, яке детермінує досягнення позитивності психічного та фізичного стану, яка, на думку О. Моткова, виявляється в доброму самопочутті, позитивному емоційному фоні, низькому або середньому рівні тривожності, оптимізмі щодо майбутніх подій [2].

Ознаки гармонійності особистості систематизовано на п'ять категорій: структура особистості, успішність функціонування, оптимальність прояву особистісних особливостей, позитивність стану (психічного та фізичного), оптимальність ставлення (до себе, інших людей, світу в цілому) [2]. Структурні компоненти гармонійності – це пропорційність, урівноваженість, узгодженість характеристик особистості, її внутрішня інтеграція, відсутність внутрішніх конфліктів, оптимальне співвідношення самооцінки та рівня домагань, реалістичність Я-концепції, різноманітність потреб та ціннісних орієнтацій. Ознаками успішності функціонування гармонійної особистості, на думку дослідника, є соціальна та фізична адаптація, фізичне та психічне здоров'я, самореалізація, інтерес до життя, життєстійкість, впевненість у собі, саморегуляція, наявність значущих видів діяльності. Оптимальна вираженість рис та проявів гармонійної особистості виявляється в підтримці середнього рівня активності, помірному рівні емоційного збудження, адекватності поведінці поточним вимогам, мотивації [2].

Емпіричне дослідження дозволило О. Моткову визначити та статистично обґрунтувати наявність дванадцяти показників (ознак) гармонійної особистості: цінності особистісної гармонії, духовні цінності, оптимальний спосіб життя, здатність до саморегуляції, конструктивність спілкування, самогармонізація особистості, поміркованість інтенсивності бажань та досягнень, самостійність, задоволеність життям та стосунками з оточуючими, життєве самовизначення, життєва самореалізація, позитивність самооцінки [2].

Отже, до змісту концепції гармонійності особистості входить широкий зміст категорій психічного та психологічного благополуччя, що надає цій концепції суттєвої евристичної цінності з точки

зору вивчення механізмів цілісного розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи. А вивчення ознак гармонійності особистості учнів у зв'язку з досягнутим ними рівнями академічної обдарованості та успішності можна визначити як актуальне завдання сучасної вікової психології.

**Мета статті (постановка завдання).** Метою цього дослідження було вивчення особливостей розвитку гармонійності особистості академічно здібних (успішних) й академічно неуспішних учнів основної школи та виявлення специфіки ознак гармонійності для школярів, що належать до різних типологічних профілів академічних здібностей.

**Методологія та методи дослідження.** Діагностику ознак гармонійності особистості академічно успішних та академічно неуспішних учнів основної школи здійснено за допомогою адаптованого в нашій роботі [3] підліткового Опитувальника особистісної гармонійності (ООГ–П), який є адаптованою для осіб 12–15 років україномовною формою опитувальника «Інтегральна гармонійність особистості» О. Моткова [1]. Ця адаптована форма методики дозволяє діагностувати рівень розвитку гармонійності особистості за шкалами:

1) «суб'єктивна якість життя» – рівень задоволеності життям у цілому та окремими його аспектами, здатності до самоприйняття та самоповаги, задоволеності реалізацією базових потреб, оптимістичності загального настрою;

2) «самооцінка» – схильність до позитивного уявлення про себе; до оптимізму та життєрадісності, віри у здійснення планів та задумів;

3) «прагнення до особистісної гармонії» – прагнення стати більш врівноваженим, розумним, гармонійним, поміркованим, жити повним життям, розвивати усі особистісні риси та таланти;

4) «гармонійність міжособистісних стосунків» – здатність до уважного та толерантного спілкування з оточуючими, поважливого висловлювання власних думок, пошуку компромісу навіть у складних ситуаціях спілкування;

5) «самостійність (відповідальність)» – здатність спиратися на власний розум та сили, відчувати власну відповідальність за свій життєвий шлях, самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність;

6) «здатність до саморегуляції» – здатність зберігати контроль на власними емоціями у звичайних та складних ситуаціях, зберігати спокій у конфліктах ситуаціях, зібрано та зосереджено діяти щодо реалізації важливих цілей;

7) «самореалізація» – задоволення щодо рівня успіхів та досягнень, здійснення планів, створення та реалізації оригінальних творчих ідей та задумів;

8) «гармонійний спосіб життя» – схильність до гармонійного, здорового способу життя, до поєднання дещо протилежних за змістом, але

рівно необхідних видів активності – розумової та фізичної, індивідуальної та колективної, творчої та рутинної;

9) «духовні цінності» – сформованість моральних ставлень до оточення, співчуття, доброзичливості, бажання допомогти, естетичних установок [3].

Вибірку дослідження склали 331 особа (189 академічно успішних та 142 академічно неуспішних учня 7, 8 та 9 класів), розподілена на підгрупи за ознаками академічної обдарованості в нашому попередньому дослідженні [5]. У цьому дослідженні за допомогою кластерного аналізу було емпірично визначено типологію академічних здібностей учнів основної школи (7, 8, та 9 класів) із високою та низькою успішністю в навчанні. Параметрами для кластеризації було обрано: рівень розвитку інтелекту (вербального, математичного та просторового), креативність (за параметром оригінальність), особливості мотивації (зовнішня та внутрішня) та показники загальної (за всіма предметами) й парціальної (за окремими предметами) академічної успішності [5].

У результаті статистичного аналізу за названими параметрами було утворено п'ять кластерів академічно успішних учнів: академічно обдаровані (інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані); інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані; інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані; інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані; інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані. Для академічно неуспішних учнів було виявлено три кластери: інтелектуально обдаровані немотивовані учні; недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані; недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані [5].

**Виклад основного матеріалу.** У табл. 1 наведено дані щодо рівня розвитку загальної гармонійності особистості та окремих ознак гармонійності для всіх кластерів академічно успішних (1 група) та академічно неуспішних (2 група) учнів основної школи. Значущість розбіжностей визначено за t-критерієм Стьюдента.

Дані, наведені в табл. 1, вказують на відсутність статистично значущих розбіжностей між академічно успішними та академічно неуспішними учнями за загальною оцінкою гармонійності особистості та за такими її ознаками, як самооцінка, прагнення до особистісної гармонії, самостійність (відповідальність), самореалізація, духовні цінності та прагнення до гармонійного способу життя.

Статистично значуще перевищення на користь академічно неуспішних учнів виявлено за показником гармонійності «суб'єктивна якість життя» (див. табл. 1). Отже, школярі, які не досягають академічних успіхів взагалі, та учні із середніми показниками парціальної (за окремими предметами) успішності виявляють більш високий рівень задоволеності життям у цілому та окремими його аспектами, здатності до самоприйняття та самоповаги, задоволеності реалізацією базових потреб, оптимістичності загального настрою. Прагнення до високих академічних результатів, навпаки, пов'язане з невдоволеністю собою та своїми досягненнями в академічно успішних учнів. Доречно припустити, що таке невдоволення може бути додатковим мотивуючим фактором досягнення високих результатів навчальної діяльності.

За ознакою гармонійності міжособистісних стосунків академічно неуспішні школярі також показали статистично значущі більш високі оцінки (табл. 1). Отже, для академічно обдарованих учнів основної школи їхні міжособистісні стосунки з оточуючими вважаються менш сприятливими, толерантними та позитивними, ніж для академічно неуспішних учнів. Такі результати можуть спричинятися як суперечливим ставленням школярів цього віку до високих академічних досягнень, а отже, до їх носіїв – академічно успішних учнів, так і більшою критичністю інтелектуально обдарованих підлітків в оцінках якості взаємодії з однолітками.

Дані, наведені в табл. 1, показують наявність статистично значущих розбіжностей в оцінках здатності до саморегуляції як ознаки гармонійності особистості. Академічно успішні учні виявилися більш здатними зберігати контроль на влас-

Таблиця 1

**Показники гармонійності особистості академічно успішних та неуспішних учнів основної школи**

Показники гармонійності	1 група	2 група	t	p
Суб'єктивна якість життя	16,96	18,23	-3,373	0,000832
Самооцінка	17,22	17,2	0,034	0,972941
Прагнення до особистісної гармонії	17,14	17,79	-1,531	0,126782
Гармонійність міжособистісних стосунків	17,91	18,79	-2,304	0,021867
Самостійність (відповідальність)	17,52	17,59	-0,174	0,862013
Здатність до саморегуляції	17,98	17,15	2,027	0,043490
Самореалізація	17,57	17,14	1,074	0,283709
Гармонійний спосіб життя	17,89	17,53	0,852	0,394952
Духовні цінності	17,77	17,24	1,342	0,180643
Загальна гармонійність	17,55	17,63	-0,439	0,661181

ними емоціями у звичайних та складних ситуаціях, зберігати спокій у конфліктах ситуаціях, зібрано та зосереджено діяти щодо реалізації важливих цілей. Доречно припустити, що така особистісна властивість виступає важливим фактором успішності навчальної діяльності цих досліджуваних.

Із метою конкретизації даних щодо особливостей ознак особистісної гармонійності академічно успішних та неуспішних учнів основної школи на наступному етапі аналізу результатів було оцінено ознаки гармонійності та її загальний рівень у досліджуваних, що належать до різних кластерів академічних здібностей. Для оцінки статистичної значущості розбіжностей було проведено однофакторний дисперсійний аналіз (One-way ANOVA) за допомогою пакета статистичних програм Statistica 12.0. Результати аналізу наведено у табл. 2.

На рис. 1–8 графічно представлено оцінки досліджуваних п'яти академічно успішних та трьох академічно неуспішних кластерів: 1) академічно обдаровані (інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно

успішні) – 24 особи; 2) інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні – 39 осіб; 3) інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані академічно успішні – 38 осіб; 4) інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні – 52 особи; 5) інтелектуально обдаровані, внутрішньо мотивовані академічно успішні – 36 осіб; 6) інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні – 31 особа; 7) недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні – 54 особи; 8) недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні – 57 осіб.

Порівняння середніх значень за ознакою гармонійності «суб'єктивна якість життя» у всіх восьми кластерах показало, що високий рівень задоволеності життям та оптимістичності загального настрою притаманний учням 1 кластеру (інтелектуально обдарованим, креативним, внутрішньо вмотивованим академічно успішним), 4 кластеру (інтелектуально обдарованим, внутрішньо вмотивованим академічно успішним) та 8 кластеру (недостатньо інтелектуально здібним, внутрішньо вмотивованим неуспішним). Середній рівень суб'єктивної якості життя властивий школярам 6 кластеру (інтелектуально обдарованим невмотивованим академічно неуспішним) та 7 кластеру (недостатньо інтелектуально здібним, невмотивованим академічно неуспішним).

Дані, наведені на рис. 2, показують, що високий рівень самооцінки, як складової частини особистісної гармонійності, притаманний як академічно успішним учням із 1 кластеру (академічно обдарованим), так і неуспішним учням 8 кластеру (недостатньо інтелектуально здібним, внутрішньо вмотивованим). Середній рівень самооцінки виявили академічно успішні учні 2 (інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані) й 4 (інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані) кластерів та академічно неуспішні учні 6 кластеру

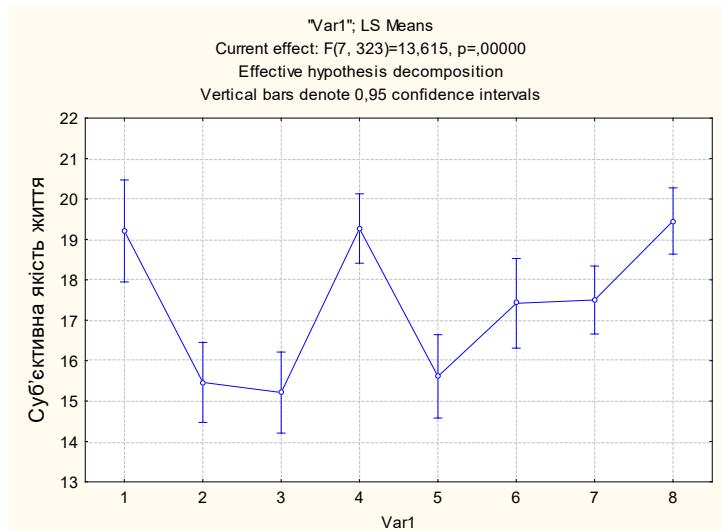


Рис. 1. Значення показника гармонійності «Суб'єктивна якість життя» академічно успішних (1–5 кластери) та академічно неуспішних (6–8 кластери) школярів

Таблиця 2

### Результати однофакторного дисперсійного аналізу оцінок особистісної гармонійності академічно успішних та неуспішних учнів основної школи

Показники особистісної гармонійності	SS	MS	F	p
Суб'єктивна якість життя	940,64	134,38	13,615	0,000000
Самооцінка	665,98	95,14	10,006	0,000000
Прагнення до особистісної гармонії	699,48	142,78	12,191	0,000000
Гармонійність міжособистісних стосунків	743,88	106,27	10,395	0,000000
Самостійність (відповідальність)	743,88	106,27	10,395	0,000000
Здатність до саморегуляції	990,16	141,45	12,871	0,000000
Самореалізація	505,70	72,24	6,143	0,000001
Гармонійний спосіб життя	797,10	113,87	8,988	0,000000
Духовні цінності	928,62	132,66	12,963	0,000000
Загальна гармонійність	518,63	74,09	56,10	0,00



(інтелектуально обдаровані немотивовані). Низький рівень самооцінки виявлено у 3 (інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані) й 5 (інтелектуально обдаровані, внутрішньо мотивовані) кластерах академічно успішних та 7 кластері академічно неуспішних (недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані).

У відповідності до даних, наведених на рис. 3, високий рівень прагнення до особистісної гармонії виявили інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні (4 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані неуспішні (8 кластер) школярі. Середній рівень було визначено для академічно обдарованих успішних (1 кластер), інтелектуально обдарованих, креативних, немотивованих успішних (2 кластер) та інтелектуально обдарованих, немотивованих академічно неуспішних (6 кластер) школярів. Низький рівень прагнення до особистісної гармонії виявили два кластери академічно успішних учнів: інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані (3 кластер) та інтелектуально обдаровані, внутрішньо мотивовані (5 кластер).

Однофакторний дисперсійний аналіз виявив значущі розбіжності в середніх оцінках гармонійності міжособистісних стосунків досліджуваних різних кластерів академічно успішних та неуспішних учнів (див. рис. 4). Високий рівень здатності до толерантного та відповідального спілкування, знаходження компромісу та налагодження співробітництва показали академічно успішні інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані (4 кластер), академічно неуспішні інтелектуально обдаровані, немотивовані (6 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані (8 кластер) учні. Школярам інших кластерів властивим виявився низький рівень гармонійності міжособистісних стосунків.

За рівнями такого показника особистісної гармонійності, як самостійність – «Самостійність», досліджувані розподілилися таким чином (рис. 5). Високий рівень здатності спиратися на власний розум і сили та відчувати відповідальність за свій життєвий шлях виявили два кластери академічно успішних учнів основної школи: академічно обдаровані (1 кластер), інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані (4 кластер) та один кластер академічно неуспішних – недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані (8 кластер). Середній рівень продемонстрували академічно успішні інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані (2 клас-

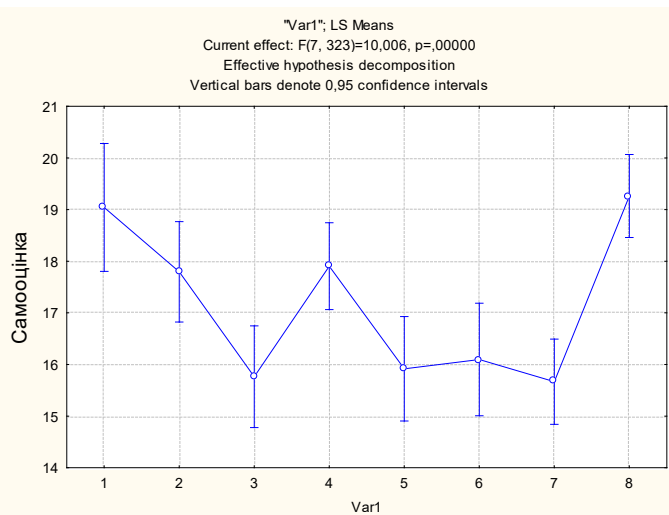


Рис. 2. Значення показника гармонійності «Самооцінка» академічно успішних (1–5 кластери) та академічно неуспішних (6–8 кластери) школярів

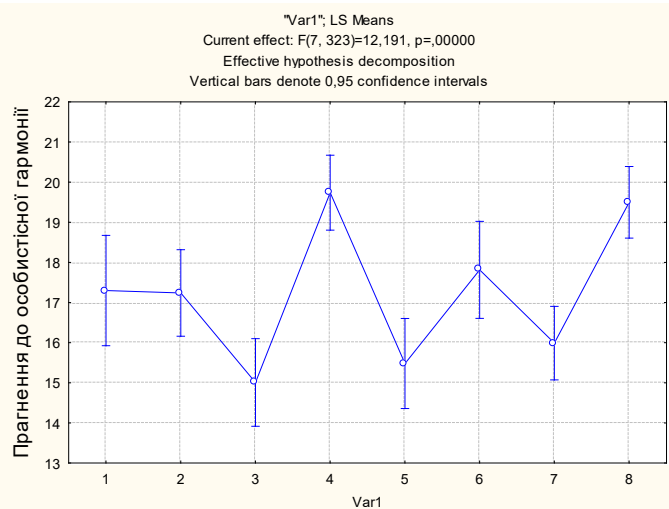


Рис. 3. Значення показника гармонійності «Прагнення до особистісної гармонії» академічно успішних (1–5 кластери) та академічно неуспішних (6–8 кластери) школярів

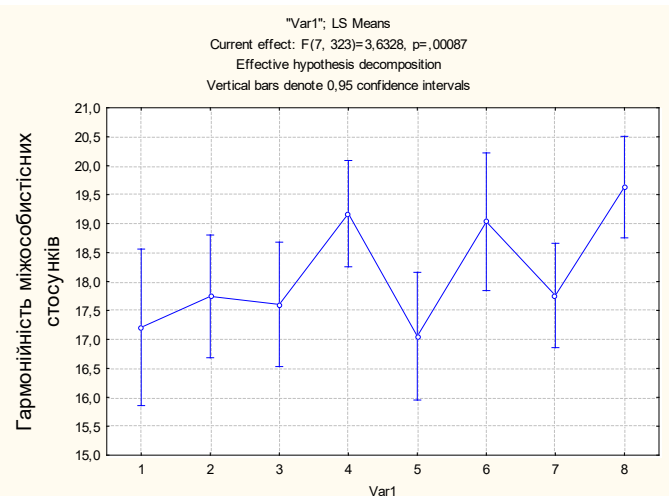


Рис. 4. Значення показника гармонійності «Гармонійність міжособистісних стосунків» академічно успішних (1–5 кластери) та академічно неуспішних (6–8 кластери) школярів

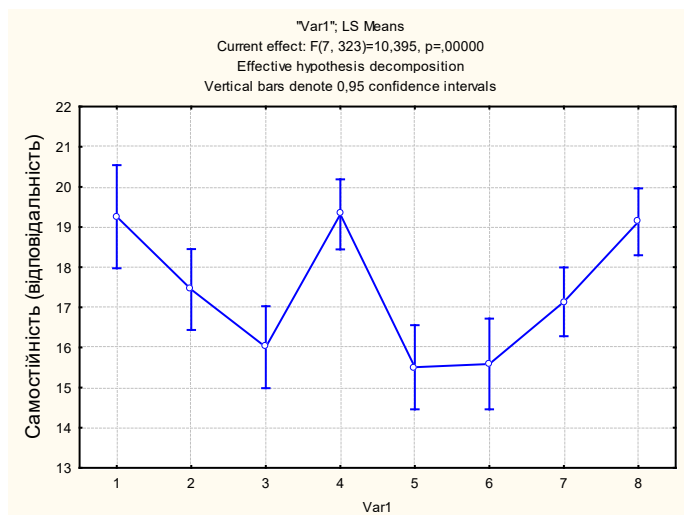


Рис. 5. Значення показника гармонійності «Самостійність (відповідальність)» академічно успішних (1–5 кластери) та академічно неуспішних (6–8 кластери) школярів

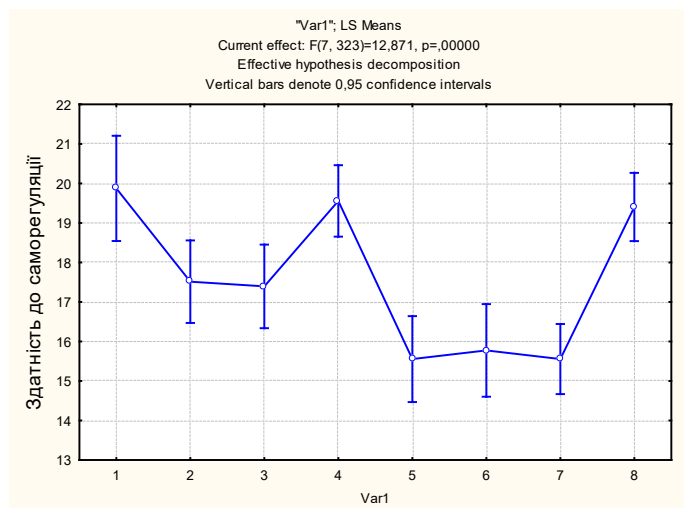


Рис. 6. Значення показника гармонійності «Здатність до саморегуляції» академічно успішних (1–5 кластери) та академічно неуспішних (6–8 кластери) школярів

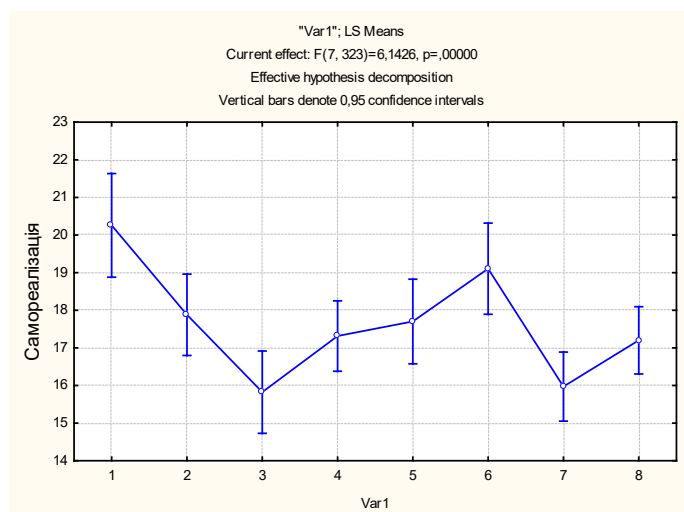


Рис. 7. Значення показника гармонійності «Самореалізація» академічно успішних (1–5 кластери) та академічно неуспішних (6–8 кластери) школярів

тер) та неуспішні недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані (7 кластер). Академічно успішні інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані (3 кластер), інтелектуально обдаровані, внутрішньо мотивовані (5 кластер) та неуспішні інтелектуально обдаровані, немотивовані (6 кластер) виявили низький рівень самостійності як показника особистісної гармонійності.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу показали статистично значущі розбіжності у восьми кластерах академічно успішних та неуспішних учнів за їх здатністю до саморегуляції (рис. 6). Високий рівень цього показника особистісної гармонійності виявили: серед успішних – академічно обдаровані (1 кластер) та інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані (4 кластер), серед неуспішних – недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані (8 кластер). Середній рівень розвитку здатності до саморегуляції виявили академічно успішні інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані (2 кластер) та академічно неуспішні недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані (7 кластер) школярі. Низький рівень показника саморегуляції виявився притаманний двом кластерам успішних – інтелектуально обдарованим, зовнішньо мотивованим (3 кластер), інтелектуально обдарованим, внутрішньо мотивованим (5 кластер) на неуспішним інтелектуально обдарованим немотивованим (6 кластер).

За таким показником особистісної гармонійності, як самореалізація, кластери досліджуваних академічно успішних та неуспішних учнів розподілилися лише на два рівні: високий та середній (рис. 7). Середній рівень виявився притаманний трьом кластерам успішних школярів: академічно обдарованим (1 кластер), інтелектуально обдарованим, внутрішньо вмотивованим (4 кластер), інтелектуально обдарованим, внутрішньо мотивованим (5 кластер) та одному кластеру невстигаючих учнів: недостатньо інтелектуально здібним, внутрішньо вмотивованим (8 кластер). Середній рівень виявили інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані успішні (2 кластер), інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані академічно успішні (3 кластер), інтелектуально обдаровані немотивовані неуспішні (6 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні (7 кластер) учні основної школи.

Високий рівень прагнення до гармонійного способу життя виявили інтелектуально

обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні (4 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані неуспішні (8 кластер) учні основної школи. Середній рівень здатності до врівноваженого життя серед успішних виявили академічно обдаровані (1 кластер), інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані (2 кластер) та інтелектуально обдаровані, внутрішньо мотивовані (5 кластер). Серед невстигаючих – недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані (7 кластер). Інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані успішні (3 кластер) та інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні (6 кластер) отримали низькі оцінки прагнення до гармонійного способу життя.

За сформованістю моральних ставлень до людей та природи (показник особистісної гармонійності «духовні цінності») досліджувані розподілилися за трьома рівнями (рис. 9). Високий рівень виявили академічно обдаровані (1 кластер), інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані успішні (4 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані неуспішні (8 кластер) школярі. Середній рівень було визначено для двох кластерів успішних: інтелектуально обдарованих, креативних, невмотивованих (2 кластер), інтелектуально обдарованих, внутрішньо мотивованих (5 кластер) та одного кластеру академічно неуспішних учнів: інтелектуально обдарованих, немотивованих (6 кластер). Низький рівень сформованості духовних цінностей виявили інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані успішні (3 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані неуспішні (7 кластер) учні основної школи.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу оцінок загального показника особистісної гармонійності цілком передбачувано підсумовують вже зазначені особливості розподілу досліджуваних за низьким, середнім та високим рівнем розвитку (рис. 10). Високий рівень загальної гармонійності виявили три кластери досліджуваних – два академічно успішних: академічно обдаровані (1 кластер), інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані (4 кластер); та один кластер академічно неуспішних: недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані (8 кластер). Середній рівень виявили успішні інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані (2 кластер) та неуспішні інтелектуально обдаровані, немотивовані (6 кластер). Низький рівень загальної особистісної гармонійності було встанов-

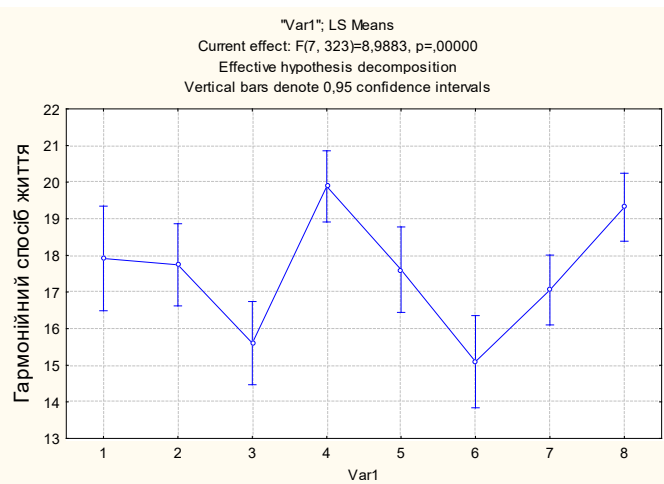


Рис. 8. Значення показника гармонійності «Гармонійний спосіб життя» академічно успішних (1–5 кластери) та академічно неуспішних (6–8 кластери) школярів

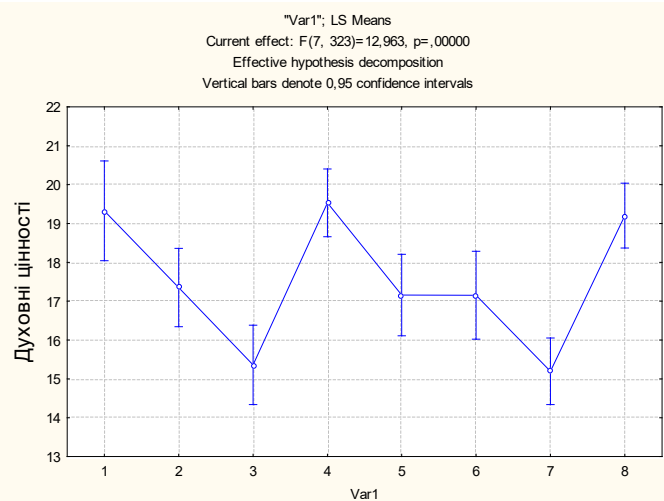


Рис. 9. Значення показника гармонійності «Духовні цінності» академічно успішних (1–5 кластери) та академічно неуспішних (6–8 кластери) школярів

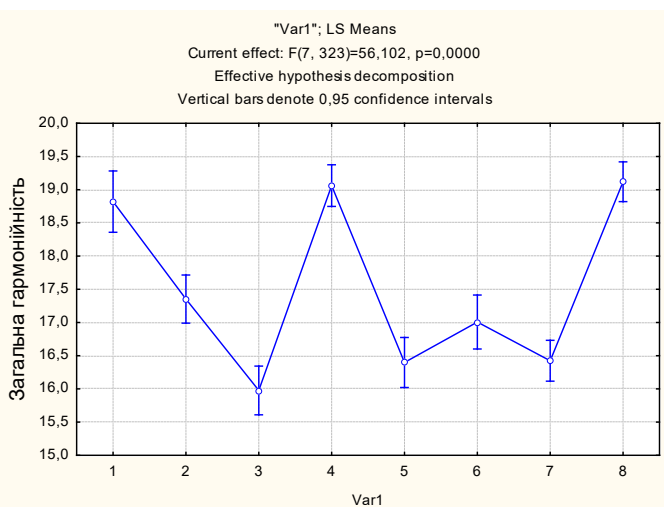


Рис. 10. Значення загального показника гармонійності академічно успішних (1–5 кластери) та академічно неуспішних (6–8 кластери) школярів

лено для двох кластерів академічно успішних: інтелектуально обдарованих, зовнішньо мотивованих (3 кластер), інтелектуально обдарованих, внутрішньо мотивованих (5 кластер) та одного кластеру академічно неуспішних учнів основної школи: недостатньо інтелектуально здібних, немотивованих (7 кластер).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Рівень академічної успішності учнів основної школи визначається їхньою обдарованістю – системною якістю, яка утворюється високим рівнем успішності навчання, високим рівнем розвитку академічних здібностей – внутрішньою мотивацією до навчальної та пізнавальної діяльності, високим рівнем розвитку пам'яті, розумової діяльності та інтелекту.

За рівнем розвитку академічних здібностей можна виокремити п'ять типологічних профілів учнів, успішних у навчанні, та три профілі академічно неуспішних учнів.

Порівняння показників особистісної гармонійності учнів восьми типологічних профілів із різними рівнями академічної здібності та успішності в навчанні показують наявність статистично значущих відмінностей за всіма оцінюваними параметрами гармонійності.

Досить несподівано виявилось, що найбільш сприятливими є оцінки особистісної гармонійності в невідстаючих досліджуваних восьмого кластеру (недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані неуспішні). Визначено, що для учнів цього типологічного профілю академічних здібностей та успішності в навчанні притаманним є високий рівень оцінок за всіма складовими частинами та загальним рівнем особистісної гармонійності. Припустимо, що такі високі самооцінки можуть бути детерміновані недостатнім рівнем розвитку здатності цих школярів до саморефлексії та самоаналізу.

Сприятливі показники розвитку особистісної гармонійності виявляють академічно успішні учні першого (інтелектуально обдаровані, креативні, вмотивовані) та четвертого (інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо вмотивовані) типологічних профілів. Для першого притаманним є високий рівень суб'єктивної якості життя, самооцінки, самостійності, здатності до саморегуляції, самореалізації, духовних цінностей та загальної гармонійності за середніх оцінок прагнення до особистісної гармонії, гармонійності міжособистісних стосунків та гармонійності способу життя. Для четвертого – високий рівень суб'єктивної якості життя, прагнення до особистісної гармонії, гармонійності міжособистісних стосунків, самостій-

ності, здатності до саморегуляції, самореалізації, гармонійності способу життя, духовних цінностей та загальної гармонійності за середніх показників самооцінки.

Найменш сприятливими є показники особистісної гармонійності в досліджуваних третього (інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані) і п'ятого (інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані) кластерів академічно успішних та сьомого (інтелектуально здібні немотивовані) кластеру академічно неуспішних учнів основної школи.

Узагальнене порівняння результатів дослідження особистісної гармонійності показує, що академічно успішні учні основної школи не тільки не випереджають неуспішних однолітків за особистісною гармонійністю (за виключенням показника «здатність до саморегуляції»), але й за деякими її складовими частинами (суб'єктивна якість життя, гармонійність міжособистісних стосунків) навіть відстають від них.

Отримані в даному дослідженні результати підтверджують тезу про те, що висока академічна успішність не є достатнім фактором життєвого успіху та повноцінного функціонування в усіх сферах життя. Отже, розроблення програм психологічного супроводу навчання академічно обдарованих школярів у закладах початкової освіти має передбачати не тільки розвиток їх академічних здібностей, але й особистісних якостей, які є факторами психічного та психологічного благополуччя.

#### Література:

1. Мотков О.И. Тест интегральной гармоничности личности ИГЛ-3. URL : <http://hpsy.ru/public/x6263.htm>.
2. Мотков О.И. Ценностные представления о гармоничной личности людей разного возраста. URL : <https://www.psychologos.ru/articles/view/cennostnye-predstavleniya-o-garmonichnoy-lichnosti-lyudey-raznogo-vozrasta>.
3. Щербакова О.О. Діагностика особистісної гармонійності у підлітковому віці: опитувальник ООГ–П. *Теорія і практика сучасної психології: Зб. наук. праць*. 2019. № 5. С. 105–110.
4. Щербакова О.О. Психологічні особливості адаптації академічно здібних дітей до навчання у початковій школі : дис. ... к. психол. н. : 19.00.07. Харків, 2015. 228 с.
5. Щербакова О.О. Типологія академічних здібностей учнів основної школи з різною успішністю у навчанні. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Психологія»*. 2019. № 61. С. 111–124.

---

**Shcherbakova O. O. The personality harmoniousness of elementary school students with different level of academically capable and academic success**

**Purpose** of research is to study of personality harmoniousness of academically successful and not successful pupils of the middle school and to study of personality harmoniousness characteristics for the pupils of different typology profiles of academic capabilities.

**Methods.** The diagnostics of personality harmoniousness characteristics was carried out on the basis of the Personality Harmoniousness Questionnaire (PHQ – T). PHQ – T is the Ukrainian teenage form of Questionnaire «Integral Personality Harmoniousness», created by O. Motkov. PHQ – T allows to diagnose the level of personality harmoniousness after ten scales: “subjective quality of life”, “self-esteem”, “aspiring to personality harmony”, “harmoniousness of interpersonality relations”, “independence (responsibility)”, “capacity for self-regulation”, “self-realization”, “harmonious way of life”, “spiritual values”, “general personality harmoniousness”. In the course of statistical treatment of the results, an one-way ANOVA analysis with a single independent factor and t-test of Student for independent samples were carried out.

**Results.** By the level of academic capabilities developing it is possible to distinguish 5 typology profiles of pupils, successful in studies, and 3 profiles, academic not successful pupils. Comparison of indexes of personality harmoniousness characteristics of 8 typology profiles of pupil’s academic capabilities shows a statistically meaningful differences on the all estimated parameters. The most favorable results of personality harmoniousness characteristics demonstrated intellectually not enough gifted, internally motivated, not successful pupils. The favorable results of personality harmoniousness characteristics demonstrated academic gifted successful in studies pupils and intellectually gifted, not enough creative, internally motivated successful pupils. The not favourable are indexes of personality harmoniousness for the intellectually gifted, externally motivated academic successful and intellectually gifted, amotivated academic not successful pupils.

The results show that academic successful pupils of middle school not only do not pass ahead the not successful yearlings after a personality harmoniousness characteristics, and after some personality harmoniousness characteristics (subjective quality of life, harmoniousness of interpersonality relations) even fall behind from them.

**Conclusions.** High success of studies is not sufficient factor of life success achievement and harmonious of people socialization. Psychological accompaniment is certain as a complex of psychological actions (diagnostic and psychological influence) directed to the successful situations of school co-operation for successful studies and psychological development of child.

**Key words:** academic success, academically capable school students, personal development, personality harmonious.

УДК 37.015.3: 159.922

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.25>

**Т. М. Яблонська**

доктор психологічних наук, професор,  
доцент кафедри психології розвитку  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

**Н. М. Булатевич**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

**А. А. Мамбетова**

аспірант кафедри психології розвитку  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

## ОБРАЗИ ІДЕАЛЬНИХ БАТЬКІВ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА УЯВЛЕНЬ ПРО БАТЬКІВСТВО В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ: ЕТНОПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

*Стаття присвячена вивченню образів ідеального батька та ідеальної матері як складових уявлень про батьківство в юнацькому віці. На основі сучасних досліджень проаналізовано сутність та процес формування батьківства, зокрема формування образів ідеальних батьків. Важливу роль у формуванні уявлень батьківство відіграють соціокультурні фактори. Образи-ідеали батька та матері включають найбільш значущі риси епохи, культурного середовища. У низці робіт підкреслюється, що культура зумовлює вплив інших чинників на батьківство в цілому та формування уявлень про нього. Формування уявлень про батьківство розглядається як цілісний процес, включений у процес формування зрілої особистості, що починається зі сприймання власної дитячо-батьківської взаємодії, розкривається в процесі реалізації власної батьківської ролі та триває впродовж всього життя людини. Важливою складовою частиною формування батьківства є образи ідеальних батька та матері, що вибудовуються в юнацькому віці і можуть розглядатися як комплекс установок на батьківство. Представлено результати емпіричного вивчення образів ідеального батька та ідеальної матері в юнаків української та кримськотатарської національності. Емпіричне дослідження специфіки уявлень про батьківство виявило значущі відмінності в образах ідеальних батька та матері як усередині кожної вибірки, так і між ними. Уявлено, що юнаки кримської національності уявляють ідеального батька як більш домінуючого та агресивного, в той час як для українців більш домінуючою та менш дружелюбною є мати, а батько виявляє риси підпорядкованості та альтруїзму. На основі порівняння ідеальних образів батьків у досліджуваних вибірках зроблено висновок про зумовленість уявлень етнокультурними особливостями моделей сімейного функціонування і батьківства. Отримані дані створюють підґрунтя для подальших досліджень уявлень про батьківство із залученням ширшого культурного контексту та включенням до вибірки представників як чоловічої, так і жіночої статі. Результати досліджень можуть бути корисними в контексті впровадження програм психологічного супроводу молоді в підготовці до батьківства.*

**Ключові слова:** онтогенез батьківства, уявлення про батьків, образ ідеального батька, образ ідеальної матері, міжкультурні відмінності.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах динамічних суспільних перетворень сім'я переживає зміни, які деякі вчені називають кризою сім'ї, інші – її трансформацією [1, с. 3]. Особливо відчутними такі трансформаційні процеси є в сучасному українському суспільстві, обтяженому складною соціально-політичною та економічною ситуацією. У першу чергу, наслідки цієї ситуації відчуває звичайна родина, в якій порушуються сімейні стосунки та система виховання. Ці зміни торкаються різних сторін функціонування сім'ї, зокрема сфери батьківства, про що свідчить зростання фактів деві-

антного батьківства, виникнення такого явища, як сирітство при живих батьках тощо.

З іншого боку, більшість європейських країн, у тому числі й Україна, характеризуються демографічною кризою, що пов'язана зі зміною суспільних уявлень, насамперед уявлень молоді про сім'ю, наслідком чого є, зокрема, більш пізній вступ до шлюбу, поширеність альтернативних його форм, орієнтація на малодітність, відкладання народження дитини. Тож вивчення уявлень молоді про сім'ю і батьківство дозволить конкретизувати їх особливості та чинники, що допоможе

в розробленні психоедукаційних та психокорекційних програм.

**Мета статті.** Метою дослідження стало вивчення образів ідеального батька та ідеальної матері в юнаків української і кримськотатарської національності та виокремлення етнонаціональної специфіки.

**Виклад основного матеріалу.** У формуванні батьківства можна умовно виділити два великі етапи. *Перший етап* охоплює весь період індивідуального розвитку особистості до того часу, поки чоловік або жінка не стануть батьками. Наступний етап розвитку батьківства починається з народженням дитини і триває решту життя людини. На думку Г.Г. Філіпової, становлення батьківства починається з моменту народження дитини у її взаємодії з власними батьками, продовжується в дошкільному дитинстві засобами сюжетно-рольових ігор типу «сім'я», «доньки-матері», в молодшому шкільному віці через інтерес та взаємодію з реальними малюками (наприклад, сіблінгами). Підлітковий та ранній юнацький вік є своєрідним «латентним» періодом, коли інтереси зосереджені навколо спілкування з однолітками, перших романтичних стосунків [2, с. 153]. У цей час батьківство існує на «теоретичному» рівні, являючи собою образно сконструйований зміст, який виник на основі попереднього досвіду і містить в собі емоції, пов'язані з вихованням дітей, образи своєї батьківської поведінки з дітьми, планування виховного процесу тощо [3, с. 54]. Тим не менше, юнацький вік є важливим етапом формування батьківства. У цей час відбувається інтеграція всіх елементів самосвідомості, формується ідентичність, система ціннісних орієнтацій, а самосвідомість молодшої людини спрямована на усвідомлення життєвого шляху. Особливо інтенсивно в юнаків формується система ідеалів. Значущими ідеалами в юнацькому віці стають образи ідеального батька та матері, які С.Ю. Дев'ятих пропонує розглядати як комплекс установок на батьківство. На його думку, саме ці образи можуть визначити майбутнє «обличчя» батьківства [4, с. 11].

На думку Р.В. Овчарової, уявлення про батьківство зумовлюються системою чинників: особливостями особистості (індивідуальний рівень), цінностями та стратегіями виховання в батьківській родині (рівень сім'ї), а також суспільними та культурними впливами (рівень суспільства) [3, с. 54]. Батьківство виконує функцію трансляції культурних цінностей, які склалися в суспільстві, від одного покоління до іншого, виступаючи механізмом збереження культурного досвіду етнокультурної групи, суспільства в цілому. Дослідницею було виявлено, що в уявленнях молоді ідеальні батьки уявляються впевненими в собі, налаштованими на співробітництво з дитиною, гнучкими, такими, що вміють проявити співпереживання, заспокоїти

дитину та в разі необхідності пожертвувати собою заради неї [3, с. 59].

У роботі Т.В. Павлової розглядається процес формування уявлень особистості про батьківство, який має низку стадій та завершується появою зрілої батьківської ідентичності. В уявленнях про батьківство авторка виокремлює чотири компоненти: *когнітивний* (образ дитини, образ себе як батька, батьківська роль), *емоційний* (емоційний контакт з дитиною), *регуляторно-вольовий* (локус контролю, відповідальність) та *ціннісно-смісловий*. Дослідниця описала три типи уявлень про батьківство: інфантильний, перехідний та зрілий, кожному з яких притаманні низка особливостей. Так, *інфантильному* типу уявлень притаманні ідеалізовані образи дитини та батьків, соціальна орієнтованість вимог до дитини, яка поєднується з емоційною дистанційованістю від неї. За так званого «*перехідного*» типу уявлень про батьківство спостерігається акцент на авторитеті батьків, концентрація на стосунках з дитиною та низька задоволеність життям у батьків. «*Зрілий*» тип уявлень – це уявлення про співробітництво дитини та батьків, оптимальний емоційний контакт між батьками та дитиною, відчуття самореалізації від батьківства [5, с. 6].

Важливу роль у формуванні уявлень батьківство відіграють соціокультурні фактори. Образи-ідеали батька та матері включають найбільш значущі риси епохи, культурного середовища. У низці робіт підкреслюється, що культура зумовлює вплив інших чинників на батьківство в цілому та формування уявлень про нього [2, с. 7; 3, с. 30; 6, с. 195;].

Процеси міжетнічної взаємодії, які інтенсифікувалися в сучасному світі в цілому та в Україні зокрема, призводять до високого ступеня інтеграції та значних культурних взаємовпливів. Серед різних етнічних груп, які проживають на території нашої держави, своєю культурною своєрідністю вирізняються кримські татари, які прагнуть зберегти свою культуру і традиції, зокрема у сфері сімейної взаємодії та батьківства [7, с. 88].

Із метою емпіричного вивчення образів ідеального батька та ідеальної матері застосовувалась методика Т. Лірі, яку було модифіковано відповідно до завдань дослідження. Зокрема, в інструкції досліджуваним пропонувалося оцінити ідеального батька та ідеальну матір, що дало можливість скласти їх узагальнений портрет. Із метою статистичного оброблення даних застосовувались описові статистики та t-критерій Ст'юдента. Вибірка складалася з 60 осіб: 30 юнаків української та 30 юнаків кримськотатарської національності віком від 17 до 24 років.

У результаті аналізу даних на основі описових статистик охарактеризовано узагальнений образ ідеального батька в уявленнях юнаків – пред-



ставників кримськотатарської національності. Так, ідеальний батько, згідно з їхніми уявленнями, відзначається такими рисами: високою авторитарністю (середнє значення – 10 балів), помірною егоїстичністю (6,8 балів) та агресивністю (6,5 балів), водночас він має бути досить доброзичливим (8 балів), альтруїстичним (8 балів) та помірно підпорядкованим (5 балів), не бути підозріливим (2,75 бали) та залежним (4 бали).

Ідеальна матір в уявленнях цих досліджуваних виступає як високо авторитарна (9 балів), проте в той же час і високо доброзичлива (9 балів) та альтруїстична (11 балів). Залежність (7 балів), агресивність (6 балів) та підпорядкованість (5 балів) виражені на середньому рівні в образі ідеальної матері; вона не має бути егоїстичною (4 бали) і підозріливою (2 бали).

Обрахунок індексів домінування-підкорення та дружелюбності-агресивності з подальшим порівняльним аналізом дав результати, наведені у табл. 1.

Як видно з табл. 1, юнаки кримськотатарської національності уявляють ідеального батька значущо більш доміантним та агресивним порівняно з матір'ю, яка, хоч і має владу, має бути більш дружелюбною у стосунках.

Узагальнений образ ідеального батька в уявленнях юнаків української національності характеризується такими рисами: високою авторитарністю (10 балів) та високою альтруїстичністю

(10 балів), вираженою егоїстичністю (7,5 балів), помірною агресивністю (7 балів) і водночас із вираженою тенденцією до підпорядкування у стосунках (8 балів). Незалежність (4,5 балів) та підозріливість батька (4,5 балів) виражені на середньому рівні.

Ідеальна матір в уявленнях юнаків-українців є високо авторитарною (12,5 балів) і водночас високо доброзичливою (10,5 балів), альтруїстичною (10 балів), помірно агресивною (7,5 балів), егоїстичною (8 балів), схильною до підпорядкування (7,9 балів); характеризується низькою підозріливістю (3 бали) та залежністю (3 бали)

Обрахунок індексів домінування-підкорення та дружелюбності-агресивності з подальшим порівняльним аналізом дав результати, наведені у табл. 2.

Як видно з табл. 2, в уявленнях юних українців ідеальна мати є більш доміантною та дружелюбною, порівняно з батьком, який є більш агресивним, проте схильним до підкорення в міжособистісних, зокрема сімейних стосунках.

Порівнюючи уявлення про батька, можна констатувати, що в уявленнях українців ідеальний батько є значущо менш доміантним та менш дружелюбним порівно з ідеальним батьком в уявленнях юнаків кримськотатарської національності (табл. 3, рис. 1).

Порівняння уявлень про ідеальну матір показало, що в уявленнях українців мати є значущо

Таблиця 1

#### Порівняння образів ідеального батька та ідеальної матері в юнаків кримськотатарської національності

Ключові уявлення	Батьки	Середній показник	Значущість відмінностей за t-критерієм Сьюдента
Домінантність-підкорення	Батько	11,00	p < 0,01
	Мати	8,00	
Дружелюбність-агресивність	Батько	5,00	p < 0,01
	Мати	11,00	

Таблиця 2

#### Порівняння образів ідеального батька та ідеальної матері в юнаків української національності

Ключові уявлення	Батьки	Середній показник	Значущість відмінностей за t-критерієм Сьюдента
Домінантність-підкорення	Батько	8,00	p < 0,01
	Мати	13,00	
Дружелюбність-агресивність	Батько	3,00	p < 0,01
	Мати	6,00	

Таблиця 3

#### Порівняння образів ідеального батька в юнаків української і кримськотатарської національностей

Ключові уявлення	Батько	Середній показник	Значущість відмінностей за t-критерієм Сьюдента
Домінантність-підкорення	Кримці	11,00	p < 0,01
	Українці	8,00	
Дружелюбність-агресивність	Кримці	5,00	p < 0,01
	Українці	3,00	



більш доміантною та значущо менш дружелюбною порівно з матір'ю в уявленнях юнаків кримськотатарської національності (табл. 4, рис. 2).

Отже, виявлено значущі відмінності в образах ідеальних батька та матері як усередині кожної вибірки, так і під час порівняння відповідних образів між вибірками. Юнаки кримськотатарської національності уявляють ідеального батька як значущо більш доміантного та агресивного, в той час як для українців значущо більш доміантною та менш дружелюбною є мати, а образ ідеального батька включає виражені риси залежності. Дані результати свідчать про значущі етнокультурні відмінності в уявленнях про батьківство, які, у свою чергу, зумовлені етнокультурною специфікою моделей сімейного функціонування. Зокрема, це може свідчити про те, що модель сім'ї в кримськотатарській культурі є досить однозначною, патріархальною, де ролі розподілені компліментарно з домінуванням батька і водночас високим авторитетом матері, яка виступає також джерелом емоційної підтримки і турботи. Українська сім'я відповідно до образів ідеального батька і матері виглядає менш однозначною за структурою, мати відіграє в ній більш доміантну роль порівняно з батьком, хоч її образ є досить суперечливим, а батько виявляє риси



Рис. 1. Образ ідеального батька в уявленнях юнаків української та кримськотатарської національностей за методикою Т. Лірі



Рис. 2. Образ ідеальної матері в уявленнях юнаків української та кримськотатарської національностей за методикою Т. Лірі

залежності, яка поєднується з агресивністю. Це може свідчити про наявність в українській культурі різних моделей сімейного функціонування (патріархальної, егалітарної).

Таблиця 4

**Порівняння образів ідеальної матері в юнаків української і кримськотатарської національностей**

Складові образу	Ідеальна матір	Середній показник	Значущість відмінностей за t-критерієм Сьюдента
Доміантність	Кримці Українці	8,00 13,00	p < 0,01
Дружелюбність	Кримці Українці	11,00 6,00	p < 0,01

Отримані результати підтверджують положення про те, що батьківство є соціальним інститутом, який віддзеркалює історичний час, культуру, релігію. У юнацькому віці існує образ батьківства, яким у подальшому молоді люди будуть керуватися під час побудови власного стилю виховання та стосунків із дітьми. І «тканиною» цього образу можуть бути саме сімейні та культурні цінності, сценарії реалізації сімейного життя тощо [4, с. 11; 8, с. 317].

Емпірично виявлено, що образи ідеального батька та ідеальної матері серед юнаків української і кримськотатарської національності істотно відрізняються. Так, в уявленнях українців ідеальна матір є авторитарною та досить егоїстичною, поєднуючи ці традиційно «чоловічі» риси з доброзичливістю та високим альтруїзмом. Натомість ідеальний батько є менш домінантним, більш залежним, проте проявляє більше агресивності порівняно з матір'ю.

В уявленнях юнаків кримськотатарської національності ідеальний батько та ідеальна мати є авторитарними фігурами, проте домінуючим у стосунках є батько, а мати має демонструвати менше ознак домінування і більше прийняття та дружелюбності. Такі результати, на нашу думку, можуть бути віддзеркаленням насамперед культурно-історичних особливостей функціонування сім'ї і батьківства, що склалися в кримськотатарській культурі.

Порівняння уявлень про батька у групах юнаків, які представляють дві різні культури, свідчить про те, що в кримськотатарській культурі батько сприймається як більш домінантний, проте дружелюбна особа, в той час як для українців значущо більш домінантною та менш дружелюбною є мати.

Отримані результати кореспондуються з результатами дослідження Т.М. Яблонської про особливості уявлень та настановлень щодо сім'ї юнаків і дівчат української і кримськотатарської національності, яке виявило істотні розбіжності в досліджених вибірках. Із цих уявлень кримськотатарська сім'я постає як більш патріархальна (ієрархічно впорядкована, з виразним домінуванням чоловіка) і водночас менш конфліктна порівняно з українською сім'єю. Жінки у кримськотатарській сім'ї загалом приймають свою підвладну позицію, зосереджуючись на дітях, мають позитивний образ самих себе. В українській молоді виявлено суперечливість настановлень щодо сім'ї, подібний їх зміст, проте різну значущість для дівчат і хлопців, що відображає як гендерні стереотипи, так і етнокультурні особливості сімейних взаємин [9, с. 216].

Отримані нами результати частково перевершуються з роботою С.Ю. Дев'ятих, в якій досліджувались уявлення про батьківство серед російських юнаків та дівчат. Дослідник показав, що юнаки уявляють ідеальним батьком такого, хто прагне

бути більш авторитарним та раціональним у стосунках із дитиною. Натомість дівчата уявляють материнство як більш тісний емоційний контакт із дитиною. Юнаки, уявляючи себе як майбутніх батьків, віддають перевагу поведінці гендерно традиційній, патріархальній, тоді як дівчата вважають за доречне залучення до репертуару материнської поведінки традиційних «батьківських» патернів [4, с. 15].

**Висновки і пропозиції.** Аналіз досліджень феномену батьківства свідчить, що формування уявлень про батьківство – цілісний процес, включений у процес формування зрілої особистості. Він починається зі сприймання власної дитячо-батьківської взаємодії, розкривається в процесі реалізації власної батьківської ролі та триває все життя людини. Важливою складовою частиною формування батьківства є образи ідеальних батька та матері, що відбуваються в юнацькому віці і можуть розглядатися як комплекс установок на батьківство. Емпіричне дослідження специфіки уявлень про батьківство юнаків української та кримськотатарської національності виявило значущі відмінності в образах ідеальних батька та матері як усередині кожної вибірки, так і під час порівняння відповідних образів між вибірками. Юнаки кримськотатарської національності уявляють ідеального батька як значущо більш домінантного та агресивного, в той час як для українців значущо більш домінантною є мати, а батько виявляє риси залежності. Дані результати свідчать про значущі культурно зумовлені відмінності в уявленнях про батьківство, що віддзеркалюють реально існуючі в кожній культурі моделі сім'ї. Отримані дані створюють підґрунтя для подальших досліджень уявлень про батьківство із залученням ширшого культурного контексту та включенням до вибірки представників як чоловічої, так і жіночої статі. Результати досліджень можуть бути корисними в контексті впровадження програм психологічного супроводу молоді в підготовці до батьківства.

#### Література:

1. Дев'ятих С.Ю. Образы-идеалы матери и отца как обобщенная система установок на родительство в юношеском возрасте. *Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта*. 2004. № 1(31). С. 11–17.
2. Филиппова Г.Г. Психология материнства : уч. пос. Москва, 2002. 240 с.
3. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. Москва : Издательство Института Психотерапии, 2003. 319с.
4. Дев'ятих С.Ю. Семейные ценности и родительские ориентации юношей и девушек: анализ гендерных различий. Минск : РИВШ, 2007. 162 с.

5. Павлова Т.В. Психологические детерминанты формирования представлений личности о родительстве : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Москва, 2012. 21с.
6. Разина Н.В. Культурные основы представлений о материнстве. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*. 2012. № 15(95). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-osnovy-predstavleniy-o-materinstve-1> (дата звернення: 22.08.2019).
7. Мустафаева З.И. Духовно-нравственные основы воспитания детей в крымско-татарской семье средствами этно-педагогике. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III(23), Issue 46. P. 87–90.
8. Börkan B., Erkman F., Centered P. Effects of Parental Power Prestige and Acceptance on the Psychological Adjustment of Turkish Youth. *Cross-Cultural Research*. 2014. Vol. 48. No. 3. P. 316–325. doi: 10.1177 / 1069397114528467.
9. Яблонська Т.М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин: монографія. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. 444 с.

**Yablonska T. M., Bulatevych N. M., Mambetova A. A. The images of ideal parents as a component of apprehensions of parenthood in the youth: ethnopsychological features**

*The article is devoted to the study of images of the ideal father and the ideal mother as constituent ideas of fatherhood at a young age. On the basis of modern researches the essence and process of formation of paternity are analyzed, in particular the formation of images of ideal parents. Sociocultural factors play an important role in the formation of ideas of fatherhood. Images of the ideals of the father and mother include the most significant features of the era, the cultural environment. In a number of papers it is emphasized that culture in general determines the influence of other factors on parenthood as a whole and the formation of ideas about it. Formation of ideas about paternity is regarded as a holistic process involved in the process of forming a mature personality, which begins with the perception of one's own parent-child interaction, is revealed in the process of realizing one's own parental role and lasts throughout one's life. An important component of paternity formation is the image of an ideal father and mother, who are developing at a young age and can be seen as a complex set of paternity settings. The results of the empirical study of images of the ideal father and the ideal mother in the youth of Ukrainian and Crimean Tatar nationals are presented. An empirical study of the specifics of fatherhood has revealed significant differences in the images of the ideal father and mother, both within and between each sample. It is revealed that youths of Crimean ethnicity represent the ideal father as more dominant and aggressive, while Ukrainians are more dominant and less friendly to the mother, and the father shows the features of subordination and altruism. On the basis of comparison of ideal images of parents in the studied samples, the conclusion is made about the conditionality of representations of ethnocultural features of models of family functioning and fatherhood. The findings provide a basis for further exploration of paternity concepts, involving a broader cultural context and including both male and female representatives. Research findings may be useful in the context of implementing programs for psychological support for young people in preparation for parenthood.*

**Key words:** ontogenesis of parenthood, apprehensions of parents, image of the ideal father, image of the ideal mother, intercultural differences.

## СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 149.376.-051.4-056.:11263

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.26>

**О. А. Вовченко**

кандидат психологічних наук, докторант  
Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: АДАПТАЦІЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*За останні десять років в Україні зростає кількість осіб, що мають порушення інтелектуального розвитку. Відтак, виникає низка питань у спеціальній психології, що потребують вирішення. Йдеться про особливості не лише навчання такої особистості, а й формування у неї основних життєвих компетентностей, емоційного (соціального) інтелекту, особистісної саморегуляції. Це дасть змогу особистості успішно адаптуватися до навчального процесу (у школах, професійно-технічних навчальних та/або вищих навчальних закладах.), легко та швидко інтегруватися у колектив однолітків, соціалізуватися у сучасний динамічний світ.*

*Статтю присвячено вирішенню проблем психологічного супроводу осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, як одного з факторів адаптації особистості з психофізичними порушеннями до професійної діяльності. У статті розкрито сутність сучасного психологічного супроводу та його вплив на формування основних життєвих компетентностей осіб із порушеннями інтелектуального розвитку, охарактеризовано особливості впливу життєвих компетенцій на міжособистісні відносини і становлення особистості з особливими потребами в соціумі.*

*Автором визначено стан розробленості проблеми та основні концептуальні підходи до її дослідження. Охарактеризовано основні етапи, види, форми та принципи реалізації ефективного сучасного психологічного супроводу осіб із порушеннями інтелектуального розвитку.*

*Автором також розглянуто важливі умови формування життєвих компетентностей осіб із порушеннями інтелектуального розвитку та виокремлено основні принципи: системність, мультидисциплінарність та комплексність. У статті автором окреслено процес формування життєвих компетентностей осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Так, виокремлено три основні періоди, які відповідають трьом ланкам навчання у школі: початковий, основний та завершальний (від старшої школи протягом подальшого життя особистості).*

*Окреслено стан та рівень сформованості життєвих компетентностей осіб із порушеннями інтелектуального розвитку, який можна оцінити через стан сформованості основних складників, які представлені у дослідженні через компоненти: когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний.*

**Ключові слова:** особа із порушеннями інтелектуального розвитку, психологічний супровід осіб із психофізичними порушеннями, етапи психологічного супроводу, професійна адаптація, професійна діяльність, життєва компетентність.

**Постановка проблеми.** Політичні та соціальні процеси, що відбуваються в Україні, спрямовані на утвердження демократичних засад розвитку держави, і зумовлюють необхідність відповідних змін щодо всіх її громадян, включаючи одну із найбільш незахищених груп – осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Головною метою цих змін є формування і розвиток особистості з інтелектуальними порушеннями, яка буде готова до конкурентного професійного та життєвого вибору в сучасному динамічному соціумі.

**Постановка проблеми.** В Україні за останніми статистичними даними налічується близько

13,7 тисяч осіб з означеними порушеннями. За даними Міністерства охорони здоров'я України за останні 5 років зростає кількість проявів порушень саме розумового розвитку, а саме на 21% [5]. Однак, незважаючи на те, які порушення має особа, світовий досвід і досвід в Україні показує, що найбільшою проблемою для таких осіб є процес працевлаштування і адаптації до професійної діяльності.

За законодавчими нормами на підприємствах України 4 робочих місця із 100 мають надаватися саме особам з особливостями психофізичного розвитку. Так, за даними Міністерства праці та соці-

альної політики України, протягом 2018-2019 рр. у центрах зайнятості зареєстровано 24,6 тисяч осіб з особливостями психофізичного розвитку [5]. Наразі в Україні лише 4 тис. осіб з фізичними вадами мають постійне місце працевлаштування. Однак люди з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема розумовою відсталістю загалом не увійшли до означених статистичних даних. Це обумовлено низкою причин: по-перше, більшість з них не знають про можливості працевлаштування, по-друге, половина з таких осіб мають відчуття страху перед самостійним життям, мають страх першого кроку щоб перейти з періоду шкільного навчання у трудову діяльність.

Сьогодні в Україні особи з порушеннями інтелектуального розвитку є однією з найбільш вразливих та незахищених груп, по відношенню до яких найчастіше порушується гуманне ставлення зі сторони соціуму. Часто вони не спроможні захистити свої права (на здобуття освіти, права на працю тощо). Так, скажімо, особи із порушеннями розумового розвитку мають складнощі із процесом адаптації у професійне життя, ускладнено у них проходить процес соціалізації, нерідко виникають складнощі у дотриманні суспільних, політичних норм.

Згідно чинного законодавства, «Україна забезпечує рівність трудових прав усім громадянам, ... особи з порушеннями інтелектуального розвитку мають таке ж право на працю, як і всі громадяни України» [6, с. 48]. Адже саме трудова та професійна діяльність людей з особливостями психофізичного розвитку може стати першим кроком гуманізації сучасного українського суспільства, оскільки такі особи без почуття страху зможуть виконувати обов'язки, які дозволять відчувати себе корисними, сприятимуть їх адаптації до проблем сьогодення, підніматимуть їх самооцінку, коригуватимуть емоційно-вольові якості, поведінку, особистісну саморегуляцію тощо.

Недостатнє усвідомлення різних аспектів власного та громадського життя через знижені когнітивні здібності, несформованість особистісної саморегуляції, емоційно-вольової сфери, соціальної поведінки та недостатність розуміння власного громадянського стану і власних потреб, призводить до того, що особа з порушеннями інтелектуального розвитку може стати об'єктом глузування, цькування, морального та фізичного знущання (як дорослого, так і дитячого булінгу). Зважаючи на такі складнощі та соціальну, політично-правову ситуації на сьогодні недостатньо виключно традиційних способів соціалізації, що засвоєні попереднім досвідом навчання і виховання таких осіб. Сучасні реалії нашого суспільства вимагають доповнення традиційних форм адаптації особистості з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме надання їм комплексного психологічного супроводу.

Від так, **метою статті** є дослідженню особливостей психологічного супроводу осіб з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі їх професійної адаптації, як однієї з важливих детермінант формування і розвитку особистості в сучасній Україні. Це досить актуальний та дискусійний науковий аспект, зокрема питання щодо специфіки, методів, засобів реалізації психологічного супроводу в контексті впливу його на формування основних життєвих та професійних компетентностей осіб з порушеннями інтелектуальної сфери.

**Виклад основного матеріалу.** Переважно, наукова категорія психологічний супровід вважається добре дослідженою психологічною категорією як усталений образ бачення підтримки та допомоги особам, що мають особливості психофізичного розвитку чи проблеми психофізичного здоров'я. Вона розглядається з різних методологічних позицій у працях психологів О. Артемієвої, Ф. Василюка, О. Верніка, В. Зінченка, Дж. Келлі, Д. Леонтьєва, У. Найссера, Ж. Піаже, В. Петренка, С. Симоненко, С. Смірнова, Т. Титаренко та ін. Дослідженням психологічного супроводу як системи допомоги особам з проблемами психофізичного здоров'я займалися такі вчені як М. Бодкін, Е. Данілавичюте, І. Гудим, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Марченко, Е. Мелетинський, Е. Нойман, О. Таранченко, О. Федоренко, Н. Фрай та багато ін. У своїх роботах роль та вплив психологічного супроводу на соціальну дійсність осіб з порушеннями психофізичного розвитку досліджували Г. Бедненко, Н. Гаєвська, О. Донченко, Є. Мелетинський, Д. Пагава, О. Потєбня, О. Романенко, О. Томенко, О. Феклишин та багато ін.

Однак багато питань, пов'язаних з проблемою визначення змісту та структури сучасного психологічного супроводу в контексті адаптації особистості до професійної діяльності та формування у неї основних життєвих компетентностей залишаються наразі актуальними.

В силу численних об'єктивних і суб'єктивних чинників не завжди фахівцям педагогам під час навчання в школі, професійно-технічних училищах вдається в повному обсязі надати кваліфіковану допомогу в професійній орієнтації, працевлаштуванні, психологічній адаптації до колективу особам з порушеннями інтелектуального розвитку. Саме психологи та здійснення відповідними фахівцями психологічного супроводу якнайкраще може сприяти у налагодженні відносин керівника, співробітників з підлеглим чи колегою, що має порушення інтелектуальної сфери.

Метою психологічного супроводу є задоволення особливих соціально-психологічних потреб осіб з порушеннями інтелектуального розвитку для досягнення соціо професійної інтегрованості

у соціум та повної поетапної соціалізації. Головними агентами такого психологічного супроводу є психологічна служба в школах для дітей з розумовою відсталістю, в освітньо-розвиткових центрах, що відвідує дитина (із затримкою психічного розвитку, діти із синдромом Дауна), психологічна служба в професійно-навчальних закладах (технікумах, училищах для підлітків з особливими освітніми потребами), районні психологічні/реабілітаційні центри та організації, що опікуються та допомагають особам з інтелектуальними порушеннями.

Об'єктами психологічного супроводу, відповідно до окресленого, є діти, підлітки, дорослі особи, що мають порушення інтелектуального розвитку; сім'ї, де виховувались такі особи, (пізніше керівники, що беруть на роботу особу з означеними порушеннями).

Основними принципами здійснення психологічного супроводу осіб з порушеннями інтелектуального розвитку нами визначено наступні: розвитку, відповідності, оптимізації, реалістичності, доступності, фаховості, суб'єктності, реалістичності, кооперації, єдності і взаємодоповнюваності, принцип діяльнісного підходу, соціокультурний принцип.

Відповідно до означеного основними функціями психологічного супроводу осіб з інтелектуальними порушеннями мають бути:

- 1) соціально-інтегрувальна;
- 2) навчально-об'єктивна;
- 3) корекційно-розвиткова;
- 4) адаптуюча [4, с. 208].

Основні завдання психолога, що надає психологічний супровід таким особам є:

– підтримка соціального інтегрування осіб з порушеннями інтелектуального розвитку у процес професійно-трудова діяльності та робочий колектив;

– формування загальнокомунікаційних, поведінкових та впрофесійно-спрямованих вмін та навичок;

– забезпечення особливих освітньо-психологічних потреб (мовно-мовленнєвих, комунікаційних, загальнопрофесійних та трудових, соціоінтегративних, соціокультурних та ін.);

– формування основних життєвих та професійних компетентностей особи з інтелектуальними порушеннями [6, с. 112–114].

Результатом успішного психологічного супроводу має стати сформованість життєвих та професійних компетентностей осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, що дасть змогу такій особистості успішно адаптуватися спочатку до навчального процесу (у школах, професійно-технічних навчальних та/або вищих навчальних закладах та ін.), легко та швидко інтегруватися у колектив однолітків, соціалізуватися у світ дорослих та виконувати певну професійно-трудова діяльність.

Життєва компетентність особи з порушеннями інтелектуального розвитку, у широкому розумінні – це здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію у різних сферах своєї життєдіяльності. Поняття життєвої компетентності передбачає сукупність фізичних та певних інтелектуальних якостей особистості, необхідних для створення сприятливих умов існування для себе в конструктивній взаємодії з іншими [2, с. 304]. У вузькому розумінні – це наявність знань про різні аспекти життя, навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, враховуючи конфліктні; життєва компетентність характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності знань та в подальшому житті на практичному досвіді [1, с. 65]. Під життєвою компетентністю особи з порушеннями інтелектуального розвитку, варто розуміти інтегровану характеристику якостей особистості і, в подальшому, рівня її підготовки до виконання певної діяльності у певній галузі. Зокрема, це і, знання, здобуті під час освітнього процесу, навички поведінки, адаптованість до умов сучасного світу, особистісний розвиток, професійні навички, відповідальність за прийняті рішення, почуття власної гідності, досвід самореалізації, вміння контролювати свою поведінку згідно суспільної моралі та норм тощо.

Так, скажімо, відповідно до Концепції ЮНЕСКО, життєва компетентність – це навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити [3, с. 11].

Процес формування життєвих компетентностей особистості з порушеннями інтелектуального розвитку умовно можна розподілити на три основні періоди, які відповідають трьом ланкам навчання у школі: початковий, основний та завершальний (від старшої школи протягом подальшого життя особистості). Від так, наголосимо, що важливо зорганізувати психологічні служби, які будуть надавати таким особам психологічний супровід починаючи з періоду навчання в школі.

Таким чином, перший період, який орієнтовно відповідає навчанню у початковій школі, має концентруватися на формуванні життєвих навичок та закладанні підґрунтя для формування майбутньої життєвої компетентності особистості. Для реалізації такого завдання у початковій школі необхідно сформувати якомога більше інтелектуальних вмін та навичок (читати, писати, висловлювати власну думку усно та письмово, активно слухати, коректно формулювати, задавати питання, актуалізувати потребу та створювати реальні умови, необхідні для самостійного прийняття дитиною рішень; сформувати найпростіші необхідні умови для планування та реалізації власного рішення в реальних життєвих умовах; створювати умови та дієво підтримувати

(педагогічними та психологічними засобами), формування елементарних життєвих та соціальних навичок дитини (щодо пізнання, спілкування, практичної діяльності), необхідних для реалізації його власних рішень, успішного вирішення актуальних життєвих завдань; заохочувати дитину до самостійного контролю та організації власного життєвого часу, самовиховання (відповідно до віку та інтелектуальних умінь, можливостей).

Головним механізмом формування життєвої компетентності та необхідних навичок дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у початковій школі має бути ігрова діяльність. Це зумовлено тим, що гра, ігрова діяльність є важливою складовою життєдіяльності молодших школярів. Вона не заперечує та не заважає навчально пізнавальній діяльності, а навпаки, доповнює та розвиває її результати. Гра (особливо рольова) є природним психологічним тренінгом поведінки та формуванню життєвої компетентності. У процесі гри діти з означеними порушенням пізнають, моделюють (передбачають), та намагаються здійснювати діяльність дорослих, ще недоступну їм у власному житті. Крім того, гра сприяє розвитку творчого мислення, творчої уяви дитини. В процесі гри, під впливом її «потреб» та «цілей», дитина може скомбінувати, прийняти та здійснити рішення щодо закріплення певних життєвих компетенцій (дій, моделей поведінки), які досі не було використано нею у своєму життєвому досвіді.

Другий період формування життєвої компетентності осіб з порушеннями інтелектуального розвитку умовно відповідає навчанню в основній та старшій школі та/або навчанню в професійних училищах, технікумах. Основним показником формування життєвої компетентності цього періоду має завершитися формуванням соціальних знань дитини щодо життєвого пізнання, самоорганізації та саморегуляції. Для реалізації означеного необхідно формувати та сприяти природному прагненню особистості пізнавати, контролювати власну життєдіяльність; стимулювати прагнення та формувати потребу в свідомому визначенні власних дій та вчинків; привчати до необхідності прийняття життєвого рішення; сприяти свідомому контролю за власними вчинками, емоціями.

Варто зазначити, що особливістю формування життєвої компетентності та необхідних навичок осіб з порушеннями інтелектуального розвитку в основній школі є поступовий перехід від групових до індивідуальних форм навчальної та виховної роботи.

Третій період формування життєвої компетентності осіб з порушеннями інтелектуального розвитку умовно здійснюється з моменту закінчення освітнього процесу, під час входження у професійну діяльність і протягом всього дорослого життя особистості. Основними завданнями цього віко-

вого періоду є формування свідомого ставлення особистості до власного і чужого життя, соціокультурного та природного середовища; створення умов, необхідних для самостійного здобуття життєвого досвіду, пізнання життя формування, особистісних якостей, рис характеру, необхідних для розв'язання складних життєвих завдань (активності, психологічної та моральної стійкості, наполегливості, виваженості, доброзичливості та ін.).

Зазначимо, що формування життєвих компетентностей на цьому періоді передбачає застосування, в першу чергу, індивідуальних форм роботи. Водночас, це не виключає застосування групових форм.

Здійснення психологічного супроводу передбачає реалізацію основних етапів психологічного супроводу осіб з порушеннями інтелектуального розвитку:

1. Діагностичний – виявлення особливих вторинних потреб (мовленнєвих, загальносоціальних, соціоінтегративних, соціокультурних) та стану сформованості особистості (поведінкові особливості, саморегуляція особистості, стан емоційно-вольової сфери особи) та ін.

2. Планувальний – планування, проектування й моделювання комплексу психологічних впливів для забезпечення особливих потреб кожної окремої особи з порушеннями інтелектуального розвитку, що перебуває в рамках здійснення психологічного впливу

3. Практичний – практичне втілення комплексу психологічних впливів для задоволення особливих потреб особи з порушеннями інтелектуального розвитку.

4. Рефлексивний – визначення ефективності здійснення психологічного супроводу; виявлення чинників неефективності супроводу; внесення відповідних коректив у комплекс психологічних впливів.

Як зазначалось вище, формами реалізації психологічного впливу можуть бути: внутрішні – зовнішні, індивідуальні-групові. Щодо основних методик, що мають бути використані у сучасному психологічному супроводі, зазначимо та зацентруємо увагу на поліметодичності та комплексності використання, тобто інтеграції сучасних інноваційних методик та технік артотерапевтичного та когнітивного підходів: піскова, ігрова, музична, кіно- та фототерапія, робота з метафористичними картами, тілесно-рухова терапія та багато іншого).

Від так, важливими при забезпеченні психологічного супроводу та формуванні основних життєвих компетентностей осіб з порушеннями інтелектуального розвитку є три основоположні принципи: системність, мультидисциплінарність та комплексність.

Системність реалізується через планування корекційно-розвиткової роботи з дітьми та дорослими особами з порушеннями інтелектуального

розвитку щодо формування основних життєвих компетенцій і передбачає низку психолого-педагогічних процедур: діагностику, проведення корекційних заходів, їх реалізацію, прогнозування та перевірку ефективності корекційно-розвиткових та терапевтичних робіт.

Мультидисциплінарність забезпечується співпрацею фахівців різних галузей: педагогів, психологів, соціальних працівників та консультантів, не виключеним є елемент родинного виховання та впливу батьків на становлення особистості спочатку дитини, потім дорослої особистості з порушеннями інтелектуальної сфери та формування їх життєвих компетентностей.

Комплексність може бути реалізовано через програму корекційно-виховного або корекційно-розвиткового спрямування.

Дієвість та рівень ефективності психологічного супроводу на формування особистості з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема її соціального та професійного статусу, можна оцінити через стан сформованості основних складових компетентностей, які представлено нами через компоненти: когнітивну, емоційно-вольову, комунікативну.

Так, критерієм комунікативної компоненти є партнерська позиція в спілкуванні, або здатність установлювати і підтримувати контакти з людьми, вміти налагоджувати дружні та професійні стосунки, особисті відносини з партнером іншої статі та ін. До складу комунікативної компоненти можна включити сукупність знань і вмінь, що забезпечують ефективний комунікативний процес, адаптацію у спілкуванні з оточуючими людьми. Відповідно, несформованість комунікативної компоненти у осіб з порушеннями інтелектуального розвитку буде проявлятися через порушення навичок спілкування, зокрема, замкнутість; нездатність одержувати інформацію в спілкуванні; нездатність використовувати зворотний зв'язок, тобто наявність труднощів при формулюванні запитання для одержання додаткової інформації; нездатність звернутися по допомогу і прийняти її; нездатність брати участь у спільній діяльності з іншими дітьми, дорослими, колегами тощо, при виконанні спільного завдання, відстороненість, агресивність прояви девіантної поведінки та ін.

Когнітивна компонента сприяє пізнавальній активності особи та визначає її здатність розуміти свої потреби та бажання, можливості, досягнення, нормативи поведінки у суспільстві та завдань, які ставляться перед нею. Несформованість когнітивної компоненти у осіб з порушеннями інтелектуального розвитку прояв-

ляється через нестійку самооцінку, підвищений рівень тривожності; нездатність до логічного узагальнення; ситуативне самосприйняття; нездатність передбачати наслідки власних дій; відсутність розуміння мотивів поведінки та емоційного стану іншої людини тощо.

Емоційно-вольова компонента реалізується через формування у особи з порушеннями інтелектуальної сфери особистісної та емоційно-вольової саморегуляції, самоконтролю, моралі та цінностей.

Підсумовуючи зазначимо, що соціальна та професійно-трудова адаптація осіб з порушеннями інтелектуального розвитку в значній кількості випадків, перебуває в специфічних соціально-психологічних умовах, що деструктивно впливають на всі основні сфери такої особистості та формують широкий спектр вторинних порушень. Сучасні соціокультурні зміни детермінують нагальну потребу в розробці методологічних і теоретичних основ впровадження інноваційних освітніх програм, як наслідок і технологій, орієнтованих на якісне вдосконалення процесу соціалізації та адаптації до професійної діяльності осіб з психофізичними порушеннями, зокрема і щодо осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Це зумовлює необхідність розроблення та впровадження нових програм, методик та технологій, які передбачатимуть сучасні підходи до організації та змісту психологічного супроводу, особливо в частині формування життєвих компетентностей осіб з порушеннями інтелектуального розвитку.

#### Література:

1. Горностаї П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. Київ: Контекст. 2012. 147 с.
2. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. Сохань. Київ: Богдана. 2003. 520 с.
3. Ляшенко В. Визначення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей-інвалідів: метод. рекомендації для спеціалістів соціальної реабілітації. Миколаїв: Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. 2009. 46 с.
4. Одайник В. Психологія образования. Санкт-Петербург: Ювента. 1996. 412 с.
5. Пагава Д. Психологія освіти: статистика, потреби, недоліки. Київ, 2019. URL: <http://newismit/pagawa/il.if.ua/kte23.htm>
6. Циба В. Психологічний супровід у спеціальній психології: до визначення поняття. Київ: Форум. 2011. 209 с.



---

**Vovchenko O. A. Psychological support of persons with disabilities of intellectual development: adaptation to professional activities**

*Over the past ten years, the number of people with intellectual disabilities has increased in Ukraine. Yes, there are a number of questions in special psychology that need to be addressed. These are not only the peculiarities of teaching such a person, but also the formation of basic vital competences, emotional (social) intelligence, personal self-regulation, etc. This will allow the individual to successfully adapt to the educational process (in schools, vocational and / or higher educational institutions, etc.), easily and quickly integrate into the peer group, socialize into the modern dynamic world. From this, the article is devoted to solving the problems of psychological support of persons with intellectual disabilities, as one of the factors of adaptation of the person with psychophysical disorders to professional activity. The article describes the essence of modern psychological support and its influence on the formation of basic life competencies of persons with intellectual disabilities. The author defines the state of development of the problem and the main conceptual approaches to its research. The basic stages, types, forms and principles of realization of effective modern psychological support of persons with intellectual disabilities are characterized.*

*The author also examines important conditions for the formation of the life competencies of persons with intellectual disabilities and outlines the basic principles: systematicity, multidisciplinary and complexity. The article describes the process of formation of life competencies of persons with intellectual disabilities. Thus, there are three main periods that correspond to the three units of study at school: primary, primary and final (from senior school during the later life of the individual).*

*The state and level of formation of vital competences of persons with intellectual disabilities, which can be estimated through the state of formation of the main components, which are presented in the study through components: cognitive, emotional-volitional, communicative, are outlined.*

**Key words:** *person with intellectual disabilities, psychological support of persons with psychophysical disorders, stages of psychological support, professional adaptation, professional activity, vital competence.*

УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.27>

**Н. Ю. Цибуляк**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри прикладної психології та логопедії  
Бердянський державний педагогічний університет

**А. Є. Бондарчук**

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»  
Бердянський державний педагогічний університет

## СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*У статті розглянуто поняття «професійна стресостійкість» як професійно важливу якість спеціального педагога, сутність якої полягає в можливості протистояти негативному впливу стресових чинників, що, у свою чергу, забезпечує успішність, результативність та ефективність професійної діяльності у складних ситуаціях. Теоретичний аналіз наукових досліджень дає можливість зробити висновок, що стресостійкість – це професійно важлива якість спеціального педагога, що зумовлюється індивідуальним комплексом вроджених і набутих властивостей. Сутність цієї якості полягає в можливості протистояти негативному впливу стресових чинників, що визначає успішність, результативність і продуктивність педагогічної діяльності та можливість творчої самореалізації. Професійна стресостійкість має багатоконпонентну структуру, складовими частинами якої є психофізіологічний, емоційний, особистісний та поведінковий компоненти. Окреслено значення професійної стресостійкості для діяльності спеціального педагога. Визначено структуру професійної стресостійкості спеціального педагога. Охарактеризовано психофізіологічну складову частину як генетично детерміновані особливості спеціального педагога, які впливають на здатність організму протистояти впливу негативних факторів. Емоційна складова частина професійної стресостійкості відображає емоційну реакцію фахівця на стресову ситуацію у професійній діяльності, що впливає на здатність проявляти самовладання, витримку та самоконтроль. Особистісна складова частина розглядається як особливості мотивації, локусу контролю, самооцінки, локусу контролю, професійної Я-концепції та саморегуляції, під впливом яких виробляється певне ставлення спеціального педагога до стресової ситуації. Поведінкова складова частина професійної стресостійкості відображає дії та вчинки фахівця у стресовій ситуації задля нейтралізації впливу стрес-факторів і підтримки балансу між вимогами професійної діяльності та внутрішніми ресурсами, що задовольняють цим умовам. Складові частини професійної стресостійкості взаємопов'язані між собою, при цьому цей зв'язок має не сумарний, а інтегративний характер.*

**Ключові слова:** професійний стрес, професійна діяльність, професійно важлива якість, психофізіологічна, особистісна, емоційна та поведінкова складові частини.

**Постановка проблеми.** В умовах розбудови сучасної спеціальної освіти в Україні набуває актуальності професія спеціального педагога, який разом із іншими фахівцями створює умови для гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також їхніми батьками для вироблення спільної траєкторії розвитку. Кожен випадок є унікальним та потребує високої професійності майстерності та величезної емоційної віддачі фахівця.

Професійну діяльність спеціального педагога можна охарактеризувати як таку, що протікає в умовах постійно мінливого середовища, несподіваних обставин; надзвичайно багатопланову, багатоаспектну, що має інституційний, процесуальний та інструментальний компоненти; насичену великою кількістю різноманітних дій та взаємодією

з іншими людьми; що часто реалізується в умовах вираженого дефіциту часу; опосередковану по відношенню до результатів діяльності роботою інших людей; із високою особистісною відповідальністю за життя та здоров'я дітей, неможливістю отримати швидку позитивну динаміку своєї діяльності тощо. Водночас високі соціальні вимоги, а також постійна активізація внутрішніх ресурсів особистості зумовлюють підвищену стресогенність цієї професії. Тому однією із професійних компетенцій фахівця в галузі спеціальної освіти є готовність і здатність долати стани напруження, повсякденні стресові ситуації, тобто мати достатньо розвинену професійну стресостійкість.

**Мета статті** – визначити та охарактеризувати структуру професійної стресостійкості спеціального педагога.

**Виклад основного матеріалу.** Проблеми професійного стресу у психолого-педагогічній літературі присвячено значну кількість публікацій, проте лише незначна їх кількість містить аналіз досліджень стресостійкості. Перші спроби вивчення стресостійкості у психології представлені, передусім, у наукових доробках медико-біологічного та фізіологічного спрямування [10; 17; 19]. У цих роботах основна увага концентрувалася на аналізі стресостійкості людини як властивості організму, при цьому нівелювалася роль психічних чинників. Подальші наукові пошуки призвели до неоднозначності поглядів учених на розуміння природи та сутності стресостійкості людини. Аналіз психологічної літератури показав, що найчастіше під терміном «стресостійкість» розуміють такі її окремі прояви, як: емоційну стійкість (Л. Аболін, В. Пічирін, О. Семенова); нервово-психічну стійкість (О. Столяренко); психологічну стійкість до стресу (С. Козлов); психічну стійкість (В. Генковська); толерантність до стресу (Л. Собчик) тощо.

Детальний та різнобічний аналіз поняття «професійна стресостійкість» представлений у дисертаційній роботі Г. Дубчак: це здатність людини протистояти негативному впливу стресових факторів професійної діяльності, зумовлену індивідуальним комплексом її вроджених і набутих властивостей та процесів, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети трудової діяльності у складній емоційногенній ситуації. Професійна стресостійкість є тією властивістю, яка зумовлюється індивідуальністю людини. Виходячи із цього, можна стверджувати, що професійна стресостійкість є окремим проявом психічної стійкості, що виявляється під час дії професійних стресових факторів, та їх специфічність буде визначатися змістом професійної діяльності [3].

Представлене трактування професійної стресостійкості є ключовим для нашого дослідження. Проте ми вважаємо, що для спеціального педагога стресостійкість виступає професійно важливою якістю, оскільки від її розвиненості залежить успішність, результативність і продуктивність діяльності, а також професійна самореалізація фахівця. Науковці (Б. Ананьев, В. Бодров, С. Кучеренко, В. Шадриков та інші) зазначають, що, розпочинаючи засвоєння професійної діяльності, суб'єкт володіє певними психічними властивостями. Деякі з них є професійно важливими. Ці властивості характеризуються певним рівнем розвитку функціональних та операційних механізмів. Функціональні механізми – це нейрофізіологічна основа, яка закладається генетично. У своєму дослідженні С. Кучеренко вказує на те, що біопсихічні властивості індивіда становлять природні передумови формування професійно важливих якостей, що визначають індивідуальний стиль

діяльності, успішність виконання професійних функцій [9].

У процесі навчання, виховання та накопичення певного досвіду для кожної психічної функції формуються свої операційні механізми, але вони не пристосовані до вимог діяльності. Саме у процесі становлення психологічної системи діяльності відбувається перебудова операційних механізмів в оперативні через засвоєння нормативно-схвального способу діяльності. Це є індивідуальним процесом розвитку професійно важливих якостей [20]. Тому процес розвитку стресостійкості як професійно важливої якості спеціальних педагогів є досить динамічним, складним явищем, що зазнає постійних змін.

Наступним важливим питанням для нашого дослідження є розуміння структури професійної стресостійкості спеціального педагога. Попри значну увагу психологів (А. Андрєєва, С. Богданов, О. Ільїн, В. Казібекова, В. Корольчук, А. Еккерман, Я. Овсяннікова, Г. Ришко, Т. Руда, Х. Стельмашук, В. Степаненко, М. Хуторна, Т. Циганчук, М. Quinn, J. Cidlowski, N. Victoria, A. Murphy та інші) до цього питання, єдиного погляду на структуру стресостійкості не має. Переважна більшість дослідників (Н. Бережна, Г. Дубчак, Г. Ришко, Х. Стельмашук, О. Баранов, Б. Вяткин, О. Кокун, С. Ізюмова, О. Ільїн, Л. Мітіна, Н. Laurent, С. Vergara-Lopez, L. Stroud, D. Terrence, M. Quinn, J. Cidlowski, N. Victoria, A. Murphy, J. Sheridan та інші) наголошує на тому, що основою стресостійкості людини є психофізіологічна (біологічна або нейродинамічна) складова. Так, у роботі В. Корольчук зазначено, що вона є первинною, оскільки відповідає за адекватне функціонування організму в стресогенних умовах. До проявів психофізіологічної складової частини відноситься низка психофізіологічних характеристик, а саме: емоційний тонус; витривалість, точність, надійність, основні характеристики та особливості нервових процесів; рівень активації; комплекс конституційно-генетичних, фізіологічних та інших систем [5].

У дослідженні Г. Дубчак ця складова частина розглядається на індивідуальному рівні, тобто на рівні фізичної безпеки людини. Учена підкреслює, що розкриття поняття «стресостійкість» має, передусім, відбуватися з урахуванням віку, нейродинамічних особливостей та типу темпераменту. Зазначені індивідуальні характеристики є визначальними у функціонуванні стресостійкості [3].

Експериментальні дослідження залежності стресостійкості від типу нервової системи підтверджують, що в осіб зі слабкою нервовою системою під час великого напруження швидше погіршується ефективність діяльності, ніж у представників із високою вираженістю сили нервових процесів, які демонструють більшу стійкість до значної психоемоційної напруги [5]. Схожі результати пре-

зентовані в роботі А. Коротаєва: людина, яка має слабку нервову систему, значно більше нестійка до різних видів стресу в порівнянні із представниками сильного типу нервової системи [6]. Отже, *психофізіологічна складова частина* професійної стресостійкості відображає генетично детерміновані особливості спеціального педагога, які впливають на здатність організму протистояти впливу негативних факторів.

Наступна складова частина професійної стресостійкості – емоційна. На думку науковців (П. Анохін, М. Кудінова, Є. Ільїн, В. Марищук, В. Мерлін, І. Нікольська, Р. Грановська, Я. Овсяннікова, Х. Стельмашук та інші), ця складова частина характеризує емоційну реакцію людини на стресову ситуацію, зокрема здатність контролювати свій емоційний стан під час дії (або після) стресора. Тому вивчення професійної стресостійкості передбачає врахування часу появи емоційного напруження під час тривалої та постійної дії стресогенного фактору в професійній діяльності, а також силу стресогенного впливу, яка викликає певний емоційний стан (страх, радість, горе тощо). Цей стан, зі свого боку, може призводити до реагування на стимул або до протидії цьому реагуванню, тобто зумовлює певну фіксацію.

Як зазначає М. Кудінова, показниками емоційної складової частини стресостійкості людини є її емоційна стійкість і низька тривожність. Так, емоційна стійкість ґрунтується на стійкості, стабільності; врівноваженості та резистентності. Ці особливості емоційної сфери забезпечують здатність успішно досягати поставленої мети у складних емоціогенних обставинах, контролюючи власні емоції. Не менш важливе значення для прояву стресостійкості має ступінь вираженості тривожності: з одного боку, висока стресостійкість включає в себе низьку особистісну та ситуативну тривожність, а з іншого – підвищена тривожність, песимістичне відношення до професійної ситуації; замкнутість і ворожість призводять до зниження стресостійкості [8].

Отже, *емоційна складова частина* професійної стресостійкості відображає емоційну реакцію фахівця на стресову ситуацію в професійній діяльності, що впливає на здатність проявляти самовладання, витримку та самоконтроль.

Однією з важливих складових у структурі професійної стресостійкості спеціального педагога є особистісна. У роботах Г. Дубчак, В. Корольчук, М. Денісової, Г. Ришко, М. Кудінової, А. Прохоров, В. Степаненко, Ю. Сосновікової, Н. Laurent, С. Vergara-Lopez, L. Stroud, D. Terrence, M. Quinn, J. Cidlowski, N. Victoria, A. Murphy, J. Sheridan та інших визначено такі особливості людини, як: мотивація досягнення, локус контролю, самооцінка особистості, сформованість Я-концепції та особистісна саморегуляція.

Так, мотив визначає активність і спрямованість людини та виступає важливою складовою частиною будь-якої діяльності. Під мотивацією стресостійкості розуміємо систему психологічних чинників і факторів, що викликають активність особистості. До них відносимо професійні потреби, інтереси, переконання, настанови, які зумовлюють прагнення спеціального педагога досягнути наміченої цілі та подолання перешкод, орієнтацію на власні сили у стресових ситуаціях професійної діяльності. Зокрема, дослідження А. Маркової показали, що система домінуючих мотивів діяльності, утворюючи професійну спрямованість, сприяє подоланню труднощів професійної діяльності та підвищенню професійної стресостійкості фахівця [12]. Таку ж думку поділяє О. Баранов, вважаючи, що на рівень стресостійкості особистості переважаючий вплив має внутрішня мотивація, на відміну від зовнішньої [2].

Не менш важливу роль у структурі стресостійкості відіграє локус контролю. Науковці (Г. Дубчак, С. Субботін, J. Rotter та інші) підкреслюють високий рівень розвитку стресостійкості в людини саме із внутрішнім (інтернальним) локусом контролю: такі фахівці більш самостійні, самокритичні, незалежні під час виконання відповідальних дій, здатні брати на себе відповідальність, що забезпечує використання власних ресурсів стресостійкості та конструктивну поведінку у стресових ситуаціях. Протилежною є тенденція щодо зовнішнього локусу контролю: екстернальність детермінує деструктивну поведінку, перекладання відповідальності під час вирішення проблем на інших, уникнення відповідальності, що, у свою чергу, негативно позначається на рівні стресостійкості. Зовнішній локус контролю, зокрема, частіше сприяє розвитку захворювань психогенного характеру та зменшує ймовірність досягнення успіхів в обраній професії.

Важливим показником стресостійкості є самооцінка особистості. Дослідження А. Реана та С. Субботіна показали, що позитивне ставлення особистості до себе як суб'єкта діяльності позитивно впливає на професійну стресостійкість фахівця [15; 16]. Адекватна самооцінка дозволяє оптимально використовувати власний потенціал, сприяє саморегуляції та підвищує стресостійкість у складних умовах професійної діяльності. Натомість низька самооцінка призводить до труднощів із адекватним аналізом і розумінням складної ситуації, знижує опірність стресу. Завищена самооцінка сприяє протидії стресовим факторам, однак, як і низька, не дозволяє адекватно оцінити ситуацію та власні ресурси її подолання [8].

Наступними, не менш важливими показниками є саморегуляція особистості та зміст професійної Я-концепції. Як зазначає М. Кудінова, на механізмах регуляції та саморегуляції базу-

ються конструктивні засоби подолання стресу, зокрема вміння керувати собою відповідно до реалізації поставленої мети, вдосконалюється вміння спрямовувати свою поведінку відповідно до професійних вимог [8]. На рівень стресостійкості особистості безпосередньо впливає зміст Я-концепції. Так, у випадку несформованої професійної Я-концепції рівень стресостійкості знижується через відсутність узгодженості професійного образу «Я», а також домінування негативної самооцінки та емоційного дисбалансу. Натомість у випадку позитивного професійного образу «Я» стресостійкість є більш високою. Чим багатша та позитивніша професійна Я-концепція, тим краще фахівець може впоратися із труднощами у професійній діяльності [8]. Отже, *особистісна складова частина* професійної стресостійкості відображає особливості мотивації, локусу контролю, самооцінки, локусу контролю професійної Я-концепції та саморегуляції, під впливом яких виробляється певне ставлення спеціального педагога до стресової ситуації.

Наступна складова частина професійної стресостійкості – поведінкова. У низці досліджень (Л. Анциферова, Р. Грановська, І. Нікольська, В. Корольчук, М. Кудінова та інших) визначено, що стресостійкість людини залежить від перетворюючих стратегій подолання стресових ситуацій, а також прийомів пристосування та допоміжних прийомів самозбереження. Тобто певна копінг-поведінка фахівця дозволяє впоратися зі стресом чи складними професійними ситуаціями шляхом активної цілеспрямованої взаємодії зі стресовою ситуацією. Водночас копінг-поведінка може деструктивно вплинути на професійну діяльність. Так, за ступенем конструктивності копінг-поведінка у стресовій ситуації умовно поділяється на три групи: 1) конструктивна (планування рішення, самоконтроль, пошук соціальної підтримки); 2) відносно конструктивна (прийняття відповідальності, позитивна переоцінка), 3) неконструктивна (конфронтація, дистанціювання, втеча-уникнення) [7].

Отже, *поведінкова складова частина* професійної стресостійкості відображає дії та вчинки фахівця у стресовій ситуації задля нейтралізації впливу стрес-факторів і підтримки балансу між вимогами професійної діяльності та внутрішніми ресурсами, що задовольняють цим умовам.

**Висновки і пропозиції.** Теоретичний аналіз наукових досліджень дає можливість зробити висновок, що стресостійкість – це професійно важлива якість спеціального педагога, що зумовлюється індивідуальним комплексом вроджених і набутих властивостей. Сутність цієї якості полягає в можливості протистояти негативному впливу стресових чинників, що визначає успішність, результативність і продуктивність педагогічної діяльності та можливість творчої

самореалізації. Професійна стресостійкість має багатокомпонентну структуру, складовими частинами якої є психофізіологічний, емоційний, особистісний та поведінковий компоненти. Оскільки вони знаходяться в певному взаємозв'язку, то можливою є компенсація несформованих одних складових частин за рахунок більш сформованих інших. Перспективним напрямком подальших досліджень є розроблення та впровадження програми розвитку професійної стресостійкості спеціального педагога в межах психологічного супроводу його професійної діяльності.

#### Література:

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва : Наука, 1978. 455 с.
2. Баранов А.А. Психологическая стрессоустойчивость и мастерство педагога : теоретические и прикладные аспекты : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. Санкт-Петербург, 2002. 41 с.
3. Дубчак Г.М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців : монографія. Київ : Талком, 2017. 321 с.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 432 с.
5. Корольчук В.М. Психология стресостійкості особистості : дис. д-ра психологічних наук 19.00.01; Київ : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН Укр., 2009. 511 с.
6. Коротаев А.А. Влияние эмоционального стресса на трудовую деятельность в зависимости от типологических свойств нервной системы. *Проблемы экспериментальной психологии личности*. 1986. Вып. 5. С. 211–233.
7. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения : три копинг-шкалы. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова Авантитул, 2010. 64 с.
8. Кудінова М.С. Порівняльний аналіз понять «стресостійкість» та «емоційна стійкість». *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 1. С. 22–28.
9. Кучеренко С.М. Визначення психологічної готовності особистості до професійної діяльності : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Харків, 2000. 17 с.
10. Лазарус Р. Стресс, оценка и копинг. Москва : Медицина, 1984. 218 с.
11. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 259 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
13. Никольская И.М. Совладающее поведение в защитной системе человека. *Совладающее*

- поведение : Современное состояние и перспективы. Москва : Изд. «Институт психологии РАН». 2008. С. 113–137.
14. Осянникова В.В. Особливості процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 179–189.
  15. Реан А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей. *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С. 45–55.
  16. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Пермь, 1992. 152 с.
  17. Тигранян Р.И. Стресс и его значение для организма. Москва : Наука, 1988. 176 с.
  18. Ушакова Е.М. Здоровье учителя: причины недугов и их профилактика. *Директор школы*. 2009. № 1. С. 81–84.
  19. Фурдуй Ф.И. Современные представления о физиологических механизмах развития стресса. *Механизмы развития стресса : сб. научн. трудов*. Кишинев : Штиинца. 1987. С. 8–33.
  20. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1996. 320 с.
  21. Cooper C. L. Theories of organizational stress. Oxford : Oxford University Press, 1998. 456 p.
  22. Gallagher D. Personality, coping and objective outcomes: extraversion, neuroticism, coping styles and academic performance. *Personality and Individual Differences*. 1996. Vol. 21. P. 421–429.
  23. Karasek R. A., Theorell T. Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life. New York : Basic Books, 1990. 222 p.
  24. Kiel E., Heimlich U., Markowitz R., Braun A. and Weiß S. How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalisation. *European Journal of Special Needs Education*. 2016. Vol. 31, Issue 2. P. 421–429.
  25. Kokkinos C. M., Davazoglou A. M. Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*. 2009. Vol. 29. Issue 4. P. 38–57.
  26. Terrence D., Quinn M., Cidlowski J., Victoria N., Murphy A., Sheridan J. Neuroimmune mechanisms of stress: sex differences, developmental plasticity, and implications for pharmacotherapy of stress-related disease. *Stress*. 2015. Vol. 18(4). P. 367–380.

**Tsybuliak N. Yu., Bondarchuk A. Ye. The structure of occupational stress resistance of a special education teacher**

*The article represents the concept of “occupational stress resistance” as a professionally important quality of a special education teacher, the essence of which is the ability to withstand the negative impact of stress factors, which, in turn, ensures the success, efficiency and effectiveness of professional activity in difficult situations. Theoretical analysis of scientific research makes it possible to conclude that stress resistance is a professionally important quality of a special educator, which is conditioned by an individual complex of innate and acquired properties. Occupational stress resilience has a multicomponent structure, the components of which are psychophysiological, emotional, personal and behavioral components. It is outlined the importance of occupational stress for the activity of a special education teacher. The structure of occupational stress resistance of a special education teacher is determined. The psychophysiological component is characterized as genetically determined features of the special education teacher. It is influence the body’s ability to withstand of negative factors. The emotional component of occupational stress resistance reflects the emotional response of a specialist to a stressful situation in a professional activity, which affects the ability to exercise self-control. The personal component is considered with motivation, locus of control, self-esteem, professional self-concept and self-regulation. The behavioral component of occupational stress resilience reflects the actions of a specialist in a stressful situation to counteract the effects of stressors and maintain a balance between the requirements of professional activity and the internal resources that satisfy these conditions. The components of occupational resilience are interconnected, and this link is overall. Based on the results the conclusions are made and the prospects of further scientific studies are offered.*

**Key words:** occupational stress, professional activity, professionally important quality, psychophysiological, personal, emotional and behavioral components.

## ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.953.2

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.28>**О. М. Болотова**аспірантка кафедри диференціальної та спеціальної психології  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

### ВИДИ ВНУТРІШНІХ ХАРАКТЕРИСТИК СПОГАДІВ АВТОБІОГРАФІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПЕРЕЖИВАННЯ ДОСВІДУ ІНДИВІДОМ

*У статті розглянуті сучасні теоретичні та емпіричні дослідження внутрішніх характеристик спогадів в Автобіографічній пам'яті (далі – АП), розділу довгострокової пам'яті. У АП відображається безпосередньо весь досвід людини, у якому вона брала участь особисто. АП має ієрархічну структуру та на кожному рівні містить спогади різних видів. Спогади АП мають різні внутрішні характеристики, які класифікуються авторами як феноменологічні, смислові, структурні та інше.*

*Внутрішні характеристики АП можуть бути згруповані: внутрішні характеристики створення сенсів / важливості, внутрішні характеристики, пов'язані з асоціацією з іншими спогадами (подоба), внутрішні характеристики спогадів візуального досвіду індивіда, внутрішні характеристики спогадів роботи уяви для аналізу і можливого планування, внутрішні характеристики спогадів, пов'язані з наративом, внутрішні характеристики спогадів, пов'язані з відчуттями / переживаннями, внутрішні характеристики спогадів, пов'язані з повторенням спогадів, довільним або мимовільним.*

*Внутрішні характеристики спогадів безпосередньо впливають на якість переживання досвіду індивідом. Якість його досвіду безпосередньо відбивається в його поточному настрої, формуванні цілей та життєвих завдань, наявності власного здорового емоційного та фізичного самопочуття. Внутрішні характеристики АП змінюються та впливають на досвід людини після перенесення нею травмуючої події, що було доведено емпіричними дослідженнями. Однак ці емпіричні дослідження показують можливість і якісної позитивної обробки досвіду індивіда за допомогою зміни, специфічних та пов'язаних із негативним / травмуючим досвідом, внутрішніх характеристик спогадів у АП.*

*Ретельне вивчення внутрішніх характеристик спогадів АП та наслідків їх планових змін дозволяє використовувати можливість зміни цих характеристик для успішної корекційної роботи з наслідками негативних / травмуючих подій, такими, як наприклад екстремальні психічні стани людини, Посттравматичний Стресовий Розлад (далі – ПТСР) та Вторинний Травмуючий Стрес (далі – ВТС).*

**Ключові слова:** автобіографічна пам'ять, Self-Memory System, епізодичні спогади, внутрішні характеристики спогадів АП, внутрішня характеристика Поле / Спостерігач, резильентність, наслідки травмуючих подій.

**Постановка проблеми.** Автобіографічна пам'ять людини є основою ідентифікації особистості і визначення ієрархії її життєвих цілей [10; 3] Інформація, яка міститься в АП людини, закодowana у вигляді спогадів. Спогади АП мають структуру перспективи сприйняття інформації (позиція Поля і позиція Спостерігача) [5; 14; 1]. Сучасні теоретичні та емпіричні дослідження виокремлюють ще й якісні внутрішні характеристики спогадів, які впливають на суб'єктивне переживання події їх власником. Характеристики є наслідком кодування спогадів у процесі їх переживання, але також можуть змінюватися як свідомо, так і під впливом зовнішніх ситуацій. Структурна Перспектива сприйняття інформації впливає на зміни значень характеристик спогадів [14; 1]. Більш того, перспектива спогадів АП та внутрішні

характеристики спогадів АП відрізняються, у разі ПТСР їх зміна може впливати на психологічний та психічний стан здоров'я людини [15].

Перспектива спогадів має вплив на стан Вторинного Травматичного Стресу та емоційного вигорання. Дослідження внутрішніх характеристик спогадів АП залежно від їх структури дозволяє чітко формулювати необхідні умови для формування позитивного образу в корекційній роботі та виявляти характеристики образу, пов'язані з такою якістю переживання потенційно травмуючої події, як резильентність, або здатність людини відновлюватися.

**Мета статті** – показати огляд сучасних теоретичних та емпіричних досліджень про види спогадів АП та внутрішні характеристики спогадів АП, описати специфічні особливості характеристик,

а також показати особливості зміни характеристик спогадів АП через перспективу сприйняття інформації всередині спогадів.

**Виклад основного матеріалу.** Автобіографічна пам'ять (АП) є розділом довготривалої пам'яті і зберігає інформацію про всі події у досвідах людини, пережитих нею особисто [13, с. 106]. АП розглядається сучасними авторами як система, яка має ієрархічну структуру [3; 9; 10]. Нуркова керуючою частиною ієрархічної системи вважає рівень уявлення про своє життя як про цілісність, де нею є узагальнена та символічна метафора, яку можна сформулювати лінгвістично [3, с. 12]. Conway & Williams [10, с. 897] створили SMS-Self-Memory-System – ієрархічну систему, де керуюча частина системи є Self (Селф), тобто зосередженням цілей системи. Селф керує генерацією автобіографічних спогадів згідно із цілями, як поточними, так і довгостроковими. Селф повинен мати послідовність у часі, а минуле Селф повинно сполучатися із Селф поточним та Селф майбутнім.

Структура Автобіографічної Пам'яті SMS-Self-Memory System [1, с. 25; 10, с. 897] представлена на рисунку 1.

**Види Спогадів у АП.** Спогади у АП не однорідні. Браун і Кулик 1987 показали наявність у АП фотографічних спогадів Flashbulb memories. Феномен, який бере участь у формуванні фотографічних спогадів, вони назвали "print now", фотографічно фіксуючим подію, дотримуючись наступної структури: місце, контекст, подальший розвиток, хто говорив, особисті переживання, переживання інших [2, с. 220]. У Flashbulb спогади завжди відображають важливі політичні події, були виокремлені авторами такі характеристики: несподіванка, логічна послідовність, важливість і емоція [10, с. 901].

Піллемер виділив три види спогадів:

1. Стартові спогади (інформація про перший досвід людини в будь-якій галузі).
2. Спогади-якорі, що відображають характеристики власної ідентичності, self-визначальні спогади self-defined memories.

### СИСТЕМА СЕЛФ-СПОГАД (Self-Memory System)

Martin Conway, Helen Williams 2008

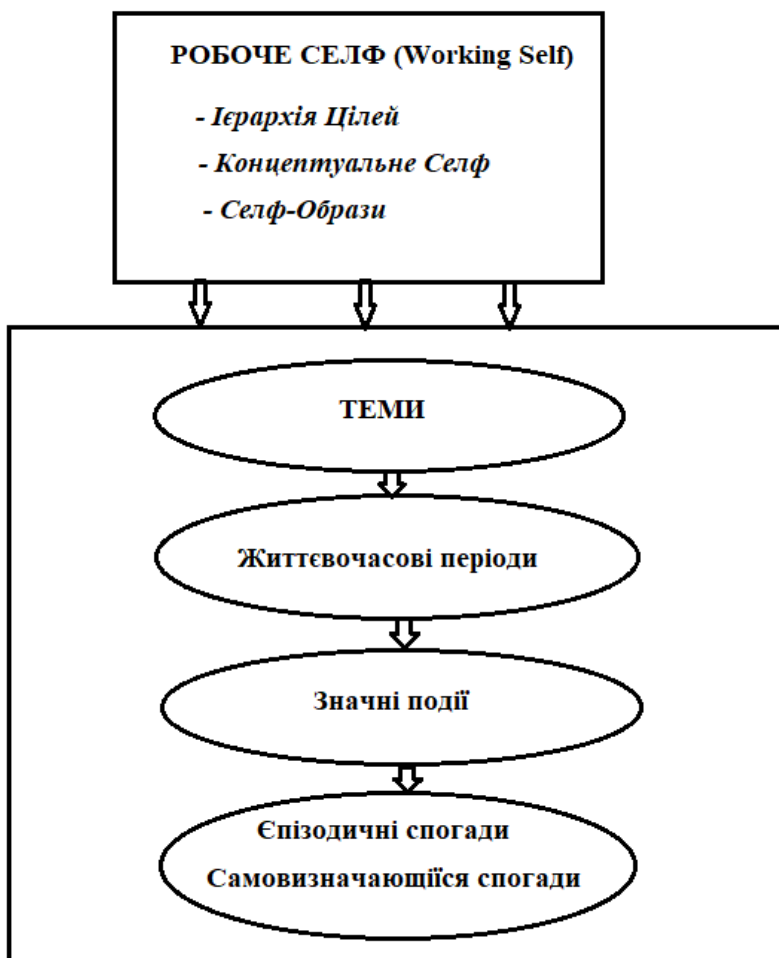


Рис. 1. Організація ієрархічної структури автобіографічної пам'яті – Martin Conway and Helen Williams [10]



3. Спогади-моделі, які відображають моделі-алгоритми-правила функціонування світу і цього конкретного індивіду [2, с. 221]. Нурковою було додатково виокремлено до класифікації Піллемера «переломний спогад», який відображає критичний момент у житті людини, де відбулася зміна її особистих якостей, що виражається як щось існуюче «до» події, відображеної в спогаді, і щось, що з'явилося «після» цієї події (спогади) [2, с. 222]. Нуркова, характеризуючи одиниці аналізу мікроструктури АП – автобіографічні спогади – виділяє такі властивості: чуттєва тканина образу, яку форму приймає образ події; механізм включення у АП, коли спогади включається відразу або необхідна рефлексія чи реконструкція; навратив – процес означування образу; емоційна насиченість спогадів – переживання емоцій, предмет емоційно-сенсового ставлення; сенсова насиченість – сенси різної насиченості; значення – оцінка із сьогодення, зміст контексту; час на мікрорівні (одична подія); переривчастість події – подія безперервна або із перервами; час на макрорівні (тимчасова локалізація події на осі біографії); асоційованість з образом пам'яті – можливість злиття з образом із минулого [3, с. 16–19]. Rubin та Berntsen досліджували спогади АП при ПТСР, розділивши їх на Довільні (Voluntary) і Мимовільні (Involuntary) [15, с. 591].

**Внутрішні характеристики спогадів АП.** Перші відмінності в характеристиках емоційного досвіду для спогадів (валентність і інтенсивність) були введені Duffy 1934 Dunlap 1932. Згодом ці дослідження були розширені на емоційну пам'ять для образів, виразів обличчя, мови і дослідів Bradley, Codispoti, Cuthbert & Lang 2001, Osgood 1966, Robinson 1980, Russel 1980 [15, с. 1118]. Валентність емоції – це асоціація зі стимулом, який виражається на континуумі від приємного до неприємного або від привабливого до огидного. Фактично валентність набуває значення позитивний / негативний. Дослідження картинок і слів із валентністю проводилися Staggner 1933, Carter, Jones & Shock 1934, Carter 1936 [15, с. 1118], щоденниковий метод дослідження валентності – Linton 1975, Wagenaar 1986, White 2002 [15, с. 1118], дослідження мимовільних автобіографічних спогадів – Berntsen 1996 [15, с. 1119] показали, що спогадів із позитивною валентністю більше, ніж спогадів із негативною. Дослідження слів Ortony, Turner & Antos 1983 та картинок Bradley 2001 показали більшу кількість спогадів із негативною валентністю, ніж із позитивною [15, с. 1119].

Nigro & Naisser 1983 виокремили два види перспектив сприйняття спогадів (або дві внутрішні характеристики) у структурі спогадів АП: позицію сприйняття спогади Поле, де індивід переживає спогаду своїми очима, і позицію сприйняття спогади Спостерігач, де індивід спостерігає за подіями в спогаді ніби з боку [14, с. 467].

Ієрархічна структура автобіографічної пам'яті Conway [9; 10] передбачає інформацію різного рівня абстракції у спогадах, які становлять життєву історію Life story людини, починаючи від життєвих тем (Themes) із дуже високим ступенем абстракції, які розбиваються на певні для цієї людини життєчасові періоди (Lifetime periods), також абстрактні, в яких виділяються вже менш абстрактні Генеральні події (General events), що мають свій докладний опис в епізодичних подіях [10, с. 896–897]. Життєва історія Life story містить загальні фактичні та оціночні знання про індивідуальне і може містити кілька селф-образів (self-images), які розділяють селф на кілька окремих селф, що складають послідовність.

Так як слово Self має багато значень при перекладі та у теорії АП визначає ієрархію цілей та образів у Self-Memory System [10]. Дідтак було рийнято рішення не перекладати його українською мовою та розуміти під ним ієрархію цілей та образів. Раніше саме таке рішення було прийнято Болотовою в [1, с. 26].

Теми життя, які характеризують особистість, ідентифікують та надають сенс усього життя. Різні селф-образи містять різні ключі, які диференціюють доступ до інших знань в автобіографічній базі, наприклад до Життєчасових періодів, а від них до певних Генеральних подій. Життєчасові періоди містять спогади про місця, людей, активності, почуття і цілі та пов'язані з ними негативні і позитивні оцінки, а також успіх у досягненні цілей. Генеральні події містять спогади з більш специфічною інформацією про подію, але ще без сенсорних подробиць. У Тем, Життєчасових історій та Генеральних подій внутрішні характеристики авторами поки що не розглядаються. Генеральні події організовані навколо декількох епізодичних спогадів, пов'язаних із досягненням мети. Кожне з цих епізодичних спогадів відображає будь-який живий початковий (first-time) фрагмент того, що відбувалося в реальному минулому індивіда, у процесі його проживання цієї генеральної події. Ці початкові фрагменти мають свою дату і час проходження. Такі спогади названі епізодичними спогадами, вони містять живі конкретні епізоди подій, що відбувалися [10, с. 896–899].

Характеристики епізодичних спогадів Conway & Williams [10, с. 899] містять:

1. Сумарні записи: сенсорно-перцептуальна-концептуальна-афективна обробка, отримана з робочої пам'яті.

2. Вони переважно представлені у вигляді візуальних образів (Visual Images).

3. Вони представлені короткими тимчасовими зрізами, що визначаються результатами зміни у досягненні цілей (Short time slices).

4. Вони можуть існувати у тривалій міцній формі тільки, якщо з'єднані з концептуальними

автобіографічними знаннями. У всіх інших випадках швидко забуваються.

5. Короткостроковий запис про прогрес в обробці поточних цілей.

6. Спільно переживаються, коли доступні (Recollectively experienced).

7. Вони забезпечують специфічність, коли включаються.

8. Нейроанатомічно вони можуть бути представлені у мозку різними відділами мереж автобіографічної пам'яті.

Селф-Визначальні спогади Self-Defining Memories – набір релевантних емоційних спогадів, які дуже живі, викликають сильні емоції під час спогадів, повторюються і тематично є пов'язаними з іншими спогадами і сфокусованими на центральних цілях, постійних проблемах і не вирішених конфліктах у житті індивідуала (Singer & Salovey 1993) [12, с. 294].

Дуже доступні Селф. У них виокремлені феноменологічні характеристики: інтенсивність переживання, жвавність, високий рівень повторення, поєднаність із подібними спогадами і зв'язок із невирішеним конфліктом [10, с. 90–902]. Показано наявність мотиву в селф-визначальних спогадах і його зв'язок із особистісними характеристиками людини McAdams 1996 [10, с. 901–902].

Розмірності (dimentions) селф-визначальних спогадів Blagov & Singer 2004 [10, с. 901–902]. Структура Structure – багато сенсорних деталей і просторочасової інформації spatiotemporal, більш підсумовані спогади [12, с. 294]. Аналіз Структури полягає у специфічності. Спогад вважається специфічним Specific, якщо містить принаймні одну окрему подію унікальної появи і за тривалістю займає менше дня. Спогади, які не містять хоча б однієї події, називаються неспецифічними Non-specific. Неспецифічний спогад – це генералізований наратив, який містить послідовність подій, що становлять історію індивіда. Зміст Content [12, с. 299] – наявність напруги у наративах спогадів, наявність послідовного погашення (redemption sequence) – послідовне поліпшення ситуації в спогаді і послідовного забруднення – contamination sequence – послідовного погіршення ситуації в спогаді McAdams, Reynolds, Lewis, Patten and Bowman 2001 [12, с. 294]; Афект Affect – підйом сильних почуттів і афектів під час спогадів, Singer & Salovey 1993 [12, с. 294]; Автобіографічний роздум Autobiographical Reasoning – когнітивний процес, що асоціюється з селф-рефлексивним мисленням про минулий досвід індивідуала [12, с. 294–295]. У Змісті виокремлені такі підрозділи: події з відносинами, події з досягненнями, події з погрозами для життя, події відпочинку, події з напругою, події зниженням (поліпшення), події із забрудненням (погіршення). У Структурі виділяються Специфічні і Неспецифічні спогади.

В автобіографічних спогадах виділяються інтегративні спогади (містять крім подій інсайти або узагальнення про подію і про себе, додаткову назву-спогад, створюють зміст), спогади, пов'язані зі зв'язками персонального зростання (містять інформацію про створення сили, впевненості, спогади, пов'язані з персональними зв'язками (фокусуються на персональних рисах), спогади зв'язку селф-подій [12, с. 299]. У Афекту виділяють зміни з позитивним афектом, зміни з негативним афектом [12, с. 299].

Селф-Образи. Селф-Образи у структурі бази інформації є частиною концептуального Селф [10, с. 902]. За рахунок їх набору і пов'язаності підтримується певна версія Селф. Вони беруть участь у селекції спогадів. Час створення селф-Образів у АП збігається в часі з утворенням Я-ідентифікацій, відповідних цьому образу. Цим образам відповідає дуже велика доступність Rathbone et al 2006 [10, с. 902].

Доступність спогадів. Одні спогади більш доступні, ніж інші. Поточні селф-образи є Поточними цілями, а це призводить до більшої доступності спогадів, які асоціюються саме з цими цілями. Нуркова [4, с. 63] виділяє феноменологічні характеристики спогадів: суб'єктивна яскравість образу, детальність образу, суб'єктивна достовірність і мотиваційно-сміслові характеристики спогадів: емоційний репертуар, інтенсивність емоції, особистісна значимість, історична значимість.

Talarico, LaBar, Rubin [16, с. 1118–1121] виділили такі внутрішні характеристики спогадів АП: Згадує / Пам'ятаю зараз (Recollection / Remember now), чи потрібно запускати процес згадування або спогада вже існують, Впевненість у події (Belief / Confidence), Жвавність (Vividness), Поле / Спостерігач (Field / Observer), Наративна послідовність (Narrative Coherence), Специфічне / Загальне (Specific / General), Та ж Емоція / Та ж інтенсивність (Same emotion / intensity), Вісцеральний (Visceral).

Впевненість у події – це впевненість у точності відтвореного матеріалу, причому частіше люди більш впевнені у своїх негативних спогадах, ніж у нейтральних або позитивних [16, с. 1118–1121]. Це може бути відображено як Реальне / Уявне. Жвавність – кількість сенсорних деталей. Існує стійка кореляція між жвавністю й емоційністю. Поле / Спостерігач – перспектива в спогаді, яка дозволяє індивіду переживати спогад або своїми власними очима (Поле), або спостерігаючи за собою з боку (Спостерігач). Специфічне / Загальне – операціоналізаційне поняття, що є кількістю специфічних деталей при підрахунку в спогаді, які не можуть бути згеровані з інших абстрактних знань про світ.

Rubin, Boals, Berntsen досліджували спогади АП при ПТСР, розділивши їх на Довільні (Voluntary) і Мимовільні (Involuntary) і виділивши

характеристики спогадів згідно Autobiographical Memory Questionnaire (AMQ). Змінні Variables (характеристики) спогадів, включені ними в дослідження, згруповані таким чином: Процеси сенсорного компонента (Sensory component processes) – Бачити See, Поле / Спостерігач Field / Observer, Місцезнаходження Setting, Чути Hear, Запах Smell; Процеси Емоційного компонента (Emotional component processes) – Валентність Valence, Інтенсивність Intensity, Реакція Reaction, Зміна настрою Mood Change; Процеси Мовного і Наративних компонентів (Language and narrative component processes) – Повторення Rehearsal, Довільне / Мимовільне Voluntary / Involuntary, Специфічність Specificity, Злиття декількох подій / Розширення однієї події Merged / Extended, Вік Спогадів Age of memory, Чим викликано (оточення, думки, мікс, довільно), Cued by, зв'язаність із травмою Trauma related; Метакогнітивні оцінки спогадів і переконання (Metacognitive judgement of recollection and belief) – Перепереживання Reliving, Переконання Belief [15, с. 594–595].

Bluck, Alea при дослідженні позитивних спогадів АП виділили такі характеристики: Індикатори Афекту (позитивний афект / негативний афект), Сенсорні Образи і Когнітивні характеристики. Для виявлення когнітивних характеристик були виміряні дві когнітивні здібності, концептуально пов'язані з продукуванням автобіографічних спогадів: словник (вербальна здатність) і епізодичний виклик (здатність епізодичної пам'яті) [7, с. 252–254].

Здатність спочатку викликати спогад про подію, а потім описати його словами – відображення функцій АП. Тому вони відіграють ключову роль у створенні наративів спогадів. Когнітивні процеси в організації наративу спогадів були виражені словами, які демонстрували причинність і інсайт (causation-insight) – «я відчував себе ... тому, що усвідомив ...» і умовність (tentativeness) – «якби ..., то ...» [7, с. 252–254].

При дослідженні ефектів негативного настрою на феноменологічні характеристики спогадів АП у пацієнтів з історією депресії Mitchell [13, с. 107] виділив наступні характеристики, названі ним феноменологічними: Типовість Typically Hears & Nash 2001 [13, с. 107], Румінація / Повторення Rumination / rehearsal Rubin, Shrauf & Greenberg 2003 [13, с. 107], Валентність Valence Satin & Robins 2007 [13, с. 107], Важливість інших людей Importance of other people Ross & Wilson 2002 [13, с. 107], Очікуванність Expectancy Williams, Ellis, Tyers, Healy, Rose & MacLeod 1996 [13, с. 107], Бажаність Desirability Singer 1990 [13, с. 107], Важливість Importance Hears & Nash 2001 [13, с. 107].

Rick H. Hoyle у доповіді про Селф-регуляції (CONAMORE Conference “Autobiographical Memory and the Self” Aarhus University 2018) виокремив

наступні характеристики автобіографічних спогадів (Autobiographical Memory Qualities) 2018 [11]:

1. Для уявних візуальних образів (Imagery): Жвавість (Vividness) – чиста та деталізованість спогадів; Перепереживання (Reliving) – спогади подій, схожих із повторним переживанням досвіду; Сцена (Scene) – спогади (recollection) Селф у соціальному і фізичному контекстах; Візуальність (Visual) – спогади візуальних деталей.

2. Для Наративів (Narrative): Зв'язаність (Coherence) – спогада є закінченим описом епізоду; Повторення (Rehearsal) – довільні або мимовільні спогади; життєва історія (Life Story): спогад розуміється з посиланням на ідентичність.

3. Для Емоцій (Emotion): Емоція спогадів піднімає емоційну відповідь.

Fabrice Berna у доповіді (CON AMORE Conference “Autobiographical Memory and the Self” Aarhus University 2018) «Роз'єднаність між Селф і автобіографічною пам'яттю при шизофренії» (“A disconnection between Self and Autobiographical memory in schizophrenia”) показав, що для пацієнтів із шизофренією стає складним уявне пересування в часі і переживання себе тим, ким людина була в минулому. Така здатність у людини без патології визначається якістю як феноменологічною безперервністю phenomenological continuity і наративною безперервністю narrative continuity.

Феноменологічна безперервність ототожнюється з суб'єктивним почуттям людини бути безперервним у часі, спогади є ізольованими від репрезентації власного особистого переживання Селф і наявна можливість уявної подорожі в часі. Феноменологічні характеристики спогадів, які забезпечують суб'єктивне відчуття безперервності в часі: специфічність, рівень деталізованості, реальність спогадів, Спостерігач / Поле. Наративна безперервність забезпечується створенням селф-безперервності через селф-рефлексію і автобіографічне міркування [6].

У Таблиці 1 міститься зведена інформація характеристик автобіографічних спогадів. Вона буде корисна авторам, які використовують ці характеристики у своїх теоретичних і емпіричних дослідженнях.

Внутрішні характеристики спогадів можуть бути згруповані: внутрішні характеристики, які беруть участь у створенні сенсів / важливості. Бере участь виділення важливого із загального ряду та внутрішній діалог: 1, 6, 7, 27, 29, 36, 39, 43, 46, 48, 52, 57; внутрішні характеристики, пов'язані з асоціацією з іншими спогадами (подоба): 2, 9, 13, 21, 22, 23, 30, 31, 40, 50, 51, 54, 55, 58, 59, 60; внутрішні характеристики-спогади, що базуються на візуальному досвіді індивіда: 5, 12, 17, 32, 41, 49, 53, 62, 63; внутрішні характеристики спогадів, які відображають роботу уяви для аналізу і можливого планування: 4, 24, 35, 37; внутрішні харак-

**Внутрішні характеристики спогадів АП та автори, які використовують  
або досліджують ці характеристики**

	<b>Внутрішні характеристики Спогадів</b>	<b>Автори, які досліджують таку характеристику</b>
1	Автобіографічний роздум Autobiographical reasoning	Singer&Salovey 1993 [12, с. 294]
2	Асоційованість з образом пам'яті	Нуркова [3, с. 16–19], Singer & Salovey 1993 [12, с. 294]
3	Афект (позитивний / негативний) Affect	Singer & Salovey 1993 [12, с. 294], Bluck, Alea [7, с. 252–254]
4	Бажаність Desirability	Mitchell [13, с. 107]
5	Бачити See Visual	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595], Hoyle [11]
6	Важливість спогадів Importance	Brown and Kulik 1977 [10, с. 901], Mitchell [13, с. 107]
7	Важливість інших Importance of other people	Mitchell [13, с. 107]
8	Валентність Valence	Duffy 1934, Dunlap 1932 [15, с. 1118], Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595], Mitchell [13, с. 107]
9	Вік спогадів Age of memory	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
10	Вісцеральність Visceral	Talarico, LaBar, Rubin [16, с. 1118–1121]
11	Впевненість у події Confidence	Talarico, LaBar, Rubin [16, с. 1118–1121]
12	Детальність Details	Нуркова [4, с. 63], Berna [6]
13	Довільність / мимовільність Voluntary / Involuntary	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
14	Емоція Emoton	Brown and Kulik 1977 [10, с. 901], Hoyle [11]
15	Емоційна насиченість спогадів	Нуркова [3, с. 16–19]
16	Емоційний репертуар	Нуркова [4, с. 63]
17	Жвавість Vividness	Singer & Salovey 1993 [12, с. 294], Talarico, LaBar, Rubin [16, с. 1118–1121], Hoyle [11]
18	Життєва історія Life Story	Hoyle [11]
19	Запах Smell	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
20	Зв'язаність нарративна Coherence	Hoyle [11]
21	Зв'язаність із травмою Trauma related	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
22	З'єднаність із внутрішнім конфліктом	Singer & Salovey 1993 [12, с. 294]
23	Згадую / пам'ятаю зараз I remember / I know	Berna [6]
24	Злиття подій / Розширення одного Merged / Extended	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
25	Зміна настрою Mood Change	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
26	Зміст контексту Context	Нуркова [3, с. 16–19] Singer & Salovey 1993 [12, с. 294]
27	Значення	Нуркова [3, с. 16–19]
28	Інтенсивність Intencity	Duffy 1934, Dunlap 1932 [15, с. 1118], Нуркова [2], Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
29	Історична значимість	Нуркова [4, с. 63]
30	Логічна послідовність	Brown and Kulik 1977 [10, с. 901]
31	Механізм включення в АП	Нуркова [3, с. 16–19]
32	Місцезнаходження Settings	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
33	Нарратив	Нуркова [3, с. 16–19]
34	Нарративна послідовність Narrative Coherence	Talarico, LaBar, Rubin [16, с. 1118–1121]
35	Неочікуванність	Brown and Kulik 1977 [10, с. 901]
36	Особиста значимість	Нуркова [4, с. 63]
37	Очікуванність Expectancy	Mitchell [13, с. 107]
38	Перепереживання Reliving	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595], Hoyle [11]
39	Переконання Belief	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
40	Переривчастість події	Нуркова [3, с. 16–19]
41	Поле / Спостерігач Field / Observer	Nigro & Naiser [14, с. 467], Talarico, LaBar, Rubin [16, с. 1118–1121], Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595], Berna [6]
42	Повторення Rehearsal	Singer & Salovey 1993 [12, с. 294]. Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595], Mitchell [13, с. 107], Hoyle [11]
43	Предмет емоційно-сенсового ставлення	Нуркова [3, с. 16–19]
44	Причинність (когнітивна характеристика) causation-insight	Bluck, Alea [7, с. 252–254]
45	Реакція Reaction	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
46	Реальність спогадів	Berna [6]
47	Румінація Rumination	Mitchell [13, с. 107]
48	Сенсова насиченість	Нуркова [3, с. 16–19]
49	Сенсорний Образ Sensory Image	Bluck, Alea [7, с. 252–254]
50	Специфічне / Загальне Specific / General	Talarico, LaBar, Rubin [16, с. 1118–1121]
51	Специфічне / неспецифічне Specific / nonspecific	Singer & Salovey 1993 [12, с. 294], Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595], Berna [6]

Закінчення таблиці 1

	Внутрішні характеристики Спогадів	Автори, які досліджують таку характеристику
52	Суб'єктивна достовірність	Нуркова [4, с. 63]
53	Сцена Scene	Hoyle [11]
54	Типовість Typically	Mitchell [13, с. 107]
55	Таж емоція / та ж інтенсивність Same emotion / same intensity	Talarico, LaBar, Rubin [16, с. 1118–1121]
56	Умовність (когнітивна характеристика) Tentativeness	Bluck, Alea [7, с. 252–254]
57	Ціль (досягнення / не досягнення)	Blagov & Singer [10, с. 902]
58	Час на макрорівні (вісь біографії)	Нуркова [3, с. 16–19]
59	Час на мікрорівні (одична подія)	Нуркова [3, с. 16–19]
60	Чим викликано Cued by	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
61	Чути Hear	Rubin, Boals, Berntsen [15, с. 594–595]
62	Чуттєва тканина образу	Нуркова [3, с. 16–19]
63	Яскравість	Нуркова [4, с. 63]

теристики спогадів, пов'язані з нарративом: 18, 20, 26, 33, 34, 44, 56, 61; внутрішні характеристики спогадів, пов'язані з відчуттями / переживаннями: 3, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 19, 25, 28, 45; внутрішні характеристики спогадів, пов'язані з повторенням спогадів, довільним або мимовільним: 38, 42, 47.

Можливий вплив однієї з внутрішніх характеристик спогадів АП на якісну і кількісну зміну інших внутрішніх характеристик у спогаді: Фройд [5], Nigro & Nasser [14, с. 469–473], Libby & Eibach 2002; Kross, Ayduk, Mischel 2005; Esslen, Metzler, Pascual-Marqui, Jancke 2014; Chisholm, Chapman, Bischof, Smilek 2005; Berntsen, Rubin 2006; Болотова [1, с. 24–26] показали зміни декількох внутрішніх характеристик спогадів залежно від зміни характеристики Поле / Спостерігач [1, с. 26]. Змінюються внутрішні характеристики, які належать до емоцій: зміна характеристики Поле на характеристику Спостерігач знижує інтенсивність емоційного переживання і змінює емоційний репертуар; змінюється внутрішня характеристика деталізованості: зміна характеристики Поле на характеристику Спостерігач знижує деталізованість події; змінюється внутрішня характеристика проживання події в часі і пов'язані з нею сенси: зміна характеристики Поле на характеристику Спостерігач вимикає сенсове переживання «тут і зараз» і включає можливість перегляду події в часі і послідовність декількох асоційованих (подібних) подій; змінюється внутрішня характеристика румінації: зміна характеристики Поле на характеристику Спостерігач вимикає румінацію і вмикає рефлексію, що дає можливість вийти з повторення.

**Висновки.** Вплив внутрішньої характеристики спогадів АП Спостерігача дозволяє використовувати її в техніках саморегуляції і корекції у методах роботи з ПТСР та Вторинним Травматичним Стресом. Необхідне подальше дослідження її впливу на внутрішні характеристики спогадів АП та їх зв'язку, а також зв'язку внутрішніх характеристик спогадів АП та їх зміни з такими внутріш-

німи процесами людини, як адаптивність, резильєнтність і саморегуляція.

#### Література:

1. Болотова О. Види перспектив спогадів в автобіографічній пам'яті. *Психологія та соціальна робота*. 2019. Т. 20. № 2(50). С. 20–34.
2. Нуркова В. Память. Общая психология: в 7 т. / под редакцией Братуся Б.С. Академия. 2006. Т. 3. 352 с.
3. Нуркова В. Культурно-исторический подход к автобиографической памяти. Автореферат диссертации на соискание доктора психологических наук по специальности 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии. 2009. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/autoreff/doc/nurkova.pdf>.
4. Нуркова В.В. Эффект зависимости феноменологических характеристик мнемического образа от мотивационно-смысловой динамики деятельности. *Культурно-историческая психология*. 2009. Т. 5. № 2. С. 60–67.
5. Фрейд З. Покрывающее воспоминание. URL: [russianimago.com/download.php?filename=images/magazin-books//2001/02.doc](http://russianimago.com/download.php?filename=images/magazin-books//2001/02.doc).
6. Berna F. A disconnection between Self and Autobiographical memory in schizophrenia. Presentation, CON AMORE Conference “Autobiographical Memory and the Self” Aarhus University. 2018. URL: [https://psy.au.dk/fileadmin/user\\_upload/AMAS-programme-2018-final\\_with\\_cancellations.pdf](https://psy.au.dk/fileadmin/user_upload/AMAS-programme-2018-final_with_cancellations.pdf).
7. Bluck S., Alea N. Characteristics of positive autobiographical memories in adulthood. *The International Journal of Aging and Human Development*. 2009. P. 247–265.
8. Çili S., Stopa L. Autobiographical Memory and the Self: Relationship and Implication for Cognitive –Behavioral Therapy. Routledge Focus, 2018. 128 p.
9. Conway M.A., Pleydell-Pearce C.W. The construction of autobiographical memories in the

- self-memory system. *Psychological Review*. 2000. Vol. 107. № 2. P. 261–288.
10. Conway M.A., Williams H.L. *Autobiographical Memory*. University of Leeds, Leeds, UK. 2008. P. 893–909.
11. Hoyle R.H. The interplay of self-regulation and Autobiographical Memory. Presentation, CON AMORE Conference “Autobiographical Memory and the Self” Aarhus University 2018. URL: [https://psy.au.dk/fileadmin/user\\_upload/AMAS-programme-2018-final\\_with\\_cancellations.pdf](https://psy.au.dk/fileadmin/user_upload/AMAS-programme-2018-final_with_cancellations.pdf).
12. Lardi C., D'Argembeau A., Chanal J., Ghisletta P., Van der Linden M. Further characterisation of self-defining memories in young adults: a study of a Swiss sample. *Memory*. 2010. Vol. 8. № 3. P. 293–309.
13. Mitchel A.E.P. Phenomenological Characteristics of Autobiographical Memories: responsiveness to an induced negative mood state in those with and without a previous history of depression. *Advances in Cognitive Psychology*. 2016. Vol. 12. № 2. P. 105–114.
14. Nigro G., Neisser U. Point of view in personal memories. *Cognitive Psychology*. 1983. Vol. 15. P. 467–482.
15. Rubin D.C., Berntsen D., Boals A. Memory in posttraumatic stress disorder: properties of voluntary and involuntary, traumatic and nontraumatic autobiographical memories in people with and without posttraumatic stress disorder symptoms. *Journal of Experimental Psychology: General* 2008. Vol. 137. № 4. P. 591–614.
16. Talarico M.J., La Bar K.S., Rubin D.C. Emotional intensity predicts autobiographical memory experience. *Memory & Cognition*. 2004. Vol. 32. № 7. P. 1118–1132.
- 

**Bolotova O. M. The Types of internal autobiographical memories characteristics and their influence on the individual experience**

*The modern theoretical and empirical studies of Internal Autobiographical Memories Characteristics (the part of long-term memory) reviewed in the article. AM represent the whole experience of individual in which individual was directly involved personally. AM has hierarchical structure and each level of AM has different kinds of memories. Autobiographical memories have different internal characteristics, which are classified by the authors as phenomenological, semantic, structural and other. The internal characteristics of the memories could be grouped: the internal memories characteristics of sense, the internal memories characteristics, which are connected with association with other memories( similarity), the internal memories characteristics of the personal visual experience, the internal memories characteristics for the analysis and planning, the internal memories characteristics which are narrative – connected, the internal memories characteristics which are connected with feelings, the rehearsal internal memories characteristics( voluntary and involuntary).*

*The internal characteristics of the memories directly influence the quality of the individual experience. The quality of the individual experience is directly reflected in individual's current mood, the formation of goals and life goals, the presence of own emotional and physical well-being. If changed, internal memories characteristics influence the individual experience after traumatic even (empirical studies demonstrate). Nevertheless, the results of experimental studies show us the possibility of qualitative positive individual experience modifications by internal autobiographical memories characteristic changing.*

*The characteristics are associated with negative/traumatic personal experience. A thorough study of the internal characteristics of AP memories makes it possible to use change in these characteristics for successful corrective work with negative / traumatic events consequences, such as Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) and Secondary Traumatic Stress.*

**Key words:** *autobiographical memory, Self-Memory System, episodic memories, internal autobiographical memories characteristics, internal characteristic Field / Observer, resilience, traumatic events consequences.*

УДК 159.9378.3

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.29>**М. А. Волошенко**кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и социальной работы  
Одесский национальный политехнический университет**А. В. Азаркина**старший преподаватель кафедры психологии и социальной работы  
Одесский национальный политехнический университет

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЛАВСОСТАВА В УСЛОВИЯХ СТРЕСС-ФАКТОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье проанализированы индивидуально-типологические особенности у членов плавсостава, формирующиеся под влиянием экстремальных факторов работы в море, и проведена их типизация с учетом психофизиологических параметров.*

*Определено, что вопросы сохранения как психического, так и физического здоровья моряка, его профилактика в межрейсовый период, улучшение условий профессиональной деятельности, режима труда и отдыха являются наиболее актуальной психолого-социальной проблемой и требуют своего изучения.*

*Показано, что психофизическая реакция моряков на стресс имеет биполярную выраженность, которая представлена двумя типами: лабильным и ригидным. Степень напряжения регуляторных систем при равных условиях трудовой деятельности на судне в силу конституционно-генетической детерминации психофизиологических показателей индивида проявляется по-разному, что обуславливает возможность типизации плавсостава по выраженности специфических адаптивных реакций.*

*Анализ показателей ситуативного реагирования показал, что уровень тревожности обусловлен ситуацией профессиональной деятельности.*

*Показано, что большинство судовых специалистов имеют необходимые базовые свойства, лежащие в основе профессионально важных качеств, связанных с работой в море.*

*Основой дифференциации в ходе проведения исследования послужило состояние нейродинамических процессов обследуемых, отражающее проявление основных свойств нервной системы, подвижности и уравновешенности нервных процессов.*

*Проведено исследование индивидуально-типологических особенностей у плавсостава, формирующихся под влиянием экстремальных факторов работы в море, и проведена их типизация с учетом психофизиологических параметров.*

*Определено, что особого внимания требуют судовые специалисты с высокими показателями нейротизма, психотизма и личностной тревожности, попавшие в группу «риска» и требующие психологического сопровождения, с целью формирования у них повышенных адаптационных возможностей организма к условиям стресса, связанного с профессией моряка.*

**Ключевые слова:** индивидуально-типологические особенности, нейротизм, психотизм.

**Постановка проблемы.** По данным [1, с. 49–56; 2; 3, с. 103–105], одним из актуальных вопросов современных психолого-социальных исследований безопасности судовождения и работы в море является изучение механизмов реагирования членов плавсостава к экстремальным условиям труда.

Как считают авторы [4; 5], трудовая деятельность плавсостава является специфической и комплексной формой активного приспособления к окружающей и техногенной среде.

В последнее десятилетие изменилось понимание роли человеческого фактора в профессиональной деятельности моряков: резко усилился интерес к изучению потребностей современного

судового специалиста как профессионала, его ценностных представлений, социально-нормативных установок.

Так, по данным [3; 4; 6, с. 66–73; 7, с. 47–56; 8, с. 31–36], все факторы, объединенные в общее понятие «судовая среда», в течение длительного времени оказывают неблагоприятное воздействие на организм человека.

Факторы стресса [1; 3; 9; 10], обуславливающие понятие «судовая среда», которые вызывают ряд психофизиологических нарушений у моряков, можно объединить следующим образом: относительная социальная изоляция, отсутствие важных отношений; информационный голод, недозагрузки

анализаторов в условиях судовой изоляции (сенсорная депривация), невозможность удовлетворения ряда психофизиологических потребностей; стрессоры при взаимодействии непосредственно с рабочей средой судна (вибрации, излучения, загазованность, искусственное освещение, шум и т.д.); стрессоры от взаимодействия с замкнутой социально-психологической среде экипажа; семейно-бытовые факторы стресса; постоянное напряжение от повышенной ответственности (угроза травм, аварий, пиратских захватов); различные непреодолимые стресс-факторы – смена часовых поясов, угроза штормов и тайфунов; недостаточность двигательной активности (гипокинезия и гиподинамия).

Наиболее важной также является проблема проведения моряками свободного времени как в условиях рейса, так и, в межрейсовый период. По данным [1, с. 49–56; 4; 5; 9], ряд серьезных морских инцидентов напрямую связаны с употреблением алкоголя и психотропных веществ.

По данным [6, с. 66–73; 7, с. 47–56; 8, с. 31–36; 9; 10], на распространенность психосоматических нарушений среди членов судовой команды оказывает неблагоприятное влияние длительное нервно-психическое напряжение.

Выделяют следующие виды профессиональной напряженности в соответствии с теми психическими функциями, которые преимущественно вовлечены в профессиональную деятельность моряков и изменения которых наиболее выражены в неблагоприятных условиях профессиональной деятельности: интеллектуальное напряжение, вызванное частым обращением к интеллектуальным процессам при формировании плана обслуживания, что обусловлено высокой плотностью потока проблемных ситуаций обслуживания; сенсорное напряжение, вызванное неоптимальными условиями деятельности сенсорных и перцептивных систем и возникающее в случае больших затруднений в восприятии необходимой информации; монотония как напряжение, вызванное однообразием выполняемых действий, невозможностью переключения внимания, повышенными требованиями к концентрации и устойчивости внимания; политония как напряжение, вызванное необходимостью переключения внимания, часто в неожиданных направлениях; физическое напряжение организма, вызванное повышенной нагрузкой на двигательный аппарат человека; эмоциональное напряжение, вызванное конфликтными условиями, повышенной вероятностью возникновения аварийной ситуации, неожиданностью или длительным напряжением других видов; напряжение ожидания вызвано необходимостью поддержания готовности рабочих функций в условиях отсутствия деятельности; мотивационное напряжение, связанное с борь-

бой мотивов, с выбором критериев для принятия решения; утомление как напряжение, связанное с временным снижением работоспособности, вызванным длительной работой и др.

Однако проблема факторов, обуславливающих надежность профессиональной деятельности среди плавсостава, обеспечивающих его социально-психологическое благополучие, а следовательно, и безопасность судовождения, недостаточно изучена.

Поэтому вопросы сохранения как психического, так и физического здоровья моряка, его профилактики в межрейсовый период, улучшения условий профессиональной деятельности, режима труда и отдыха являются наиболее актуальной психолого-социальной проблемой и требуют своего изучения.

**Целью исследования** является изучение индивидуально-типологических особенностей у плавсостава, формирующихся под влиянием экстремальных факторов работы в море, проведение их типизации.

**Методы исследования:** субъективные и объективные методы исследования психофизиологических параметров: функциональные исследования, осмотр, опрос, беседа, интервью; методика определения свойств темперамента (тест Айзенка Г.), определение уровня тревожности (методика Спилбергера-Ханина).

**Результаты исследования.** Исследуемая группа представлена таким образом: 365 судовых специалистов (180 судоводителей и 185 судомехаников), мужчины в возрасте от 22 до 63 лет (данные профосмотров).

С целью выявления психологических факторов, оказывающих влияние на эмоциональное благополучие моряков, использовалась методика определения свойств темперамента (тест Айзенка Г.), позволяющая диагностировать такие личностные особенности судовых специалистов, как экстраверсия, интроверсия, эмоциональная стабильность-нестабильность (нейротизм).

В результате исследования выявлено, что среди капитанов старше 56 лет с опытом работы более 17 лет 84% имеют низкий уровень нейротизма, психотизма и умеренной личностной тревожности, что говорит о высокой психической устойчивости, эмоциональной лабильности и наименьшей подверженности нервным срывам.

Однако 16% капитанов имеют высокий уровень нейротизма, психотизма и личностной тревожности, что нередко сопровождается склонностью к асоциальному поведению, употреблением алкоголя, наркотиков, повышенной конфликтностью и раздражимостью.

Данная категория морских специалистов составляет группу «риска» в управленческой деятельности, которой необходимо рекомендо-



вать регулярное психологическое сопровождение (индивидуальные консультации психолога, психологические тренинги, саморегуляция поведения и т.д.) после окончания каждого рейса, так как свойства темперамента и личностная тревожность являются одними из факторов трудовой деятельности.

Профессиональная деятельность капитанов в возрасте от 36 до 55 лет является наиболее продуктивной, а среди лиц старше 56 лет часто встречаются судовые специалисты с превосходным психологическим статусом. Это сочетается с ответственным отношением к делу.

У старших помощников капитана группу «риска» составили 20% специалистов. Высокие показатели нейротизма, психотизма и ситуативной тревожности (высокой и низкой) наблюдались у лиц в возрасте 46–55 лет, они были обусловлены ситуациями профессиональной деятельности.

Анализ показателей ситуативного реагирования показал, что высокая тревожность может стать причиной неправильного реагирования на сложившуюся ситуацию на судне. Низкая тревожность свидетельствует о безразличии, равнодушии и неготовности к решению профессиональных задач. Так, анализ данных показал, что у вахтенных помощников капитана наибольший процент нейротизма, психотизма и личностной тревожности (9%) также приходится на возраст от 46 до 55 лет. Следовательно, уровень тревожности обусловлен ситуацией профессиональной деятельности.

Наиболее часто аварийные ситуации происходят в механико-котельном отделении, и на данных специалистах (старший и вахтенный механики) лежит круглосуточная ответственность за обеспечение безотказной работы судовых механизмов, основной возраст которых составляет 46–55 лет.

Так, анализ данных показал, что до 20% судомехаников имеют высокий уровень нейротизма, психотизма и личностной тревожности. Это обусловлено тем, что профессиональная деятельность вахтенных механиков требует ответственного поведения в экстремальной ситуации и умения принимать самостоятельные решения.

Однако осознание того, что окончательное решение и ответственность за его принятие лежит на старшем механике, приводит к более низким психическим нагрузкам на нервную систему его подчиненных. Данная профессиональная категория составила 11%, основной возраст – 46–55 лет, по-прежнему отмечается высокий уровень нейротизма, психотизма и личностной тревожности.

Тенденция к сокращению численности членов судового экипажа привела к не востребоваемости на судне ряда специалистов морских профессий со стажем работы в море по своей специальности более 15 лет, вынужденных проходить перепод-

готовку по другой специальности (чаще всего на судового механика), что дает возможность продолжать работу в море. Высокий уровень тревожности среди этих членов экипажа обусловлен ситуацией профессиональной деятельности.

Поэтому данная категория судовых специалистов также попадает в группу «риска» и нуждается в особом внимании психологической службы для организации их психологического сопровождения после окончания рейса.

Основу дифференциации в ходе проведения исследования составило состояние нейродинамических процессов обследуемых, отражающее проявление основных свойств силы нервной системы, подвижности и уравновешенности нервных процессов.

Так, признаками психического напряжения является: мобилизация психической деятельности, повышение активности соматического функционирования, чувство общего подъема физических и душевных сил. При этом психофизическая реакция моряков на стресс имеет биполярную выраженность и может быть представлена двумя основными типами – «лабильным» и «ригидным», определяемыми нейродинамическими особенностями моряков со своими специфическими адаптивно-компенсаторными реакциями.

Изучение влияния типологических особенностей нервной деятельности на адаптивные возможности к экстремальным условиям подтверждает значение силы возбудительного процесса как фактора, обеспечивающего устойчивость к стрессовым воздействиям. В случаях несоответствия индивидуально-типологических особенностей человека профессиональным нагрузкам работы в море развивается комплекс негативных хронических эмоций, не только изменяющий психический статус моряка, но и нарушающий функциональное состояние центральной и вегетативной нервных систем организма.

Важно то, что психоэмоциональное реагирование на любую, даже незначительную стрессогенную ситуацию оказывает более выраженное влияние на состояние сердечнососудистой системы. Степень напряжения регуляторных систем при равных условиях трудовой деятельности на судне в силу конституционально-генетической детерминации психофизиологических показателей индивидуума проявляется по-разному, что обуславливает возможность типизации плавсостава по выраженности специфических адаптивных реакций.

На связь нейрофизиологических механизмов стресса с механизмами возникновения отрицательных эмоций указывают [8], функционально объединяя их с лимбической системой и гипоталамусом, которые, в свою очередь, функционально взаимосвязаны с корой и ретикулярной формацией, что затрудняет выявление структуры, ответственной за

тот или иной вид поведения. Участие в формировании стрессовых реакций нервной регуляции делает актуальным вопрос о том, как реализуются при стрессе типологические особенности ЦНС.

Так, важное значение эти факторы приобретают для экстравертов, которые хуже переносят длительную психосенсорную изоляцию в силу своей склонности к эмоциональному контакту и необходимости в постоянном общении. Поэтому для интровертов и экстравертов длительные психотравмирующие ситуации, связанные с профессиональной деятельностью работы в море, могут приводить к значительным изменениям психоэмоционального и социального благополучия.

Высокие показатели по шкале психотизма свидетельствуют о склонности личности к асоциальному поведению, неадекватности эмоциональных реакций и выраженной конфликтности (определение уровня тревожности по методике Спилбергера-Ханина).

Судовые специалисты, отличающиеся повышенной тревожностью, стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впасть в состояние, близкое к панике. Личностная тревожность в этих случаях становится чрезвычайно высокой и провоцирует высокую ситуативную тревожность, которая может стать причиной неправильного реагирования на стрессовую ситуацию.

Таким образом, большинство судовых специалистов имеют необходимые базовые свойства, лежащие в основе профессионально важных качеств моряков, а учет индивидуально-психологических свойств личности применительно к экстремальным, аварийным ситуациям возрастает. Особого внимания требуют судовые специалисты с высокими показателями нейротизма, психотизма и личностной тревожности, попавшие в группу «риска» и требующие психологического сопровождения, т.е. специальной психологической подготовки, предполагающей не просто выполнение рекомендаций психолога, но и осознание необходимости их выполнять.

Однако на сегодня недостаточно разработана система психологического сопровождения членов плавсостава, которая должна охватывать все периоды жизнедеятельности моряка, включая дорейсовый, во время рейса и, особенно важный, – послерейсовый периоды.

Психологическое сопровождение моряка позволяет решить ряд важных задач по формированию психологической культуры, исключающей возможность сознательного нарушения правил безопасного мореплавания, повышающей психологическую устойчивость членов судового экипажа в экстремальной ситуации и способствующей повышению адаптации организма к условиям стресса.

**Выводы.** Проведено исследование индивидуально-типологических особенностей у плавсостава, формирующихся под влиянием экстремальных факторов работы в море, проведена их типизация с учетом психофизиологических параметров.

Подчеркнуто, что психофизическая реакция моряков на стресс имеет биполярную выраженность, которая представлена двумя типами: «лабильным» и «ригидным».

Выявлено, что среди капитанов старше 56 лет с опытом работы более 17 лет 84% имеют низкий уровень нейротизма, психотизма и умеренной личностной тревожности, что указывает на высокую психическую устойчивость, эмоциональную лабильность и наименьшую подверженность нервным срывам.

Показано, что особого внимания требуют судовые специалисты с высокими показателями нейротизма, психотизма и личностной тревожности, попавшие в группу «риска» и требующие психологического сопровождения, с целью формирования у них повышения адаптационных возможностей организма к условиям стресса, связанного с профессией моряка.

#### Литература:

1. Кубасов Р.В. Условия жизнедеятельности экипажа на борту морского судна (обзор литературы). *Вестник Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова*. 2016. № 2(36). С. 49–56.
2. Колегаев М.А., Иванов Б.Н., Басанец Н.Г. Безопасность жизнедеятельности и выживание на море: учеб пособие. Одесса: ОНМА. 2007. 352 с.
3. Рымина Т.Н., Пятыхова Е.В. Особенности воздействия стресса на работников плавсостава в условиях работы в море. *Здоровье. Медицинская экология. Наука*. 2014. № 4(58). С. 103–105.
4. Никитина В.Н. Особенности профессиональной деятельности моряков на автоматизированных судах и здоровье экипажа. *Профилактическая медицина-2016: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. 15-16 ноября 2016 года. Санкт-Петербург: Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2016. С. 88–93.
5. Козлов В.В. Человеческий фактор как современная методология обеспечения надежного функционирования эргатических систем. *Безопасность жизнедеятельности*. 2004. № 7.
6. Панов Б.В., Балабан С.В., Чебан С.Г., Самысько Д.Б., Лисобей В.А. Состояние здоровья моряков по результатам предварительных и периодических осмотров. Сообщение первое: медико-статистическая характеристика моряков. *Актуальные проблемы транспортной медицины*. 2013. № 3(33). С. 66–73.

7. Панов Б.В., Балабан С.В., Чебан С.Г., Самысько Д.Б., Лисобей В.А. Состояние здоровья моряков по результатам предварительных и периодических осмотров. Сообщение второе: показатели заболеваемости моряков разных возрастных и стажевых групп. *Актуальные проблемы транспортной медицины*. 2013. № 3(34). С. 47–56.
8. Мамаенко Ю.В. Психофизиологические корреляты профессиональной адаптации моряков. *Актуальные проблемы транспортной медицины*. 2010. № 1(19). С. 31–36.
9. Даниленко А.А. Психологические основы управления судовым экипажем. Санкт-Петербург, 2007.
10. Стрелкова О.В. Психология профессиональной деятельности моряков. Калининград, 2005.

**Voloshenko M. A., Azarkina A. V. Individual psychological characteristics of the crew in the stress factor of professional activity**

*The article analyzes the individual typological features of the crew members, formed under the influence of extreme factors of work at sea and their typification is carried out taking into account the psychophysiological parameters.*

*It was determined that the issues of preserving both the mental and physical health of the seaman, their prevention during the inter-cruise period, the improvement of the conditions of professional activity, the regime of work and rest, are the most relevant psychological and social problem and require their study.*

*In order to identify the psychological factors that affect the emotional well-being of sailors, a methodology was used to determine the properties of temperament, which allows diagnosing such personality traits of ship specialists as extraversion, introversion, emotional stability and instability.*

*It was shown that the psychophysical reaction of sailors to stress has a bipolar severity, which is represented by two types: "labile" and "rigid". The degree of tension of regulatory systems under equal conditions of work on a ship, due to the constitutional genetic determination of the psychophysiological parameters of an individual, manifests itself in different ways, which makes it possible to typify the crew according to the severity of specific adaptive reactions.*

*Analysis of the indicators of situational response showed that the level of anxiety is due to the situation of professional activity.*

*It is shown that most shipboard specialists have the necessary basic properties that underlie professionally important qualities associated with work at sea.*

*The basis of differentiation during the study was the state of the neurodynamic processes of the subjects, reflecting the manifestation of the basic properties of the strength of the nervous system, mobility and balance of the nervous processes.*

*The study of individual typological features in the crew, formed under the influence of extreme factors of work at sea, and their typification was carried out taking into account the psychophysiological parameters.*

*It has been determined that ship specialists with high rates of neurotism, psychotism and personal anxiety, who are in the risk group and require psychological support, require special attention to form their increased adaptive capabilities of the body to stress conditions associated with the profession of a sailor.*

**Key words:** individual typological features, neuroticism, psychotic.

УДК 159.95

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.30>

**Н. П. Сергієнко**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах  
Національний університет цивільного захисту України

**А. А. Степура**

магістр соціально-психологічного факультету  
Національний університет цивільного захисту України

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ САМООЦІНКИ

*Запропонована стаття присвячена психологічному аналізу різних наукових підходів до проблеми агресії й агресивності та самооцінки військовослужбовців. Проаналізовано психологічні особливості взаємозв'язку самооцінки та рівня агресивності. Досліджено особливості агресивності військовослужбовців залежно від рівня самооцінки.*

*Проблема агресії й агресивності в усі часи була актуальною та привертала до себе увагу людей, зокрема вчених. Під агресією розуміється інстинктивна індивідуальна поведінка людини, що породжує страх, лють тощо. Це бажання та готовність до нападу або погроза завдати шкоди, вдарити.*

*Діяльність військовослужбовців внутрішніх військ специфічна тому, що часто вона пов'язана із ситуаціями, які мають неясний кінець, пов'язана з високою відповідальністю, необхідністю спілкуватися з різними громадянами, фізичними і психічними навантаженнями, потребує рішучих дій, змоги піти на великий ризик. При цьому агресивність, що з'являється в особового складу в цих умовах, може проявитись як у формі наполегливості, впертості, так і у формі ворожості і ненависті, впливає на емоційний розвиток, формування особистості і поведінку військовослужбовців.*

*Самооцінка є складним особистісним утворенням і належить до фундаментальних властивостей особистості. У ній відбивається те, що людина дізнається про себе від інших, і її власна активність спрямована на усвідомлення своїх дій і особистісних якостей. Становлення людини є найбільш пізнім утворенням у системі її світосприйняття.*

*Самооцінка – це елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків. Самооцінка визначає взаємини людини з її оточенням, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Відповідно, самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і розвиток її особи.*

*Розглянувши численні роботи, ми дійшли висновку, що характер агресивної поведінки багато в чому визначається особливостями формування самосвідомості та самооцінки, тобто можна спостерігати взаємозв'язок самооцінки та агресивної поведінки. Агресивна поведінка безпосередньо залежить від рівня самооцінки: чим більше неадекватний рівень самооцінки (неадекватно занижений або неадекватно завищений), тим вищими є показники загальної агресії і її складників.*

***Ключові слова:** особистість, агресія, агресивні прояви, діяльність військовослужбовців, емпіричне дослідження.*

**Постановка проблеми.** Однією з характерних особливостей соціальної взаємодії людей у сучасному суспільстві є підвищена конфліктність та агресивність. Це пов'язано з впливом цілої низки факторів, що ускладнюють життєдіяльність і є джерелом роздратування, психічної напруги. З огляду на це є актуальними будь-які дослідження деструктивних проявів особистості у різноманітних галузях діяльності людини. Вивчення агресивних проявів у військовослужбовців допоможуть відтворити повну картину розвитку особистості військовослужбовця, адже неможливо не враховувати, що на її становлення впливають різноманітні деструктивні особистісні прояви.

Серед них важливе місце належить агресивності, яка об'єктивно може виступати дестабілізуючим фактором у професійній діяльності військовослужбовців, впливати на здатність контролювати і регулювати ними власні психічні стани та поведінкові реакції, що необхідно для забезпечення нормальної та ефективної службової діяльності.

Вивчення агресії у вітчизняній психології загалом є також недостатнім і навіть відстає від соціології, кримінології та деяких інших суспільних наук, які тією чи іншою мірою займаються дослідженням агресивної поведінки. Агресивна поведінка та особа порушника традиційно досліджуються за допомогою соціологічних підходів і методів: при-

родно, і висновки мають переважно соціологічний характер. Мало досліджень, в яких містилися б наукові концепції психологічних причин і мотивів агресивної поведінки і агресивності як властивості особистості, особливо залежно від самооцінки.

Нині термін «агресія» вживається надзвичайно широко. Цей феномен пов'язують і з негативними емоціями (наприклад, гнівом), і з негативними мотивами (наприклад, прагненням нашкодити), а також з негативними установками (наприклад, расовими упередженнями) і руйнівними діями.

Усе більша увага приділяється агресії і у вітчизняній психології. Дослідженням цієї проблеми в різні роки займалися М.Д. Левітін, С.М. Єніколов, П.А. Ковалев, К.А. Тарасов, Н.В. Алікіна, Ю.В. Єгошкін, Н.А. Ратінова. Нині опубліковано понад двадцять книг і статей, адаптовано кілька тестів агресивності. Досліджуються прояви агресії в політиці, в економіці, в кримінальній галузі. Розробленням цих проблем у широкому плані займається юридична психологія.

Самооцінка є центральною ланкою довільної саморегуляції, визначає напрям і рівень активності людини, її відношення до світу, до людей, до самої себе. Самооцінка є складним феноменом і виступає як важлива детермінанта всіх форм і видів діяльності особистості. Вміння оцінювати себе закладаються в ранньому дитинстві, а розвиток і вдосконалення відбуваються протягом усього життя людини.

У різні роки самооцінку вивчали В. Джемс, Р. Вайлі, К. Роджерс, Р. Бернс, Р.Х. Шакуров. Значний вклад у вивчення самооцінки зробили С.Л. Рубінштейн, Л.І. Божовіч, А.І. Ліпкина, О.М. Леонтьєв, В.В. Столін, І.С. Кон, Р. Бернс, Д. Роджерс, Л.В. Бороздіна, О.М. Молчанова та інші.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз підходів вітчизняних науковців щодо розуміння сутності агресивності та самооцінки; дослідити особливості прояву агресивності військовослужбовців із різним рівнем агресивності.

**Виклад основного матеріалу.** Ще в античні часи вчені звернули увагу на агресію як на агресивні почуття, що пояснювалися як вроджений потяг до зла, а також як набута форма поведінки та реакція на напружену життєву ситуацію.

Від латинського «aggrēdi» поняття «агресія» означає «нападати». На початку XIX століття агресивною поведінкою вважали будь-яку активну поведінку, як доброзичливу, так і ворожу. Пізніше агресією стали вважати ворожу поведінку щодо оточуючих людей [3, с. 124].

У психології під агресією розуміють тенденцію (прагнення), що виявляється в реальній поведінці або фантазуванні, щоб підпорядкувати собі інших або домінувати над ними. Агресія буває як позитивною та служить життєвим інтересам і виживанню, так і негативною, орієнтованою на задоволення агресивного потягу самого себе. Агресія буває

також фізичною або вербальною, що спрямована на пошкодження або зруйнування, деструктивні дії. У разі, якщо агресія виявляється в соціально неприпустимих та екстремальних формах, вона може перерости у насильство.

Згідно з визначенням, запропонованим Бассом, агресія – це будь-яка поведінка, що містить загрозу або завдання збитку іншим [3, с. 35].

Друге визначення, що запропоноване декількома відомими дослідниками, говорить про те, що агресія повинна включати намір образи.

Зільман обмежує вживання терміна «агресія» спробою завдання іншим тілесних або фізичних ушкоджень [7, с. 23].

Ж.-Ж. Руссо, французький філософ епохи Просвітництва, вбачав головною причиною агресії зло та деструктивність суспільства, а не людську природу. Згідно з концепцією філософа, людина народжується доброю та розумною, і, якщо у ній розвиваються деструктивні нахили, то їх спричиняють насамперед негативні обставини та деструктивне виховання [1, с. 80].

Інший погляд на сутність агресії, що був висловлений англійським філософом-матеріалістом Т. Гоббсом, вказував на необхідність дотримання соціальних норм та обмежень із метою контролювання деструктивної людської природи, оскільки агресивні імпульси виникають у людини від народження і вони важко піддаються переорієнтації [4, с. 149].

На думку Л. Берковец, агресією є форма поведінки, що завдає фізичного або психологічного збитку. Сьогодні, хоча багато науковців і використовують це визначення, термін «агресія» все ж має багато різноманітних значень у повсякденному житті та наукових творах [1, с. 284].

Канадський та американський психолог Альберт Бандура зазначав, що люди, спостерігаючи за поведінкою інших людей, легко опановують агресивну поведінку та загальну проєкцію для своїх наступних дій. Якщо вихователі дитини (батьки, учителі) проявляють агресивність, то й дитина, наслідуючи їх, стане агресивною. Якщо ж об'єкт буде покарано за його агресивність, це зменшить прояв агресивності [3, с. 55].

Р. Берон і Д. Річардсон запропонували більш чітке визначення агресії. Вчені вважали, що агресія – це модель людської поведінки, а не установка, емоція чи афект. Агресія у тваринному світі є доцільною деструкцією, бо діє як один із чинників еволюційного відбору. Проте тварина здатна до агресії, але не здатна до насильства. Оскільки людська агресія тісно пов'язана з певними мотивами, вчені були більш схильні трактувати її як насильство, адже насильство є прерогативою виключно людини та являє собою реакцію організму та особистості на подразнення від зовнішнього середовища [3, с. 210].

Наукові публікації, що присвячені військовій психології, показують, що загалом увагу звертають на окремі сторони професійної діяльності офіцера. У зв'язку з цим з'являються питання, якими професійними і особистими якостями повинен володіти особовий склад, чи зможе він запобігти негативному прояву агресивності і скерувати його в корисну сторону служби [6, с. 84].

Для ефективного виконання завдань під час проходження служби необхідно забезпечити такий рівень сформованості всіх якостей військовослужбовця, щоб він був здатний успішно виконати поставлені завдання в будь-яких ситуаціях. Насамперед потрібно забезпечити достатній рівень його психічної стійкості.

Якщо не створювати такі умови, це може викликати у військовослужбовців: агресію, погані настрої, слабкість, емоційну неврівноваженість, невпевненість у собі, замкнутість. Наявна проблема має складність, зокрема її профілактичний напрям, пов'язана з недостатньою інформацією про специфіку агресивних проявів у військовослужбовців.

Високий ступінь напруги, як наслідок, призводить до активної чи пасивної агресивної поведінки. Активація як синдром фізіологічних і поведінкових ознак характеризується ступенем готовності діяти, а тривожність формує захисні реакції побоювання, непевності у своїх можливостях, що призводить до переоцінки своїх сил або сил ворога, або до переоцінки небезпеки самого оточення.

Самооцінка є важливим регулятором поведінки людини, від неї залежать взаємовідносини з оточенням, критичність і вимогливість до себе, ставлення до своїх успіхів і невдач. Самооцінка сильно впливає на наше сприйняття оточення. Р. Немов пише, що одним із фактів, які виразно впливають на правильність сприйняття людьми один одного, є ефект первинності [2, с. 35].

Самооцінка пов'язана з однією з центральних потреб людини – потребою в самоствердженні, що визначається відношенням її дійсних досягнень до того, на що людина претендує, яку мету перед собою ставить. Отже, функції самооцінки і самоповаги психічного життя особистості полягають у тому, що вони виступають внутрішніми умовами регуляції поведінки і діяльності людини [8, с. 75].

Розглядаючи взаємозв'язок самооцінки та рівня агресивності, слід згадати і про дослідження А.А. Реана, котрий довів, що рівень фізичної агресії корелює з рівнем загальної самооцінки особистості, тобто чим вища самооцінка, тим більше виражена схильність до проявлення фізичної агресії. Окрім того, було виявлено, що парціальні самооцінки, такі як «самооцінка фізичного Я», корелюють із такою формою агресії, як «негативізм». Отже, опозиційна манера поведінки, що спрямована проти авторитетної особи-

стості та правил, характерна для осіб із високою самооцінкою своїх лідерських потенцій. У цьому ж дослідженні було показано, що вербальна агресія корелює з різними аспектами самооцінки особистості. Як і у випадку з негативізмом, високий рівень вербальної агресії спостерігається в тих осіб, які мають високий рівень самооцінки та виражені лідерські якості [5, с. 104; 9, с. 60].

Згідно з наведеними вище дослідженнями, рівень вираженості агресивних реакцій корелює із самооцінкою особистості. Саме тому ми вирішили дослідити особливості прояву агресивності військовослужбовців із різним рівнем агресивності.

У нашому дослідженні для визначення осіб із різним рівнем самооцінки та розподілу респондентів на групи досліджуваних було проведено методичку вивчення загальної самооцінки, запропоновану Будасі, що спрямована на виявлення кількісного вираження рівня самооцінки. Отримані результати свідчать про те, що:

- 23% від загальної кількості досліджуваних (а це 15 осіб) продемонстрували високий рівень самооцінки. Вони бачать себе господарями становища, вони розуміють, що являють собою неповторну особистість і можуть багато дати іншим людям. Вони ризикують, хоча і не завжди успішно, тому що хочуть жити насиченим життям і засвоїти досвід, який допоможе їм вирости;

- 15,3% від загальної кількості досліджуваних (а це 10 осіб) продемонстрували низький рівень самооцінки. Люди з низькою самооцінкою відчувають себе невдахою. Вони не охоче беруться ні за що нове, оскільки бояться, що в них нічого не вийде. Вони терпіти не можуть ризик, тому що не вірять, що їхні зусилля до чого-небудь приведуть. Такі особи не намагаються що-небудь змінити у своєму житті, оскільки вважають, що майбутнім керувати неможливо і все визначиться само собою;

- 61,7% від загальної кількості досліджуваних (а це 40 осіб) продемонстрували середній рівень самооцінки, і це є доброю ознакою, адже для особи, яка пов'язує свою працю з надзвичайними ситуаціями, бажано мати середній чи трохи вищий за середній рівень самооцінки для кращого виконання своїх професійних обов'язків.

Оскільки метою нашої роботи є вивчення особливостей агресивності залежно від рівня самооцінки, то групи досліджуваних розподілялись за цим показником.

Отримані під час дослідження результати дали нам змогу виділити 3 групи з різним рівнем самооцінки:

- 1 група – досліджувані з високим рівнем самооцінки (15 осіб);

- 2 група – досліджувані із середнім рівнем самооцінки (40 осіб);

- 3 група – досліджувані з низьким рівнем самооцінки (10 осіб).

Наступним етапом нашого дослідження було вивчення особливостей агресивності військовослужбовців залежно від рівня самооцінки.

Під час обробки даних методики А. Басса і А. Дарки «Діагностика показників форм агресії» було отримано такі дані, які свідчать про те, що в досліджуваних із високим рівнем самооцінки вищі показники за такими шкалами, як відчуття провини, фізична та непрямая агресія, негативізм. Тобто вони частіше проявляють фізичну силу щодо інших під час вирішення різних питань. Вони частіше використовують опозиційну форму поведінки, спрямовану зазвичай проти авторитету і керівництва, яке може наростати від пасивного опору до активних дій проти вимог, правил, законів, також їхня агресія спрямована проти самого себе, що проявляється в самозвинуваченні, самоприниженні.

У військовослужбовців із середнім і низьким рівнем самооцінки вищі показники за такими шкалами, як відчуття провини та негативізм. Тобто їхня агресія спрямована проти самого себе, що проявляється в самозвинуваченні, самоприниженні, у них яскравіше виражений негативізм, вони частіше використовують опозиційну форму поведінки, спрямовану зазвичай проти авторитету і керівництва.

Наступним етапом нашого дослідження було вивчення рівня агресивності у військовослужбовців із різним рівнем самооцінки. Для цього ми використали методику А. Ассінгера. Під час обробки даних методики А. Ассінгера «Діагностика агресивності» було отримано дані, які вказують на те, що в наших досліджуваних першої групи з високим рівнем самооцінки більш виражений високий і середній рівень агресивності, це свідчить про те, що такі люди проявляють зайву агресію та жорстокість до інших людей, але вони цілком успішно йдуть по життю, оскільки в них досить здоров'я честолюбства і самовпевненості.

У досліджуваних другої та третьої групи (із середнім і низьким рівнем самооцінки) більш виражений середній рівень агресивності, це свідчить про те, що такі люди помірковано агресивні і цілком успішно йдуть по життю.

**Висновки.** Провівши дослідження з вивчення особливостей прояву агресивності військовослуж-

бовців із різним рівнем агресивності, ми дійшли висновку, що гармонійно розвинена особистість передбачає наявність у ній певної частки агресивності, що й робить її соціально адаптованою і корисною (наприклад, для подолання життєвих перешкод), у протилежному разі відбувається втрата індивідуальності, суб'єкт стає пасивним, конформним, знижується його соціальний статус, що не сприяє ефективній професійній діяльності офіцера.

Ми дійшли висновку, що агресивна поведінка безпосередньо залежить від рівня самооцінки: чим більшим є неадекватний рівень самооцінки (неадекватно занижений або неадекватно завищений), тим вищими є показники загальної агресії та її складників.

У науковій літературі вже описано дослідження агресивності юнаків призовного віку та у процесі підготовки майбутніх військових фахівців. Наступним етапом можуть стати дослідження агресивності особистості у різноманітних військових структурах, а також на різних етапах їх професіоналізації.

#### Література:

1. Берковец Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.
2. Бернс Р. Что такое Я-концепция. Самара : Бахрах-М, 2003. 523 с.
3. Берон Р. Агрессия. Санкт-Петербург : Питер-Пресс, 2001. 562 с.
4. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии. *Прикладная психология*. 2001. № 1. С. 37–41.
5. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 276 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : «Феникс», 1996. 493 с.
7. Лоренц К. Агрессия. Москва : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 272 с.
8. Сидоров К.Р. Самооценка как психологический феномен. Ижевск, 2001. С. 69–81.
9. Шибутани Т. Я-концепция как персонификация. Ростов н/Д., 1988. С. 193–212.

#### **Serhiienko N. P., Stepura A. A. Peculiarities of expression of aggressiveness of military personnel and its dependence on self-assessment level**

*The proposed article is devoted to the psychological analysis of various scientific approaches to the problem of aggression and self-esteem of military personnel. Psychological features of the relationship between self-esteem and the level of aggression are analyzed. The peculiarities of aggressiveness of military personnel depend on the level of self-esteem are investigated.*

*The problem of aggression and aggressiveness has always been relevant and attracted scientists world. It is instinctive individual persons behavior witch gives rise to fear, rage, etc. This is a desire and willingness to attack.*

*Activity of military is very specific because it relates to situations with uncertainties, great responsibility, a lot of communication with citizens, physical and psychological stress, risk management. In these situations, aggressiveness can be represented as persistence, stubbornness, hatreds and hatreds. aggressiveness influences on emotional development, formation of personality and behavior of military.*

*Self-conception is complex personal formation and relates to the fundamental properties of person. It reflects with knowledge from others about this person, her own activity and personal qualities.*

*Self-conception is an element of self-awareness, that characterized by emotionally saturated self-esteem as a person, self-ability, ethical qualities and actions. Self-conception determines with person's relationship in her environment, her criticality, self-demanding, attitude to successes and failures. Thus, self-conception affects with effectiveness of human activity and the personality development.*

*After our research, we have conclusion that the character of aggressive behavior is determined with self-consciousness and self-conception. Thus, the relationship between self-conception and aggressive behavior can be observed. Aggressive behavior is dependent on the level of self-conception.*

**Key words:** *personality, aggression, aggressive manifestations, activity of military servicemen, empirical research.*



УДК 159.952

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.31>**I. М. Ушакова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах  
Національний університет цивільного захисту України**М. А. Коробейник**

студентка магістратури соціально-психологічного факультету

## МОТИВАЦІЙНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДСНС

*Мотиваційні фактори, що впливають на професійну діяльність рятувальників ДСНС, виступають ключовими елементами ефективності виконання ними службових обов'язків. У роботі показано, що ефективність виконання професійно важливих завдань залежить від мотивації, яка спонукає особистість до здійснення такої важкої та небезпечної роботи. У статті описано різні підходи до вивчення проблеми ефективності професійної діяльності рятувальників ДСНС України, робота яких тісно пов'язана з екстремальними умовами та високим ризиком для життя та здоров'я.*

*Проведений аналіз літератури дозволив визначити, що мотивація є однією з фундаментальних проблем психології та одним із основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил поведінки особистості (в тому числі і професійної діяльності). Мотивація в загальному розумінні виступає комплексом рушійних сил, які стимулюють людину до дій. Позитивна мотивація активує здібності людини, звільняє її потенціал, негативна мотивація (або її відсутність), навпаки, гальмує активність, перешкоджає досягненню цілей діяльності. Як мотиваційні фактори можуть виступати як зовнішні, так і внутрішні спонукання, що підштовхують людину свідомо чи несвідомо робити певні дії на шляху до успіху або до уникнення невдач.*

*Дослідження особливостей структури мотивації рятувальників показало, що переважання внутрішніх мотивів підвищує результативність роботи. У той же час для рятувальників із нижчою ефективністю необхідною умовою є наявність зовнішніх (негативних та позитивних) спонукань. У статті зазначається також, що в рятувальників із високою ефективністю професійної діяльності виявлено значно нижчий порівняно із другою групою рівень мотивації до уникнення невдач та вищий рівень мотивації до успіху. Це свідчить про те, що ефективність виконання професійно важливих завдань визначається обома названими змінними.*

*Аналіз взаємозв'язку між показниками ефективності професійної діяльності та видами мотивації показав, що найбільш впливовими мотиваційними факторами ефективності праці рятувальників ДСНС можна вважати мотивацію досягнення успіхів та уникнення невдач і внутрішню мотивацію.*

**Ключові слова:** мотивація, мотиваційні фактори, професійна мотивація, ефективність професійної діяльності, внутрішня та зовнішня мотивація, мотивація досягнення успіху та уникнення невдач, працівники ДСНС, рятувальники.

**Постановка проблеми.** Сучасна ситуація у країні відбивається на ефективності професійної діяльності працівників ДСНС не кращим чином. Значне зниження престижу професії, економічні чинники, недостатність соціального захисту, тиск з боку керівництва – це далеко не повний перелік негативних соціально-психологічних факторів, що заважають сучасним рятувальникам ефективно виконувати свої професійні обов'язки.

Тому постає питання про необхідність вивчення мотиваційних факторів, які впливають на ефективність професійної діяльності працівників ДСНС, адже ефективна діяльність можлива лише за наявності відповідної мотивації, тобто стимулів до праці. Позитивна мотивація активує здібності людини, звільняє її потенціал, негативна мотивація (або її відсутність), навпаки, гальмує активність, перешкоджає досягненню цілей діяльності.

Таким чином, мотивацію професійної діяльності рятувальників ДСНС можна розглядати як важливий елемент забезпечення ефективного виконання ними службових обов'язків. Отже, актуальність обраної теми зумовлена необхідністю встановлення особливостей прояву в рятувальників ДСНС мотиваційних факторів, які мають вплив на ефективність їхньої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Серед вітчизняних та зарубіжних дослідників питання, що пов'язані з різними аспектами мотивації, розглядали А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Д. МакКлеланд, В. Ковальов [1–4].

Дослідженням особливостей мотивації як усвідомленого чи неусвідомленого спонукання особистості до діяльності займалися С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Є. Ільїн тощо [5–7].

Важливе місце у визначенні психологічних особливостей професійної мотивації посіли роботи, що відображають основні доміанти психології праці таких авторів, як В. Бодров, Е. Зеєр, Л. Карамушка, Є. Клімов, Б. Ломов та ін. Саме ці автори вперше звернули увагу на психологічні фактори ефективності професійної діяльності [8–12].

Особливості мотивації діяльності особистості в особливих умовах представлені в роботах Л. Гонтаренко, М. Корольчука, В. Осьодло, Л. Перелигіної, М. Самойлова, О. Сафіна та ін. [13–17]. Ю.О. Приходько визначив психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України, важливе місце серед яких посідає саме мотивація [18].

Проблеми мотивації професійної діяльності представників ризиконебезпечних професій розкрито в дослідженнях таких вчених, як Г. Грибенюк, Л. Дунець, Н. Ковальчишина, Н. Чабанюк та ін. [19–21].

Проведений аналіз літератури дозволив визначити, що мотивація є однією з фундаментальних проблем психології та одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил поведінки особистості (в тому числі і професійної діяльності). З'ясовано, що складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлюється множинністю розуміння її суті, природи, структури, а також методів її вивчення.

Мотивація виступає як складне психічне утворення, що має різні форми прояву та залежить від конкретних видів діяльності особистості. Так, у роботах сучасних психологів мотивація за джерелом виникнення мотивів поділяється на зовнішню та внутрішню.

Зовнішня мотивація – це засіб досягнення мети (наприклад, заробити гроші, отримати визнання, зайняти вищу посаду). При цьому вона може використовуватися у двох напрямках: як стимул під час очікування переваг (так званий принцип надії) і як засіб тиску під час очікування недоліків (принцип страху). Зовнішня мотивація безпосередньо впливає на поведінку, але ефективність її дії обмежена – вона діє лише доти, доки вона сприймається як стимул або тиск.

Внутрішня мотивація – це розуміння сенсу, переконаність. Вона виникає в тому випадку, якщо ідея, цілі і завдання, сама діяльність сприймаються як гідні і доцільні. При цьому виникає конкретний стан, що визначає спрямованість дій, а поведінка стає результатом відповідної внутрішньої установки. За такої мотивації людина відчуває себе відповідальною за власну поведінку і може спрогнозувати її результати [22].

Важливим у руслі нашого дослідження є також положення І. Ушакової, О. Ковалевської та О. Радько про те, що спрямованість та актив-

ність людини під час виконання будь-якої роботи залежить від мотиваційних факторів, які можна розглядати як мотиватори, пов'язані з діяльністю особистості. Вони виступають рушійними силами в процесі підвищення рівня задоволення роботою та її ефективності [23; 24]. Тому мотивування є ключовим моментом в процесі управління людською діяльністю, в тому числі і професійною.

Отже, професійна мотивація – це динамічний процес розгортання активності особистості фахівця у професійній діяльності на підґрунті структурованого впорядкування спонукальних сил, які визначають його здатність до організації й регуляції об'єктивно існуючих обставин та ситуацій у професійній діяльності.

Огляд публікацій показує, що проблематика професійної мотивації осіб екстремальних видів діяльності належить до традиційних психологічних досліджень. Однак питання впливу мотиваційних факторів на ефективність професійної діяльності працівників ДСНС глибоко та послідовно не вивчалось, хоча в літературі налічується багато концепцій стосовно розуміння проблеми професійної діяльності в особливих умовах [7].

В. Бодров, Є. Клімов, В. Корольчук та інші займалися вивченням професійно важливих якостей, від яких залежить ефективність професійної діяльності людини. Їхні дослідження підтверджують, що діяльність людини як наукова категорія виступає основою для ряду теоретичних та практичних сфер науки, таких як педагогіка, психологія праці, ергономіка, медицина та інші напрямки; основою для різних галузей наук, у тому числі і для психології [8; 11; 14].

В. Осьодло наголошує, що професійно-важливі якості тісно пов'язані з індивідуальними якостями суб'єкта та впливають на успішність та ефективність діяльності працівника [15].

На думку Є. Клімова, успішність людини в обраній професії перш за все залежить від динамічних рис особистості, психічних та психомоторних властивостей, фізичних якостей, що виступають основними професійно важливими якостями [11].

Таким чином, ефективність професійної діяльності значною мірою визначається організацією роботи, соціально-психологічним кліматом у колективі, індивідуально-психологічними і особистісними рисами, а також мотивацією праці.

**Метою** даної статті є вивчення основних мотиваційних факторів професійної діяльності рятувальників ДСНС та визначення їх особливостей у залежності від рівня ефективності цієї діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Для досягнення поставленої мети було проведено емпіричне дослідження з рятувальниками ГУ ДСНС України у Харківській області. Респонденти були поділені на групи в залежності від показників ефективності професійної діяльності, яка визна-

чалась завдяки експертній оцінці. До першої групи ми віднесли респондентів із високими показниками ефективності професійної діяльності, до другої групи – з низькими.

У ході дослідження було використано методики «Структура мотивації трудової діяльності» (К. Замфір), «Діагностика мотивації до уникнення невдач» та «Діагностика особистості на мотивацію до успіху», розроблені Т. Елерсом.

Перша з названих методик націлена на дослідження мотиваційної сфери особистості, що включає такі компоненти: внутрішню мотивацію (ВМ), зовнішню позитивну мотивацію (ЗПМ) – орієнтацію на винагороди і зовнішню негативну мотивацію (ЗНМ) – орієнтацію на покарання. Отримані нами дані представлено в табл. 1.

Отримані дані свідчать, що більш високі показники рівня внутрішніх мотивів професійної діяльності належать досліджуванім першої групи, які визначені експертами як більш ефективні у професійній діяльності. При цьому суттєвість даної різниці не підтверджується математичними методами. Це означає, що серед більш «ефективних» рятувальників не набагато більше тих, для кого основною мотивуючою силою у виконанні професійних обов'язків є внутрішні потяги.

Показники зовнішніх мотивів (як позитивних, так і негативних) є вищими в менш «ефективних» працівників ДСНС (ЗНМ:  $12,6 \pm 2,6$  та  $14,1 \pm 2,8$  від-

повідно. Виявлена значуща (на рівні  $p \leq 0,05$ ) різниця на користь «низькоефективних» рятувальників). Як бачимо, ці показники або суттєво вищі (у випадку зовнішніх негативних мотивів), або близькі до них (для зовнішніх позитивних  $t = 1,62$  при  $t_{\text{крит}} = 1,64$ ). Таким чином, для рятувальників, які є менш ефективними в професійній діяльності, спонукальною силою роботи є в основному зовнішні мотиваційні фактори.

Аналіз співвідношення показників мотивів професійної діяльності показав, що найбільша вага в першій групі припадає на внутрішню мотивацію, що характеризує один із позитивних мотиваційних комплексів (ВМ > ЗНМ > ЗПМ). Мотиваційний комплекс, виявлений у другій групі, є одним із найгірших варіантів: ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Такі результати дають можливість припустити, що ефективність професійної діяльності рятувальників ДСНС залежать від переважання у структурі мотивації професійної діяльності внутрішніх мотивів. Для менш ефективних представників даної професії необхідні зовнішні мотиви та мотивування, причому більше негативні, а не позитивні. Такі дані слід буде враховувати в організації корекційної роботи.

На другому етапі нами були проведена методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху», розроблена Т. Елерсом.

Почнемо з аналізу показників мотивації до успіху (рис. 1).

Таблиця 1

### Порівняння структури мотивації в рятувальників із різною ефективністю трудової діяльності (бали)

Мотиви професійної діяльності	Групи		t	p
	З високою ефективністю M ± δ	З низькою ефективністю M ± δ		
ВМ	13,6 ± 3,1	12,6 ± 3,2	1,12	≥ 0,05
ЗПМ	12,5 ± 2,8	13,7 ± 2,3	1,62	≥ 0,05
ЗНМ	12,6 ± 2,6	14,1 ± 2,8	1,94	≤ 0,05

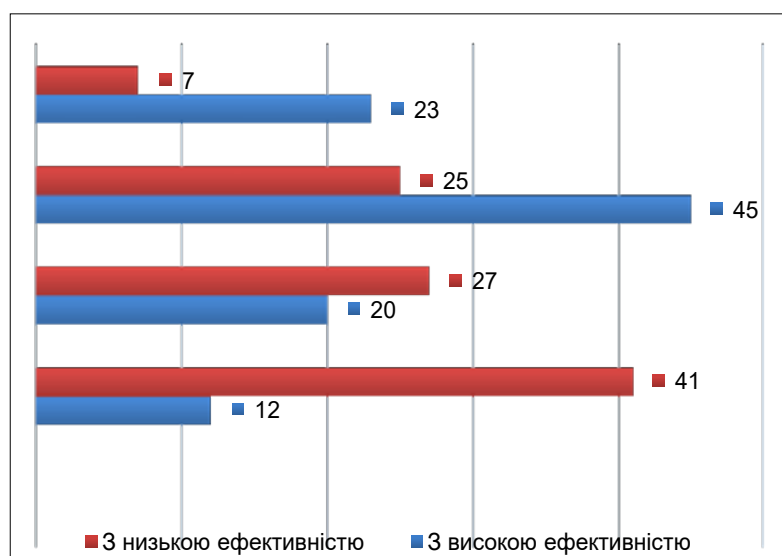


Рис. 1. Рівні мотивації до успіху в рятувальників із різним рівнем ефективності професійної діяльності (в %)

Як свідчать представлені на рис. 1. дані, більшість працівників ДСНС із низькою ефективністю професійної діяльності (40,9%) мають низький рівень мотивації досягнення. Ще 27,3% мають середній рівень її прояву. Це означає, що такі рятувальники майже не очікують успіху в діяльності і не проявляють бажання чогось досягти. Це, у свою чергу, знижує їхню загальну активність, прагнення до подолання перешкод, розвитку сили волі, намагання зробити щось складне якнайкраще і швидше. І, відповідно, веде до зниження результативності цієї діяльності.

Оберненими є показники у групі «ефективних» рятувальників. Значна їх частина мають високий (44,7%) та дуже високий (23,2%) рівні мотивації до успіху. Отже, вони надають перевагу завданням середньої або трохи вище середньої трудності. Вони впевнені в успішному результаті задуманого, їм властиві пошук інформації для думки про свої успіхи, рішучість у невизначених ситуаціях, схильність до розумного ризику, готовність узяти на себе відповідальність, велика наполегливість у прагненні до мети, адекватний середній рівень домагань, які підвищують вірогідність досягнення успіху, і, відповідно, ефективність діяльності (в тому числі і професійної).

Як засвідчив статистичний аналіз, показники мотивації до успіху в рятувальників із високою ефективністю професійної діяльності є суттєво вищими (на рівні  $p \leq 0,001$ ) порівняно з «низько-

ефективними» досліджуваними, що підтвердило наше припущення про прямий вплив мотивації досягнення на ефективність праці.

Суб'єкти із сильним мотивом досягнення характеризуються наполегливістю в досягненні мети, схильністю ставити віддалені цілі, не задовольняються отриманим результатом, нескладними завданнями і легкодосяжними цілями, для них головне в житті – це переживання радості успіху внаслідок досягнення високих результатів. Саме тому вони і досягають більшого в професійній діяльності.

Такий зв'язок виявлено нами також і за результатами методики «Діагностика мотивації уникнення невдач» (Т. Елерс) (рис. 2).

Як бачимо з даних, показаних на рис. 2.3, найбільше досліджуваних першої групи (з високою ефективністю професійної діяльності) (це 60,8%) мають низький рівень мотивації до уникнення невдач. Ще 25,0% продемонстрували середній рівень. Лише незначна частина цієї групи мають високе та дуже високе прагнення до уникнення невдач у діяльності.

Цікаво, що в другій групі також найбільше досліджуваних мають низький рівень прояву мотивації уникнення невдач. Але тут їх значно менше (41,0%) порівняно з першою групою. Натомість значно більше «низькоефективних» рятувальників демонструють високий (25,0%) та дуже високий (6,8%) її рівні.

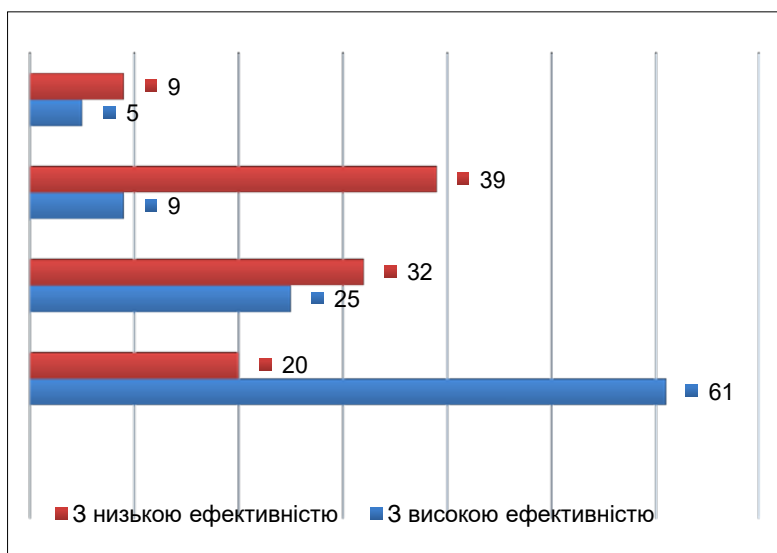


Рис. 2. Рівні мотивації до уникнення невдач у рятувальників із різним рівнем ефективності професійної діяльності (в %)

Таблиця 2

### Взаємозв'язок видів мотивації та ефективності професійної діяльності рятувальників ДСНС (коеф. кореляції)

	ВМ	ЗПМ	ЗНМ	МДУ	МУН
Ефективність проф. діяльн	0,367*	0,198	-0,312*	0,563**	0,471**

Примітки: ВМ – внутр. мотивація, ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація, ЗНМ – зовн. негативна мотивація, МДУ – мотивація досягнення успіху, МУН – мотивація досягнення невдач; \* – значущість зв'язків на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* – значущість зв'язків на рівні  $p \leq 0,01$

Застосування математичних методів дозволило констатувати значну перевагу (на рівні  $p \leq 0,001$ ) показників мотивації до уникнення невдач у рятувальників із низькою ефективністю професійної діяльності, що свідчить про те, що рівень мотивації уникнення невдач можна вважати важливим фактором ефективності виконання професійної діяльності рятувальниками ДСНС.

Як зафіксовано в психологічних дослідженнях, суб'єкти зі схильністю до уникнення невдачі шукають інформацію про можливість невдачі під час досягнення результату. Вони беруться за вирішення як дуже легких завдань, так і дуже важких. Часто мотивацію уникнення асоціюють із бездіяльністю, зниженням активності, тому що така мотивація «підштовхує» до захисту і часто призводить до самоусунення особистості від розв'язання життєвих та професійних завдань. Тому закономірним є зниження ефективності роботи.

Із метою з'ясування порівняльного впливу різних мотиваційних факторів на ефективність професійної діяльності рятувальників ми провели кореляційний аналіз із застосуванням точково-бісеріального коефіцієнту кореляції. Отримані дані представлено в табл. 2.

Як свідчать ці дані, майже з усіма видами мотивації, які ми вивчали в нашій роботі та отримали дані що до їх вираження в рятувальників, існують стійкі кореляційні зв'язки з ефективністю діяльності. Так, взаємозв'язок на високому рівні значущості ( $p \leq 0,01$ ) виявлено між ефективністю професійної діяльності та мотивацією досягнення успіху та мотивацією уникнення невдач. Такі дані означають, що обидві мотиваційні спрямованості можуть впливати на ефективність виконання рятувальниками своїх професійних обов'язків. Тут слід відмітити, що наші дані підтверджують одну з альтернативних точок зору на співвідношення мотивації досягнення та уникнення невдач, а саме: що виразне прагнення до успіху цілком може поєднуватися з не менш сильним страхом невдачі, особливо якщо вона пов'язана для суб'єкта з якими-небудь важкими наслідками. І дійсно, дані нашого дослідження підтверджують, що між вираженістю прагнення до успіху і уникнення невдачі існує позитивна кореляція. Тому, швидше за все, йдеться про переважання в того чи іншого суб'єкта прагнення до успіху або уникнення невдачі за наявності того й іншого.

Важливим фактором ефективності праці є також, за нашими даними, внутрішня мотивація, що підтверджується і даними про негативну кореляцію ефективності діяльності та зовнішньої негативної мотивації. Це означає, що саме опора на внутрішні мотиви робить рятувальників більш активними в досягненні цілей професійної діяльності і, відповідно, більш продуктивними.

**Висновки.** Таким чином, у ході теоретичного аналізу було виявлено, що ефективність виконання професійно важливих завдань залежить від мотивації, яка спонукає особистість до здійснення такої важкої та небезпечної роботи. Адже ефективна діяльність можлива лише за наявності у працівників відповідної мотивації: зовнішньої чи внутрішньої, позитивної чи негативної.

Дослідження особливостей структури мотивації рятувальників показало, що переважання внутрішніх мотивів підвищує результативність роботи. У той же час для рятувальників із нижчою ефективністю необхідною умовою є наявність зовнішніх (негативних та позитивних) спонукань. У рятувальників із високою ефективністю професійної діяльності виявлено значно нижчий порівняно з другою групою рівень мотивації до уникнення невдач та вищий рівень мотивації до успіху.

Аналіз взаємозв'язку між показниками ефективності професійної діяльності та видами мотивації показав, що найбільш впливовими мотиваційними факторами ефективності праці рятувальників ДСНС можна вважати мотивацію досягнення успіхів та уникнення невдач і внутрішню мотивацію.

#### Література:

1. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 478 с.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Москва : Наука, 1988. 191 с.
3. МакКлелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 672 с.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. Москва : Наука, 1988. 191 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 713 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 502 с.
8. Бодров В.А. Личностная детерминация развития и преодоления психологического стресса. Совпадающее поведение. Современное состояние и перспективы. Москва : Академия, 2006. 240 с.
9. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2006. 240 с.
10. Карамушка Л. М. Психология управління : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
11. Климов Е.А., Бодалев А.А. Психология профессионала. Москва : Наука, 1996. 168 с.
12. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. Избранные психологические труды. Москва : МПСИ, 2003. 423 с.
13. Гонтаренко Л.О. Професіографічний аналіз діяльності працівників чергово-диспетчерської служби екстреного виклику МНС України : авто-

- реф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.09. Харків, 2008. 23 с.
14. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах. Київ : Ніка-центр, 2006. 580 с.
  15. Осьодло В.І. : монографія. Київ : Золоті ворота, 2012. 225 с.
  16. Перельгіна Л.А., Самойлов Н.Г. Роль мотивації в підвищенні ефективності спортивної діяльності. Психологія і педагогіка. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Становлення сучасної науки». Белгород : Руснаучкнига, 2006. С. 27–32.
  17. Сафін О.А. Психологія професійної діяльності офіцера. Харків : НАНГУ, 2014. 235 с.
  18. Приходько Ю.О. Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.09. Харків, 2008. 24 с.
  19. Грибенюк Г.С. Мотиваційна готовність курсантів і слухачів вищого військового учбового закладу до професійної діяльності. Київ : НАЗС, 1997. 380 с.
  20. Дунець Л.М. Психологія спілкування : навчальний посібник для студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Практична психологія». Хмельницький : ТУП, 2003. 346 с.
  21. Чабанюк Н.І. Дослідження професійної мотивації молодих фахівців Органів внутрішніх справ. *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. 251 с.
  22. Уайтли Ф. Мотивація. Москва : Вільямс, 2005. 160 с.
  23. Ушакова І.М., Ковалевська О.А. Динаміка професійної мотивації майбутніх працівників органів внутрішніх справ. *Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць*. Вип.13 Харків : НУЦЗУ, 2013 250 с.
  24. Радько О.В., Ушакова І.М., Перелігіна Л.А. Психологічні особливості професійної діяльності фахівців спеціального підрозділу служби інкасації державної служби охорони при МВС : монографія. Харків : НУЦЗУ, 2014. 183 с.

#### **Ushakova I. M., Korobeinyk M. A. Motivation factors of efficiency of the professional activity of NSES rescuers**

*Motivational factors that influence the professional activity of NSES rescuers are key elements in the efficiency of performing their duties. The article shows that the effectiveness of fulfilling professionally important tasks depends on the motivation that drives the individual to perform such difficult and dangerous work. The article describes different approaches to the study of the problem of professional activity of the NSES of Ukraine rescuers, whose work is closely related to extreme conditions and high risk for life and health.*

*The analysis of the literature has made it possible to determine that motivation is one of the fundamental problems of psychology and one of the basic concepts used to explain the driving forces of personality behavior (including professional activity). Motivation in the general sense is a complex of driving forces that stimulate a person to act. Positive motivation activates a person's abilities, releases his / her potential, negative motivation (or lack thereof), on the contrary, inhibits activity, impedes the achievement of goals of activity. Both external and internal motivations can act as motivational factors that push a person to take some steps towards success or avoidance of failure consciously or unconsciously.*

*The study of the features of the structure of rescuers' motivation showed that the predominance of internal motives increases the productivity. At the same time, for rescuers with lower efficiency, a prerequisite is the presence of external (negative and positive) motives. The article also notes that rescuers with high efficiency of professional activity have a significantly lower level of motivation for avoiding failures and a higher level of motivation for achieving success compared to the second group. This indicates that the performance of professionally important tasks is determined by both named variables.*

*An analysis of the relationship between professional performance indicators and types of motivation showed that motivation for achieving success and avoiding failures and internal motivation could be considered as the most influential motivational factors for the effectiveness of NSES rescuers.*

**Key words:** *Motivation, motivational factors, professional motivation, efficiency of professional activity, internal and external motivation, motivation for achieving success and avoiding failures, NSES workers, rescuers.*

УДК 159.9:355.1

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.32>**Ю. М. Широбоков**начальник науково-дослідної лабораторії  
(морально-психологічного забезпечення) наукового центру Повітряних Сил  
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

## ГЕНЕЗИС ВІЙСЬКОВОГО ПОЛОНУ В КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

*Стаття присвячена проблемі військового полону. Розглянуто основні збройні конфлікти, які відбувалися на території сучасної України. Дану проблему в різні часи вивчали різні вітчизняні та закордонні вчені під час Першої та другої світової війн, а також сучасних військових конфліктів. У статті наведено дані щодо відношення до полону та до полонених у стародавній та середньовічній Русі. Визначено особливості військового полону та ставлення до полонених в умовах встановлення централізованої Російської держави (XVIII ст. – перша половина XIX ст.). Розглянуто проблеми хворих, поранених і полонених, що опинилися в руках супротивника під час Кримської війни 185–1856 рр. Проаналізовано феномен масового полону, який обчислювався мільйонами людей, у тому числі й цивільного населення під час Російсько-японської війни (1904–1905 рр.) та Першої світової війни (1914–1918 рр.). У статті розглянуто полон як фізичне, психологічне та моральне випробування військовополонених у роки Другої світової війни. У статті розглянуті характеристики психологічного простору в умовах війни: психологічне напруження; усвідомлення втрати; почуття знедоленої людини; збій у ролях, ролевих очікуваннях, проблеми самоідентифікації; почуття абсолютної безнадії та розпачу, неадекватності впоратися з новим середовищем; відчуття неповноцінності. Саме таку активізацію ті, хто утримує полонених, могли зрозуміти як схилання до співробітництва, що могло підштовхнути військовополоненого на нечесні обіцянки та співпрацю, сподіваючись перебігти до своїх або налагодити зв'язок зі своїми та стати агентами з метою вирватися з полону за будь-яку ціну. Однак ті, хто утримує полонених, втягають потенційних колабораціоністів в акції страти інших полонених або мирних жителів. Такі форми спілкування та взаємодії призводили до необґрунтовано агресивних дій по відношенню до своїх товаришів, помсти колишнім командирам та навіть садизму. Подібні вчинки одразу підкріплювались підтримкою тих, хто утримує полонених, та переведенням таких військовослужбовців із помічників у колабораціоністи. Крім того, наводяться основні форми внутрішньотабірного опору: втеча, саботаж, порушення режиму, боротьба за моральне виживання, небажання співробітничати з ворогом і навіть повстання.*

**Ключові слова:** *військовослужбовці, військовополонені, полон, відношення до полонених, війна.*

**Постановка проблеми.** Ескалація агресії на тимчасово окупованих територіях Донецької, Луганської областей та Автономної Республіки Крим із боку представників збройних формувань Російської Федерації призводить до збройного протистояння, яке несе за собою трагічні наслідки. Це: по-перше, загибель людей – як цивільних мешканців окупованих територій, так і військовослужбовців, по-друге – каліцтво та важкі захворювання учасників збройного протистояння, по-третє – потрапляння представників ворогуючих сторін у полон. В умовах гібридного протистояння стає проблемою визначення поняття полону через те, що умови утримання бранців відрізняються в залежності від багатьох факторів: виду підрозділу, у якому утримували захопленого (військовий підрозділ, професійні найманці, бандформування), приналежності самого полоненого (військовослужбовець, добробатовець, цивільний тощо), тривалості неволі, місця утримання бранця (яма, підвал, гараж, переобладнана квартира, приміщення камерного типу, концентраційний табір, а також

виправно-трудова установа). Крім того, важливим фактором є засоби впливу на полонених (фізичне або моральне знущання, застосування тортур або незаконних страт), які застосовувались по відношенню до військовослужбовців Збройних Сил України та представників інших підрозділів сектору безпеки та оборони України.

Особливо гостро постає питання відношення до військовослужбовців, звільнених із полону, з боку політичного та військового керівництва, різних умов під час надання медичної та психологічної допомоги колишнім бранцям у залежності від політичної забарвленості ситуації.

Таким чином, актуальність обраної теми є незаперечною у сучасних умовах збройного протистояння на тимчасово окупованих територіях Донецької та Луганської областей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасний стан досліджень військового полону відображає й збірник Й. Ольтмера, в який увійшли статті активно працюючих над даною темою західноєвропейських дослідників [1].

Так, за часів Першої світової війни більшість західноєвропейських вчених підкреслювала той факт, що відповідно до військово-кримінального законодавства у країнах, що ведуть війну, добровільна здача в полон визначалася як державна зрада й каралася кримінальними покараннями [2]. Відзначимо, що в той самий час представники Головного управління Генерального штабу і фронтове російське командування із самого початку війни також намагалися виявити причини масової здачі в полон і розробити план заходів щодо її запобігання. Загальний висновок був таким, що основна маса солдатів недостатньо підготована до бойових дій, тому «пекельний вогонь ворога», «прорив фронту й поява в тилу частин супротивника» призводять до «підняття білих хусточок» [3]. Відзначалося, що в російській армії «кульгає» виховна й застрашлива сторона, породжена відсутністю продуманої системи пропаганди й зайвою м'якістю самих армійських начальників, які «не наказують знищувати вогнем власних кулеметів, тих хто здається».

На початку минулого століття, в ході громадянської війни, яка тривала на території сучасної України, Червона Армія підтримувала дух цього звертання. Червоноармійці, захоплені білими в полон, після звільнення або втечі відразу без усіляких труднощів ставали до лав армії. Згодом ставлення до полонених і зниклих безвісти у Країні Рад змінилося, перетворивши їх із героїв у зрадників. За словами А.І. Солженіцина, в Радянському Союзі ні про яку презумпцію невинності не було й мови. Якщо солдат або офіцер Червоної Армії потрапив у полон або пропав безвісти, то автоматично він ставав зрадником Батьківщини з усіма витікаючі ми наслідками. «Тільки воїн єдиної у світі Червоної армії не здається в полон! – так записано в статуті. Є війна, є смерть, а полону немає! Якщо повернешся з полону живим – ми тебе будемо судити. Не вмер від німецької кулі – помреш від радянської. Кому від чужих, а нам від своїх» [4].

Сучасність, у якій перебувають Збройні Сили України під час відбиття збройної агресії на Донбасі, так само породжують багато питань, які пов'язані з відношенням до військовослужбовців, які повертаються з полону. Суб'єктивне ставлення окремих командирів до факту потраплення військовослужбовця в полон призводило до діаметрально різних оцінок цього вчинку, а саме від звинувачень у зраді до нагородження за мужність державними відзнаками.

Велика кількість публікацій присвячено саме питанням психологічної допомоги військовослужбовцям у зоні ведення бойових дій та після повернення до місць постійної дислокації [5; 6]. Однак проблемі зміни ставлення до осіб, повернутих із полону, уваги приділяється недостатньо [7].

На жаль, в Україні відсутнє єдине історично обґрунтоване, політично продумане ставлення до військовослужбовців, які пережили ситуацію полону. Також важливим є те, що відсутній єдиний державний орган, який би відповідав за роботу з колишніми заручниками та військовополоненими.

Таким чином, вищезазначене вказує на актуальність даної проблеми та необхідність проведення самостійного вивчення генезису військового полону у культурно-історичному розвитку України.

**Мета статті** – виявлення особливостей відношення до полону та до полонених у культурно-історичному розвитку України.

**Виклад основного матеріалу.** Перша літописна згадка про полон у вітчизняних історичних джерелах, про викуп полонених дається у відомому договорі Русі з Візантією, укладеному в 911 році, в якому про долю полонених говориться, що полоненого можна викупити [8].

Як відзначає В.О. Ключевський [9], договори князів Олега й Ігоря із греками відрізнялися опрацюванням юридичних норм, особливо перших норм міжнародного права. Зазначимо, що у вказаних документах немає жодного зневажливого слова про так звану ганьбу полону, а говориться про героїзм полонених як жертвах і мучениках війни.

Нові риси в описах набігів та оцінки полону з'являються під час військових конфліктів із кочівниками. Це були кочові, рухливі племена, і для них бранці як такі були тягарем, а обмін, викуп у силу відсутності договорів і не визначеної грошової системи був виключений. Полон був страшно важкий, полонених називали колодниками й у більшості випадків вони гинули. Після хрещення Київської Русі Володимиром Святославовичем в 988–989 роках викуп із полону набув ще й релігійного забарвлення, став називатися «загальною милостинею», за яку «велика винагорода від бога буде» [10]. Зі встановленням на території сучасної України централізованої Російської держави та введенням загальних для всієї Росії законоположень про єдиний порядок збору грошей для викупу полонених визначалися розміри викупу для різних категорій населення, від дворян і бояр до селян, а також взятих у бою і не в бою [11].

Основним документом, який регламентує питання про полон і полонених практично все XVIII століття й першу половину XIX століття, був Артикул військовий Петра I [12]. Цей артикул містить розгорнуті й жорсткі правила поведінки воїнів у всіх видах боїв. Дезертирство й втеча, втрата прапорів і штандартів, здача фортець та позицій, здача в полон рішуче засуджувалися.

У війні 1812 року ніхто зі сторін і подумати не міг для досягнення перемоги утримувати полоненого під вартою або в концтаборі – цілком достат-



ньо було того, що полонений в обмін на волю давав зобов'язання не воювати. У цьому випадку слово честі полоненого ставало його вартовим. Рядки цього зобов'язання могли бути різні, але найчастіше воно мало силу до кінця кампанії [13]. Але право на полон мав не всякий: шпигуни, що діяли в розташуванні ворога переодягненими в його форму або цивільний одяг, або провідники на поблажливість розраховувати не могли.

Окремо в дослідженнях проблем полону стоїть Кримська війна (1853–1856 рр.), яку іноді ще називають Східною [14]. Її головною особливістю був систематичний обмін полоненими. Ставлення до військовополонених різних прошарків російського суспільства визначалося не стільки обставинами військово-політичного протистояння, скільки ступенем соціальної й культурної близькості до них. При цьому ставлення до полоненого як до представника ворожої держави і як до людини, що опинилася в критичній ситуації та потребує жалю й допомоги, часом вигадливо перепліталася [15].

Наполеонівська навала й тяготи Кримської війни 1853–1856 рр., коли людські втрати обох сторін обчислювалися сотнями тисяч вбитих, поранених і полонених, змусили звернутися до проблеми хворих, поранених і полонених, що опинилися в руках супротивника, вже на міжнародному рівні.

У 1864 році в Женеві збирається міжнародна конференція Червоного Хреста, що прийняла конвенцію «Про поліпшення участі поранених і хворих воїнів під час сухопутної війни». На ній уперше був визначений юридичний статус військовополоненого [16].

Російсько-японська (1904–1905 рр.) і особливо Перша світова війна (1914–1918 рр.) породила ряд на той час практично не відомих військових феноменів, пов'язаних із демографією. А саме – переміщення величезних мас населення (і комбатантів, і мирних громадян) у часі і просторі. Одним із таких феноменів став масовий полон, який обчислювався мільйонами людей, у тому числі й цивільного населення.

Мільйони полонених із числа багатомільйонних армій – це річ, не бачена у війнах минулого, коли всього лише десятки тисяч полонених ставали результатом програшу всієї війни (наприклад, загибель армії Наполеона в царській Росії в 1812 році). Тепер же війна тривала, незважаючи на мільйони ворожих солдатів усередині свого геополітичного простору, до повної перемоги.

Відповідно, ведення бойових операцій за умов сучасної техніки відбувалося не стільки на смертоносне знищення солдатів і офіцерів супротивника, скільки на знищення їх як таких. Такою формою і став полон, що зберігав життя сотень тисяч людей, але послаблював армії на суму людей, які здалися ворогові [17].

Однак саме Перша світова війна принесла у вжиток поняття «табір для військовополонених» [18].

Адаптація до умов перебування в полоні відбувалася в екстремальних умовах продовольчого дефіциту, різноманітних утисків із боку табірної адміністрації та супроводжувалася суттєвими змінами свідомості та фізичного стану військовополонених, більшість яких (психічні розлади, різноманітні хвороби тощо) мали незворотній характер.

У середовищі бранців з'явився особливий вид душевної хвороби, що отримав у Німеччині назву «психоз колючого дроту» (Stacheldrahtpsychose). Її виникнення, на думку Т.В. Мінаєвої, було пов'язане з низкою факторів:

- утримання разом в основній масі молодих та здорових людей, які були змушені відмовитись від своїх довоєнних звичок і дотримуватись чітко визначених правил (час прийому їжі, написання звісточок додому із вкрай обмеженим об'ємом та змістом, відсутність інтимного життя тощо);
- невизначений у часі термін перебування в полоні;
- обмеженість простору утримання колючим дротом.

Усе це в сукупності призвело до психічних порушень, нервозності, галюцинацій, частих сварок і т. п. [19].

У роки Другої світової війни полон став найжорстокішим фізичним, психологічним і моральним випробуванням для мільйонів військовополонених, більшості з яких він коштував життя. З усіх держав, втягнених у Другу світову війну, тільки СРСР заявив, що в нього немає полонених військовослужбовців, а є зрадники Батьківщини [20].

Й.В. Сталін вважав, що навіть тяжкопоранений боєць повинен перегризти горло ворогу – солдату супротивника, й потім вже померти, тим самим наблизити нашу перемогу, а хто все-таки опинився в полоні – той зрадник Батьківщини [21].

Із розповідей людей, що пройшли фашистські табори, із численних джерел відомо, що полон для багатьох бійців і командирів виявився страшним випробуванням. Слід визнати, що не кожна людина могла спокійно переносити голод, холод, знущання й смерть товаришів. Після побаченого й пережитого люди зазнали психологічного стресу.

Незважаючи на жорстокість і насильство з боку німецьких властей, більшість полонених не бажали скоритися зі своєю долею. Вони поєднувалися в групи, організації, а іноді й поодиночі вели боротьбу з ворогом. Російський дослідник Н.П. Дембицький відзначає: «У перший рік війни в таборах, розміщених на території України у Володимир-Волинському, Богуні, Адабазі, Славуті, Шепетівці, під Черніговом, Дніпропетровськом і Києвом, діяли підпільні групи з військовополонених» [20].

Основними формами внутрішньо табірної опору були: втеча, саботаж, порушення режиму, боротьба за моральне виживання, небажання співробітничати з ворогом і навіть повстання.

Бійці, що потрапили в полон, і командири Червоної Армії страждали не тільки в умовах неволі. На Батьківщині вони несправедливо розглядалися як боягузи і зрадники. І це збільшувало їхню трагедію.

Для перевірки «колишніх військовослужбовців Червоної Армії, що перебували в полоні й оточенні супротивника», була створена мережа перевірно-фільтраційних таборів. Ці спецтабори являли собою військові в'язниці строгого режиму, причому для ув'язнених, які в переважній більшості не чинили яких-небудь злочинів [22].

Тривалий час радянський люди, що вернулися з німецького полону, зустрічалися з обмеженням своїх прав. На місцях до них ставилися як до зрадників. Вони усувалися від участі в політичному житті, під час вступу до вищих навчальних закладів на них дивилися з побоюванням, їх не вважали учасниками війни.

Після введення Збройних сил СРСР на територію Афганістану військовослужбовці стали брати безпосередню участь у бойових діях зі збройними угрупованнями, які за чинними нормами Міжнародного Гуманітарного права можуть бути віднесені до сил внутрішнього опору, що виступають проти існуючого політичного режиму і присутності іноземної армії на території своєї держави.

Полон радянських військовослужбовців у період афганської війни носив одиничний, винятковий і надзвичайний характер (хоча моджахеди вели постійне полювання за радянськими військовослужбовцями). Із загальної кількості радянських військовослужбовців, зниклих безвісті й тих, що потрапили в полон, близько 30% становлять загиблі в бойових діях військовослужбовці, чиї тіла не були знайдені (упав в ущелину, потонув, вибухнув у повітрі й ін.), близько 40% були вбиті під час взяття в полон або загинули в полоні, й тільки 30% вважалися такими, що залишилися в живих до виводу військ із Афганістану [23].

**Висновки та пропозиції.** У культурно-історичному розвитку України відношення до полону та військовополонених формувалося під впливом двох протилежних систем ставлення до полону: європейської (для якої характерне гуманне відношення до полонених, їхньої честі, гідності, прав та майна, катування та знищення полонених носило безсистемний характер) та азіатської (характерними рисами якої були приниження гідності, зневажання прав та присвоєння майна військовополонених; застосування тортур та знищення полонених носило масовий характер).

Із розвитком цивілізації та модернізації засобів ведення війни як у самій Україні, так і в державах,

до складу яких входила наша країна (Австро-Угорська імперія, Російська імперія, СРСР), відношення до полонених та самого поняття полону схилялося більше до азіатської моделі.

#### Література:

1. Галицкий В.П. Социально-психологические аспекты межгрупповых отношений в условиях военного плена. *Социс*. Москва. 1991. № 10. С. 48–63.
2. Нагорная О.С. «Другой военный опыт»: российские военнопленные Первой мировой войны в Германии (1914–1922). Москва, 2010. 440 с.
3. Поливанов А.Л. Из дневников и воспоминаний по должности военного министра и его помощника. 1907–1916. Москва, 1924. Т. 1. С. 147.
4. Солженицын А.И. Архипелаг ГУЛАГ. Т.1. Москва, 1990. С. 173.
5. Єна А.І. Актуальність і організаційні засади медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції. *Науковий журнал МОЗ України*. Київ, 2014. № 1. С. 5–16.
6. Белоусов Ю.Л., Кориневич А.О., Мартиненко О.А., Матвійчук О.В., Павліченко О.М., Роменський Я.В., Швець С.П. Ті, що пережили пекло: свідчення жертв про місця незаконних ув'язнень на Донбасі. *Коаліція громадських організацій та ініціатив «Справедливість заради миру на Донбасі»*. Київ, 2015. 84 с.
7. Калкутіна Н.В. Міжнародно-правове регулювання військового полону та правовий статус іноземних військовополонених в СРСР на початку ХХ ст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Історичні науки*. Миколаїв, 2014. Вип. 3.37. С. 63–67.
8. Волков В.А. Войны и дружины древней Руси : монография Москва, 2016. 464 с.
9. Ключевській В.О. Краткое пособие по Русской истории: Частное издание для слушателей автора. Издание пятое. Москва, 1906. С. 29–34.
10. Владимирский-Буданов М.Ф. Обзор истории русского права. Ростов-на-Дону, 1995. С. 235.
11. Платонов С.Ф. Собрание сочинений в шести томах. Москва, 2010. Т.1. 596 с.
12. Военное право в России при Петре Великом. *Артикул воинский, с объяснениями преобразованый в военном устройстве и в военном хозяйстве по русским и иностранным источникам*. Ч. 2: Вып. 2. Санкт-Петербург, 1886. 808 с.
13. Тепляков С. Век Наполеона. *Реконструкция эпохи*. Барнаул, 2011. 450 с.
14. Гейрот А.Ф. Описание восточной войны 1853–1856. Санкт-Петербург, 1872. 576 с.
15. Миловидов Б.П. Иностранные военнопленные и российское общество в годы Крымской

- войны. *Отечественная история*. Москва, 2010. № 5. С. 153–164.
16. Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Москва, 2013. 524 с.
17. Оськин М.В. Неизвестные трагедии Первой мировой. Пленные. Дезертиры. Беженцы. Москва, 2001. 448 с.
18. Пахалюк К.А. Пространство плена Первой мировой: лагерь для турецких пленных на острове Нарген (1915–1918 гг.) *Международная жизнь. Специальный выпуск: История без купюр. Великая война. Начало*. Москва, 2014. С. 100–128.
19. Мінаєва Т.В. Особливості адаптації російських військовополонених до умов перебування в таборах в роки Першої світової війни. *Історична панорама*. Чернівці, 2013. Вип. 13. С. 18–37.
20. Дембицкий Н.П. Судьба пленных. *Война и общество, 1941–1945*. Кн. II. Москва, 2004. С. 232–264.
21. Добров В.А. Отношение к пленным и семьям без вести пропавши. *Бои под Новгородом 1941–1942*. Екатеринбург, 2005. С. 184–194.
22. Судьба военнопленных и депортированных граждан СССР. *Материалы Комиссии по реабилитации жертв политических репрессий. Новая и новейшая история*. Москва, 1996. № 2. С. 91–112.
23. Аблазов В.И. Долгий путь из афганского плена и безвестия. Киев, 2005. 271 с.

**Shyrobokov Yu. M. Genesis of military captivity in the cultural and historical development of Ukraine**

*The article is devoted to the problem of military captivity. The main armed conflicts that occurred on the territory of modern Ukraine are considered. This problem at various times was studied by a variety of domestic and foreign scientists during the First and Second World Wars, and modern military conflicts. The article presents data on the attitude to captivity and prisoners in ancient and medieval Rus. The features of military captivity and the attitude to prisoners in the conditions of establishment of the centralized Russian state (XVIII art. – the first half of XIX centuries) are defined. The problems of the sick, wounded and prisoners who found themselves in the hands of the enemy during the Crimean war of 1853–1856 are considered. The phenomenon of mass captivity, which was estimated by millions of people, including the civilian population during the Russian-Japanese war (1904–1905) and the First World War (1914–1918), is analyzed. The article deals with captivity as a physical, psychological and moral test of prisoners of war during the Second World War. The article describes the characteristics of psychological environment of during a war: psychological stress; realization of loss; feeling of being left out; crash of roles, role expectations, identity problems; feelings of absolute hopelessness and despair, inability to cope with the new environment; feeling of inferiority. This activation could be viewed by those who are holding soldiers captives as the inclination to cooperation that could force a prisoner of war to make dishonest promises and cooperate hoping to run to their side or to establish contact with their people and to become agents, with the purpose to escape from captivity at any price. However, those who hold prisoners captive involve potential collaborators in the performing executions of other prisoners or civilians. Such forms of communication and interaction have led to unnecessarily aggressive actions towards one's comrades, revenge against former commanders and even sadism. Such actions gained the support of those who hold prisoners and the promotion of such personnel from assistants up to collaborators. In addition, the main forms of resistance within the camp are provided: escape, sabotage, violation of the regime, struggle for moral survival, unwillingness to cooperate with the enemy and even rebellion.*

**Key words:** servicemans, prisoners of war, captivity, attitude to prisoners, war.

## ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 316.772:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.33>

**А. О. Краснякова**

науковий співробітник

Інститут соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України

### КОНВЕНЦІЙНІ ФОРМИ ІНТЕРНЕТ-УЧАСТІ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

*Громадянську інтернет-участь розглянуто як опосередковану інтернет-технологіями комунікаційну взаємодію громадян із метою впливу на прийняття та ухвалення рішень, розв'язання проблем окремих індивідів і груп, прямої участі в суспільно-політичних процесах. Наголошується, що інтернет-середовище є гібридним середовищем, яке утворюється за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у результаті інтеграції елементів реального і віртуального життя. Звертається увага на те, що громадянська інтернет-участь у кожній країні набуває своїх особливих ознак і залежно від національних, культурних традицій формуються різні моделі інтернет-участі. Встановлено, що громадянська інтернет-участь може здійснюватися конвенційними і неконвенційними формами інтернет-комунікації. Підкреслюється, що оволодіння різними формами громадянської інтернет-участі сприяє розвитку громадянської компетентності молоді; завдяки технологічним можливостям інтернет-технологій змінюється модель громадянської участі з лінійної (вертикально побудованої) на широкую (різноспрямовану) громадянську участь. Наведено результати дослідження форм громадянської інтернет-участі, що застосовуються молодими громадянами країни. З'ясовано, що найбільш популярними серед молоді є форми онлайнового контактування. 92% респондентів беруть участь у соціальних опитуваннях і голосуваннях, мають власні сторінки в соціальних мережах, 50% реєструвалися на сайтах із метою підписання електронної петиції; 3% респондентів застосовували такі форми інтернет-участі, як участь у конкурсах проєктів, краудфандинг (збір коштів), краудсорсинг (утілення спільних проєктів), грассрутінг (створення ініціативних груп із метою захисту та реалізації прав громадян). Обґрунтовується висновок про те, що в Україні діє управлінська і адміністративна модель громадянської інтернет-участі. Молоді громадяни виявляють інтерес до конвенційних форм інтернет-участі, прагнуть оволодіти ними, а також усвідомлюють відповідальність за неконвенційні дії в інтернет-просторі.*

**Ключові слова:** інтернет-середовище, інтернет-технології, форми інтернет-участі, моделі громадянської інтернет-участі.

**Постановка проблеми.** Інтернетизація всіх сфер життєдіяльності людини XXI століття, з одного боку, розширює її можливості, а з іншого – висуває нові вимоги, серед яких головними є швидке оволодіння новими знаннями у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, вміння сприймати і критично аналізувати гігантські потоки інформації; раціонально реагувати на політичні, економічні, соціальні зміни та нововведення; об'єктивно оцінювати ситуацію й робити висновки; адаптуватися до мінливих умов середовища; компетентно (свідомо й активно) сприяти позитивним соціальним зрушенням. Новий цифровий світ вимагає компетентного громадянина, здатного діяти відповідально і повною мірою брати участь у соціальному житті.

Серед вітчизняних і зарубіжних науковців й досі точаться дискусії щодо визначення дефініції «громадянська компетентність», її структури, соці-

ально-психологічних чинників та умов розвитку. На думку С. Позняк, причиною неоднозначних трактувань є те, що громадянська компетентність пов'язана зі складними поняттями, такими як плюралізм, полікультурність, багатоманітність, толерантність, соціальна згуртованість, колективні та індивідуальні права і обов'язки, свобода, соціальна справедливість, самоусвідомлення (національне, європейське, глобальне) [1, с. 6].

Спробу інтегрувати ці складні поняття здійснили П. Кубов, Д. Гроссман, А. Ніномія у моделі «Громадянство XXI століття». Згідно з їхньою моделлю, сучасний успішний громадянин *розв'язує проблеми з позиції члена глобального суспільства*; співпрацює і несе відповідальність за свої вчинки; розуміє, приймає, цінує і толерантно ставиться до культурного багатоманіття; критично і системно мислить, розв'язує конфлікти ненасильницьким шляхом [2].

У віртуальному інтернет-просторі є чимало форм зворотного зв'язку і способів залучення громадян у суспільно-політичні процеси. Інтерактивні форми інтернет-комунікації (блоги, мікроблоги, лінкблоги, соціальні мережі, вікі, сайти, обмін контентом на форумах, чатах, у дискусійних групах) створюють сприятливі умови для участі громадян у вирішенні проблем суспільства, обстоювання своїх прав і свобод. Саме Інтернет спрямований на підтримку активного громадянства [3, с. 400].

Інтернет сьогодні – це новий соціальний простір інтерсуб'єктної взаємодії, гарант демократії, свободи слова, свободи думки, чинник розвитку інформаційного і громадянського суспільства, середовище, де розгортається громадянська і політична активність людини. Дії, що здійснюються громадяни з використанням інформаційних інтернет-технологій із метою впливу на прийняття та ухвалення рішень щодо розв'язання проблем окремих індивідів і груп або прямої участі в суспільно-політичних процесах Е. Штерн, О. Гудс та Т. Суорей, визначають як *громадянську інтернет-участь* [4].

Є різні позиції щодо впливу мережі Інтернет на громадянську інтернет-участь/активність. Умовно їх можна поділити на три напрями:

1) концепції, які перебільшують вплив інтернет-технологій у житті людини. Е. Дайсон, П. Левін, Н. Негропonte, У. Раш, Г. Рейнгольд, Г. Роу і Л. Фрюер, А. Тофлер, Х. Тофлер, Г.Л. Смолян обстоюють думку, що електронна участь, опосередкована інформаційними та комунікаційними технологіями, розширює і трансформує участь у громадських демократичних і консультативних процесах. П. Левін стверджує, що Інтернет, безумовно, сприяє розвитку демократії в будь-якому суспільстві. Сучасні інтернет-технології пропонують більше можливостей, і це стимулює пряму онлайн участь без будь-якого втручання впливових у суспільстві осіб [5];

2) теорії і концепції, які ставлять під сумнів вплив інтернет-участі на розвиток громадського суспільства. Прибічники цього напрямку (Р. Девіс, Л. Ербін, Р. Краут, Є. Морозов, Дж. Моррісон, Є. Морозов, А. Ліпоу, Н. Ніє, Б.С. Новек, П. Сейд, Дж. Стріт) акцентують увагу на тому, що інтернет-участь призводить лише до віртуальної громадянської активності, формування *слективізму* (slacktivism), так званого «диванного активізму» [6]. Як зазначає Є. Морозов, «слективізм» не має політичного або соціального впливу. Це ідеальний тип активності для ледачого покоління: навіть турбуватися про страйки і ризик арешту, жорстокості з боку поліції або тортур, якщо хтось може так голосно вирішувати проблеми громадян у віртуальному просторі [7];

3) третій напрям розглядає інтернет-участь як «віддзеркалення» реального рівня громадської активності в суспільстві: Б. Бімбер, Б.Я. Вахула, М. Нісбет, Д.А. Шуфель вважають, що необхідно враховувати думку інтернет-спільноти заради

демократичного розвитку суспільства. Як слушно зауважує Дж. Равен, в інформаційному суспільстві «слід розвивати комунікаційні технології, зокрема IP-технології, та навчитися отримувати більше користі з процедур зворотного зв'язку» [8, с. 136].

Узагальнення досліджень дає підстави говорити про те, що: а) інтернет-комунікація так чи так впливає на громадянську (політичну, соціальну) активність громадян; б) складно встановити різницю між формами політичної, громадянської та соціальної активності; в) є певні проблеми дослідження форм громадянської участі/активності, а саме: у науковому дискурсі велика кількість назв, типів, класифікацій форм інтернет-участі; г) громадянська (політична) інтернет-участь у кожній країні набуває своїх особливих ознак і залежно від національних, культурних традицій формуються різні моделі інтернет-участі; г') потребує уточнення класифікація форм інтернет-участі.

**Мета статті** полягає в з'ясуванні найбільш актуалізованих форм громадянської інтернет-участі, визначенні потенціалу конвенційних форм інтернет-комунікації як ресурсу розвитку громадянської компетентності молоді.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті нашого дослідження інтернет-середовище розглядаємо як *гібридне* (змішане, синтетичне) середовище, що утворюється за допомогою ІКТ з елементів реального і віртуального життя [9]. Вважаємо, що оволодіння різними формами громадянської інтернет-участі сприяє розвитку громадянської компетентності молоді; завдяки технологічним можливостям інтернет-технологій змінюється модель громадянської участі з лінійної (вертикально побудованої) на широкую (різноспрямовану) громадянську участь. Ми спираємося на те, що громадянська участь інтегрує в собі і політичну, і соціальну активність: у віртуальному інтернет-просторі є можливість висловлювати думку з різних питань (від питань побутових до найскладніших соціальних проблем); вносити свої пропозиції для широкого обговорення; презентувати власну громадянську позицію.

Також ми спираємося на дослідження моделей громадянської інтернет-участі А. Чадвік і К. Мей. Згідно з їхньою концепцією є управлінська, адміністративна та партиципативна моделі громадянської інтернет-участі [10, с. 276]. *Управлінська* модель інтернет-участі, стверджують автори, «утворюється у разі якщо інтернет-технології застосовуються з метою покращення попередніх технологій, оновлення можливостей здійснення державних функцій, скорочення часу на прийняття політичного рішення разом із скороченням матеріальних витрат» [там само, с. 278]. Інформаційний потік вибудовується владою лінійно (зверху донизу) і головною метою комунікації в інтернет-просторі є скорочення часу та витрат на інформування громадян країни.

Адміністративна модель громадянської (політичної) інтернет-участі передбачає широкі можливості для врахування суспільної думки громадян щодо прийняття політичних рішень, що сприяє підвищенню ефективності державної політики. Інформаційний простір, як і в управлінській моделі, організовує і регулює держава. Громадяни висловлюють свою думку лише щодо тих питань, які по вертикалі визначає політична влада. Згідно з А. Чадвіком і К. Меєм, адміністративна модель є перехідною між управлінською і партиципативною моделлю і поєднує в собі дві їхні основні ознаки: участь громадян у прийнятті політичних рішень та управління інформаційною політикою у національному сегменті інтернет-простору.

І наразі *партиципативна* модель (модель участі) характеризує складні горизонтальні інтерактивні взаємозв'язки між політиками, владою і громадянами. Формат моделі участі передбачає організацію взаємодії не тільки у площині *держава – громадянин та громадянин – громадянин*, а й наявність каналу зворотного зв'язку *громадянин – держава*. Партиципативна модель утворюється за умови наявності суб'єкт-суб'єктного діалогу між урядом і громадянами або організованими групами громадянського суспільства, зокрема

громадськими організаціями та об'єднаннями. Реалізація такої моделі створює умови для широкої політичної участі громадян, сприяє розвитку громадянської компетентності та політичної суб'єктності користувача. До того ж інтерактивна «модель участі» змінює стиль відносин між державною владою та громадянином: людина перестає бути об'єктом впливу державних і політичних інститутів і стає суб'єктом прийняття політичних рішень, усвідомлює свою причетність і відповідальність за них.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники (Р.К. Гібсон, С. Лусолі і С. Вард, Д.А. Войнов, М.Ю. Павлютенкова) вважають, що характерною ознакою управлінської і адміністративної моделі є *онлайнове контактування*, яке не вимагає від індивіда великих зусиль, (голосування, обговорення актуальних соціально-політичних питань, поширення інформації). Для партиципативної моделі характерним є застосування більш активних форм онлайн-участі (приєднання до організації, грошові пожертви, онлайн-петиції, офіційні звернення, онлайн-демонстрації тощо) [11]. Д.О. Войнов і М.Ю. Павлютенкова вважають, що громадянська інтернет-участь може здійснюватися як конвенційними, так і неконвенційними діями користувачів і форми інтернет-участі слід класифікувати на конвенційні та неконвенційні [12] (див. рис. 1).



Рис. 1 Конвенційні та неконвенційні форми інтернет-участі

Серед *конвенційних форм* популярними формами є *інтернет-голосування* (вибори, референдуми, соціологічні інтернет-опитування), які фіксують волю громадян – користувачів Інтернету, а також конвенційними формами інтернет-комунікації вважаємо онлайн-участь у віртуальних з'їздах, конференціях політичних партій, громадських організацій, об'єднань; засіданнях, сесіях місцевих і державних органів влади; публічні обговорення документів, проєктів, бюджету; електронні публічні консультації; дебати в онлайн-режимі; онлайн-конкурси проєктів; грассрутинг (створення ініціативних вебгруп, асоціацій із метою захисту та реалізації громадських прав та ініціатив); створення інтернет-видань, сайтів, блогів, сторінок у соціальних мережах; створення блогів, мікроблогів, лінкблогів; краудсорсинг (спільне вирішення проблем і втілення проєктів); краудфандинг (збір коштів спільними зусиллями); кросспостинг (об'ємне поширення інформації); громадська експертиза у віртуальному просторі; громадянський контроль за виконанням прийнятих рішень; законодавчі ініціативи.

*Неконвенційними* формами громадянської (політичної, соціальної) участі/активності користувачів Інтернету є такі: сплоги (створення сайтів-клонів для поширення контенту з метою маніпулятивного впливу на інтернет-спільноту); поширення «чорного PR»; астротурфінг (маніпуляції суспільною думкою, створення міфів, неіснуючого іміджу або образу в інтернет-просторі); «мережевий тролінг» (як «товстий», так і «тонкий»); гейтерство (дискусії, в основу яких покладено неправду, обман, провокаційні заяви, що супроводжується створенням відповідних неправдивих коментарів); гакерські атаки на офіційні сайти державних і місцевих органів влади; віртуальні страйки; комп'ютерний тероризм – незаконне втручання в комп'ютерні мережі, викрадення та привласнення непублічної інформації.

З метою з'ясування найбільш актуалізованих форм громадянської інтернет-участі ми провели експрес-опитування, учасниками якого стали 62 особи віком 18–27 років. Респонденти (23 з яких є лідерами, членами молодіжних громадських об'єднань, решта – студенти столичних закладів вищої освіти) позначали на рис. 1 форми інтернет-комунікації, які вони застосовували «хоча б один раз у своєму житті», і обирали ті форми інтернет-участі, якими б вони хотіли володіти досконаліше. За результатами опитування виявлено:

– актуалізованими формами інтернет-участі є електронні опитування та голосування, підписання електронних петицій, створення сторінок у соціальних мережах, а також кросспостинг. Майже 92% беруть приймають участь у соціаль-

них опитуваннях і голосуваннях, мають власні сторінки в соціальних мережах, 50% реєструвалися на сайтах із метою підписання електронної петиції;

– 3% респондентів застосовували такі форми інтернет-участі, як участь у конкурсах проєктів, краудфандинг (збір коштів), краудсорсинг (втілення спільних проєктів), грассрутинг (створення ініціативних груп із метою захисту та реалізації прав громадян). Ними виявилися лідери громадських об'єднань;

– жодного разу респонденти не брали участь у публічних дебатах, консультаціях, проведенні громадської експертизи і громадського контролю;

Під час обговорення неконвенційних форм інтернет-участі молоді громадяни зазначали, що це є небезпечним і може бути застосовано тільки у разі необхідності. Такі форми, як електронні звернення, запити на отримання публічної інформації, застосовують час від часу і висловили бажання докладніше ознайомитися з ними.

**Висновки.** Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), зокрема інтернет-технології (ІР-технології), зумовлюють зміну *лінійної* (вертикально побудованої) моделі участі громадян у суспільно-політичному житті *складною* (різноспрямованою, інтерактивною) моделлю широкої громадянської участі. Досвід громадянської інтернет-участі, отриманий у віртуальному інтернет-середовищі, розширює простір взаємодії і сприяє розвитку громадянської компетентності користувачів інтернету – молодих громадян країни.

Найбільш актуалізованими є форми онлайн-контактування: електронні опитування та голосування, підписання електронних петицій, створення сторінок у соціальних мережах, а також кросспостинг. Це дає змогу зробити висновок, що в Україні діє управлінська і адміністративна моделі громадянської інтернет-участі, і говорити про формування партиципативної моделі поки що зарано. Проте активні форми онлайн-участі все частіше застосовуються користувачами Інтернету, зокрема членами та лідерами громадських об'єднань і молодіжних організацій.

Молоді громадяни виявляють інтерес до конвенційних форм інтернет-участі, прагнуть оволодіти ними і усвідомлюють відповідальність за неконвенційні дії в інтернет-просторі. Це свідчить про наявність мотивації саме до конвенційних дій.

Перспективними напрямками подальших досліджень нам видається вивчення впливу інформаційно-комунікаційної компетентності на розвиток громадянської компетентності молоді. На нашу думку, від рівня цифрової та інформаційно-комунікаційної компетенції залежить і рівень громадянської інтернет-участі/активності користувачів.

**Література:**

1. Позняк С.І. Ресурси громадянськості: соціально-психологічна складова : методичні рекомендації / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 136 с.
2. Kubov P. Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21<sup>st</sup> Century / Patricia Kubov, David Grossman and Akira Ninomiya. *Citizenship for the 21<sup>st</sup> Century : An International Perspective on Educational* / John J. Cogan, Ray Derricott (eds.). London : Cogan Page, 1998. P. 115–134.
3. Rowe G., Frewer L. A typology of public engagement mechanisms. *Science, Technology & Human Values*, 2005. No. 30. P. 251–290. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.546.7172&rep=rep1&type=pdf>.
4. Stern E., Gudes O., Svoray T. Web-based and traditional public participation in comprehensive planning: a comparative study. *Environment and Planning B: Planning and Design*. 2009. Vol. 36. P. 1067–1085.
5. Levine P. Can the Internet save democracy? Toward an on-line commons, in: *Hayduk, R., Mattson, K. (Eds.): Democracy's moment: Reforming the American political systems*. New York : Rowman & Littlefield, 2002. P. 121–137.
6. Morison J. The Democratic Dynamics of Government Consultations. Speaking Freely and Listening Properly. In M. Edstrom, A.T. Kenyon, & E.-M. Svensson (eds.), *Blurring the Lines: Market-Driven and Democracy-Driven Freedom of Expression*. Goteborg : NORDICOM, 2016. P. 79–89.
7. Morozov E. The Brave New World of Slacktivism. *Foreign Policy*. 2009. 19.05. URL: [http://neteffect.foreignpolicy.com/posts/2009/05/19/the\\_brave\\_new\\_world\\_of\\_slacktivism](http://neteffect.foreignpolicy.com/posts/2009/05/19/the_brave_new_world_of_slacktivism).
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва : «Когито-центр», 2002. 396 с.
9. Краснякова А.О. Інтернет як новий комунікативний простір самоідентифікації кіберпокоління. *Проблеми політичної психології* : збірник наукових праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України ; редакційна колегія : Л.А. Найдьонова, Л.Г. Чорна, І.Г. Батраченко та ін. Київ : Талком, 2018. Вип. 7 (21). 192 с. С. 174–184.
10. Chadwick A., May C. Interaction between States and Citizens in the Age of Internet: "e-Government" in the United States, Britain and the European Union. *Governance*. 2003. V. 16. No. 2. P. 271–300.
11. Gibson R.K., Lusoli W., Ward S. Internet Effects. Political Studies Association. Gibson R.K. Online Participation in the UK: Testing a "Contextualised" Model of Oxford : Blackwell Publishing Ltd, 2005. Vol. 7. P. 561–583.
12. Войнов Д.А., Павлютенкова М.Ю. Интернет-диалог как новая форма политического участия граждан. URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=630496&soch=1>.

**Krasniakova A. O. Conventional forms of internet participation as a resource of the development of youth civilian competence**

*Civic Internet participation is considered as a communication mediated interaction of citizens with the help of information Internet technologies with the purpose of influencing acceptance and approval decisions, solving problems of individuals and groups, and direct participation in socio-political processes.*

*The Internet space is a hybrid environment created by means of the information and communication technologies (ICT) in the course of integration of the elements of real and virtual life.*

*The article stated that the fact that civic Internet participation in each country acquires its own special characteristics and, depending on national and cultural traditions, different models of Internet participation are formed.*

*It is established that civic Internet participation can be carried out by conventional and unconventional forms of Internet communication.*

*Emphasizes that mastering the various forms of civic online participation contributes to the development of civic competence of young people; thanks to the technological capabilities of Internet technologies, the model of civic participation changes from linear (vertically constructed) to broad (multidirectional) civic participation.*

*The results of the study of forms of civic Internet participation applied by young citizens of the country are presented.*

*It was found that the most popular among young people are forms of online contact. 92% of respondents take part in social surveys and polls, have their own pages on social networks, 50% register on sites for the purpose of signing an electronic petition; 3% of respondents used such forms of online participation as participation in project contests, crowdfunding (fundraising), crowdsourcing (implementation of joint projects), grassrootsing (creation of initiative groups for the protection and realization of citizens' rights).*

*The conclusion is substantiated that in Ukraine there is a management and administrative model of civic Internet participation. Young citizens are interested in conventional forms of online participation, seeking to master them, and are aware of their responsibility for unconventional activities in the Internet space.*

**Key words:** *Internet environment, Internet technologies, forms of online participation, models of online participation citizen participation.*



УДК 159.9:32

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.34>**М. Ю. Сидоркіна**кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник  
Інститут соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України

## ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У РОЗРІЗІ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ

*Психологічні складники громадянської компетентності, зокрема орієнтація на сприяння спільному благу, почуття співпричетності, орієнтація на співробітництво, здатність до конструктивної взаємодії, громадянська відповідальність, розглянуто крізь призму концепції соціального інтересу. Визначено основні групи компетенцій у структурі громадянської компетентності, серед яких – когнітивні компетенції, етичні компетенції і ціннісний вибір (мотиваційно-ціннісний аспект громадянської компетентності), соціальні компетенції (здатність до взаємодії зі спіранням на принципи демократичного права), рефлексивні компетенції. Уточнено перелік індикаторів соціального інтересу, запропонований Г. Каплан. Визначено індикатори когнітивного, емоційно-регулятивного, комунікативно-поведінкового, мотиваційно-ціннісного компонентів соціального інтересу. Зазначено, що соціальний інтерес певною мірою впливає на світоглядну орієнтацію людини та визначає схильність до обрання стратегії громадянської взаємодії, а також структурування картини світу людини, позиціонування суб'єктом себе у ній. Представлено результати аналізу декількох емпіричних досліджень різних аспектів громадянської компетентності крізь призму концепції соціального інтересу. Підлітки та молодь, у яких більше розвинені такі прояви соціального інтересу, як здатність до співпереживання іншим, навички емоційної саморегуляції, просоціальні моральні міркування, більш схильні до громадянського залучення, а також вище оцінюють власні громадянські навички, що є ознакою більш високого рівня самоефективності та є передумовою розвитку громадянської компетентності. Проаналізовано типи комунікативних практик, виокремлених С. Позняк, в аспекті прояву соціального інтересу. Партиципативні комунікативні практики визначено як такі, які відповідають розвиненому соціальному інтересу. Розвиток соціального інтересу визначено одним із чинників формування мотивації громадянської відповідальності та суб'єктності. Окреслено перспективи сприяння розвитку соціального інтересу молоді в контексті громадянської освіти.*

**Ключові слова:** громадянська компетентність, соціальний інтерес, співпричетність, практики, громадянська взаємодія, відповідальність.

**Постановка проблеми.** Розвиток демократичного суспільства значною мірою залежить від громадянської компетентності його членів. Важливим у цьому контексті постає не лише політико-правова обізнаність громадян, а й їхня готовність і здатність до ефективної громадянської взаємодії, що передбачає наявність почуття відповідальності, вміння визначати пріоритети, реалістичні цілі та обирати ефективні та конструктивні стратегії для їх досягнення, здатність до співробітництва з метою вирішення актуальних проблем. Вивчення психологічних чинників, які зумовлюють розвиток громадянської компетентності молоді, є важливим завданням сучасної вітчизняної психологічної науки.

Услід за Г. Мюнклером ми визначаємо **громадянську компетентність** як сукупність якостей і кваліфікаційних характеристик, які зумовлюють партиципативну здатність і партиципативну готовність, інтерес до примноження не лише особистих, а й спільних надбань, тобто орієнтацію на суспільне благо або

почуття солідарності, що свідчить про готовність до вчинків, дій, зусиль, для яких не передбачається матеріальної компенсації або ж вона є незначною [14]. В. Тимофієв у структурі громадянських компетенцій виокремлює такі важливі складники: здатність налагоджувати ефективну взаємодію, ефективно діяти під час командної роботи, здатність виконувати лідерські функції [8, с. 273]. Цю підгрупу компетенцій відносимо до групи **соціальних компетенцій** (які загалом визначають здатність громадян вирішувати актуальні суспільно-політичні питання шляхом громадянської взаємодії зі спіранням на принципи демократичного права). Окрім цієї групи компетенцій у структурі громадянської компетентності, вслід за Ф. Одіже (див. [6, с. 41]) виокремлюємо **когнітивні компетенції** (правову та політичну освіченість громадян), **етичні компетенції** (мотиваційно-ціннісні засади взаємовідносин громадянина з іншими людьми), а також додаємо групу **рефлексивних компетенцій** (здатність критично осмислювати та аналізувати інформацію суспіль-

но-політичного характеру та результати власного громадянського залучення). Здатність поставити себе на місце іншого, подивитися на світ його очима визначає, на думку Р. Даля, розвиток співпричетності, що є передумовою розвитку громадянських чеснот [2].

З метою вивчення детермінант розвитку психологічних складників громадянської компетентності (орієнтації на сприяння спільному благу, почуття співпричетності, орієнтації на співробітництво, здатності до конструктивної взаємодії, а частково – і громадянської відповідальності) доцільним видається звернення до концепції соціального інтересу.

**Мета статті** – представлення результатів аналізу декількох емпіричних досліджень різних аспектів громадянської компетентності крізь призму концепції соціального інтересу.

**Виклад основного матеріалу.** Автором концепції «**соціального інтересу**» («*gemeinschaftsgefühl*») є австрійський психолог А. Адлер. Він уважав, що головною спонукальною силою, яка визначає поведінку людини, є почуття спільності з іншими (яке є основою соціального інтересу) [1]. У широкому розумінні соціальний інтерес визначається як «сприяння добробуту людства». Це вміння цінувати речі поза межами себе та розуміти потреби та переживання інших завдяки отождоженню з ними [15, с. 2048]. Протилежністю соціального інтересу є егоїстична, суто прагматична мотивація, прагнення використовувати інших для досягнення особистих цілей. Не досить розвинений соціальний інтерес є еквівалентом орієнтації на марну життєдіяльність [1]. Один із послідовників А. Адлера Г. Мозак зазначив, що соціальний інтерес передбачає готовність брати відповідальність за себе та інших [13, с. 312]. А. Адлер уважав, що значною мірою соціальний інтерес і стиль життя формуються до п'яти років. При цьому є низка досліджень, в яких доведена можливість цілеспрямованого розвитку соціального інтересу в більш пізньому віці (наприклад, у студентів психологів [3; 9], в ув'язнених в умовах виправних закладів [10, с. 92–97]). Усі дослідження феномена «соціального інтересу» у психології побудовані на засадах теорії А. Адлера. Вивчаючи можливості цілеспрямованого формування соціального інтересу, науковці розширюють методологічний апарат своїх досліджень, поєднуючи методологічні засади теорії А. Адлера з іншими методологіями, зокрема з методологією суб'єктно-діяльнісного і компетентнісного підходів (як, наприклад, у [3; 9]). Вдалим видається запропоноване Т. Дубовіцькою та Г. Тулітбаєвою визначення **соціального інтересу** як *форми спрямованості особистості, як її життєвої установки, яка зумовлює готовність і бажання людини до конструктивної і продук-*

*тивної взаємодії з іншими людьми на їхнє благо і всього суспільства* [3].

Услід за Г. Тулітбаєвою виокремлюємо у структурі соціального інтересу такі компоненти: когнітивний, емоційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний [9]. У нашому дослідженні ми як робочий варіант *індикаторів соціального інтересу* пропонуємо *модифікацію переліку, запропонованого Г. Каплан* [11, с. 82–85]. Розглянемо виокремлені індикатори у співвіднесенні зі складниками соціального інтересу. Беручи за основу визначення складників соціального інтересу, запропоновані Г. Тулітбаєвою, ми дещо уточнюємо їхній зміст. **Когнітивний компонент соціального інтересу** включає оціночне ставлення людини до життя та уявлення щодо власної ролі у розвитку суспільства, зумовлює соціально-перцептивну установку особистості щодо інших людей. Його *індикатори*: усвідомлення, що *власні суспільні права і обов'язки рівні правам та обов'язкам інших людей*; переконання у можливості *досягнення особистих цілей, сприяючи при цьому суспільному благу*; переконання, що *розвиток суспільства залежить від здатності його членів навчитися гармонійно співіснувати*; переконання, що *слід ставитись до інших так, як хочеш щоб вони ставились до тебе*; переконання в тому, що *важливо сприяти розвитку суспільства*; впевненість, що *в кожній людині є щось хороше*; усвідомлення себе *частиною всього людства*; *позитивна оцінка перспектив*, зумовлена переконанням, що *світ можна зробити кращим місцем для життя*. **Емоційно-регулятивний компонент** відповідає за здатність людини ідентифікуватися з іншими людьми, відчувати спільність із ними, розділяти їхні почуття, здатність до співчуття, саморегуляції свого емоційного стану. Його індикаторами є такі: *відчуття належності*; *відчуття легкості і комфорту під час взаємодії з іншими людьми*; *відчуття спільності* (відчуття, що тебе багато що об'єднує з іншими людьми і ти багато в чому схожий на них); вміння *регулювати власний емоційний стан*; вміння *обирати конструктивні (здорові) стратегії вираження емоцій і почуттів*; *емпатія*. **Комунікативно-поведінковий компонент** включає комунікативні навички, вміння будувати стосунки, що базуються на довірі; турботу про інших, що проявляється у ставленні та активності, спрямованій на покращення благоденства інших, асертивність. Його індикатори: *щедрість*; *участь у спільній діяльності*; *повага до інших людей*; *співробітництво*; готовність *іти на компроміс*; готовність і вміння *підбадьорювати інших, надавати підтримку, допомагати*; *асертивність*. **Мотиваційно-ціннісний** компонент включає усвідомлення і прийняття *цінності позитивних стосунків*, а також мотивацію відповідальності.

Його індикатори: актуальність для людини таких цінностей, як: *взаємоповага, турбота, дружба, співробітництво, відповідальність*.

Проаналізуємо результати декількох досліджень різних аспектів громадянської компетентності та громадянського залучення та розглянемо їх результати крізь призму концепції соціального інтересу. Зауважимо, що дослідники, які проводили ці дослідження не спиралися на методологію теорії А. Адлера, проте аналіз їхніх здобутків у світлі концепції соціального інтересу створює можливості для глибшого розуміння чинників розвитку громадянської компетентності та відкриває перспективи окреслення доцільних векторів вдосконалення системи громадянської освіти.

У дослідженні американських учених [12], вибірка якого становила 2467 осіб віком 12–20 років, було виявлено, що: ті, в кого *більше розвинена емпатія*, схильні до більшої соціальної відповідальності, більш схильні надавати неформальну допомогу, у них краще розвинені громадянські навички, вони більш схильні до природоохоронної поведінки, волонтерства та мають більш виражені наміри голосувати. Ті, хто *вміють краще регулювати власні емоції*, більш схильні надавати неформальну допомогу, більш високо оцінюють розвиток власних громадянських навичок і більш схильні до природоохоронної поведінки. Рівень розвитку *просоціальних моральних міркувань* пов'язаний із більшою соціальною відповідальністю, схильністю надавати неформальну допомогу та кращим розвитком громадянських навичок (там само). Отже, підлітки та молодь, у яких більше розвинені здатність до співпереживання іншим, навички емоційної саморегуляції, просоціальні моральні міркування, які є проявами соціального інтересу, більш схильні залучатися до численних різновидів потенційної громадянської поведінки, а також вище оцінюють власні громадянські навички, що є ознакою більш високого рівня самоефективності та є передумовою розвитку громадянської компетентності. Очікуємо, що громадянська компетентність підлітків, які схильні долучатися до громадянської взаємодії, є вищою (ознакою чого є й більш висока оцінка респондентами власних громадянських навичок). Інакше кажучи, таке залучення мало би ситуативний характер. Крім того, саме по собі громадянське залучення сприяє розвитку громадянської компетентності молоді завдяки можливості вдосконалювати власні компетенції в процесі громадянської взаємодії.

Соціальний інтерес впливає на світоглядну орієнтацію людини та певною мірою визначає схильність до обрання тих чи інших стратегій громадянської взаємодії, а також структурування картини світу людини (і, відповідно, структурування політичної картини світу), позиціонування суб'єк-

том себе у ній, тобто є одним із чинників процесу громадянської самоідентифікації. Соціальний інтерес проявлятиметься і в схильності молоді до тих чи інших комунікативних практик. С. Позняк запропоновано типологію комунікативних практик соціальної взаємодії, яка становить інтерес із погляду проявів соціальних аспектів громадянської компетентності [5]. Типологія описує чотири типи практик: партиципативні, деліберативні, практики уникнення та практики відсторонення. Аналізуючи виокремлені С. Позняк типи комунікативних практик із погляду прояву соціального інтересу (з огляду на його індикатори, зазначені вище), доходимо висновку, що у разі розвиненого соціального інтересу в суб'єкта громадянської взаємодії можна прогнозувати його схильність до **партиципативних** практик. Серед особливостей цього типу практик такі: активне залучення в комунікацію, яке ґрунтується на високому рівні довіри та взаємності суб'єктів комунікації, об'єднаних спільними інтересами та цілями і пошуком можливостей їх реалізації; високий рівень ідентифікації з групою, позитивна ідентичність; учасники комунікації поділяють «правила гри», беруть участь у розвитку та зміні чинних правил (у разі необхідності), поділяють відповідальність за їх дотримання. Нижчий рівень соціального інтересу спостерігатиметься, на нашу думку, у комунікантів, схильних до обрання деліберативних практик і практик уникнення. Особливістю **деліберативних** практик є нижча активність залучення у взаємодію, нижчий рівень відповідальності учасників взаємодії за дотримання правил взаємодії. Комунікативні практики **уникнення** проявляються в уникненні обміну думками зі спірних питань і неналаштованості на зближення позицій щодо проблем, які актуалізують суперечності між суб'єктами комунікації і можуть спричинити конфлікт та порушення правил взаємодії. Можна очікувати, що в разі дуже низького рівня розвитку соціального інтересу буде наявна схильність до обрання комунікативних практики **відсторонення/очікування**. Серед особливостей комунікантів, які «обирають» цей тип практик – їхня схильність відсторонятися від взаємодії; неналаштованість на співпрацю і досягнення згоди, що зумовлюється відсутністю уявлень про спільні інтереси й спільну мету, а також відсутністю бачення ними можливостей для обговорення та зближення позицій; формальне підпорядкування правилам, при цьому нігілістичне або протестне ставлення до них, небажання долучатися до їхнього розвитку та вдосконалення; втрата суб'єктності у громадянській взаємодії, що проявляється в очікуванні змін унаслідок зовнішнього впливу, зміни поколінь, «переміни часів» тощо (там само). Доцільним видається розроблення стратегій розвитку соціального інтересу в системі громадянської освіти, адже

це сприятиме утвердженню партиципативних практик, а відповідно, і розвитку громадянського суспільства в Україні.

За даними дослідження комунікативного потенціалу розвитку громадянської компетентності молоді, проведеного І. Жадан, наскрізною у всіх комунікативних практиках молоді є **тема власного інтересу (вигоди) від громадянської ідентифікації** [4]. Понад половина тих, хто вибудовує свою ідентичність з уявлення про громадянську активність як ознаку зрілості особистості, **відповідальність за те, що відбувається в державі, покладаються виключно на владу**, а переважна більшість (близько 80%) бачать свою роль у тому, щоб **контролювати** владу. Як зазначає І. Жадан, наявний «... **брак готовності до співробітництва на засадах довіри, а отже – і компетентної громадянської поведінки**» молоді [4]. Звернемося детальніше до теми «власної вигоди» в суспільно-політичній взаємодії молоді. За результатами наших попередніх досліджень [7, с. 197–240], чим більше молода людина вмотивована у своїй політичній взаємодії мотивацією особистої вигоди та безпеки, тим менше вона схильна до співробітництва з іншими громадянами заради відстоювання спільних інтересів. Прагматична мотивація політичної взаємодії може зумовлювати формування схильності молоді до таких типів політичної самоідентифікації, як «очікування соціальної турботи від політиків» і «моя хата з краю». Нерозвиненість мотивації громадянської відповідальності є чинником формування відчужено-розчарованої політичної самоідентифікації (там само). Отже, мотивація громадянської відповідальності є визначальною у плані того, чи буде молодь схильна до самоідентифікації, в основі якої лежить громадянська відповідальність і суб'єктність (у разі, якщо відповідна мотивація є розвиненою), чи навпаки – буде схильною до перекладання відповідальності на інших суб'єктів політичної взаємодії [7, с. 197–240]. Розвиток соціального інтересу є одним із чинників профілактики превалювання суто споживацької мотивації та чинником розвитку мотивації громадянської відповідальності та суб'єктності, адже його складниками є почуття спільності з іншими та почуття відповідальності.

**Висновки.** Соціальний інтерес значною мірою визначає те, як суб'єкт позиціонує себе у громадянській взаємодії та які стратегії він обирає, як він ставиться до тих, із ким він взаємодіє, наскільки значущим для нього є сприяння спільному благу та як він окреслює коло власної відповідальності як члена спільноти або суспільства. Розроблення та впровадження програм, спрямованих на розвиток соціального інтересу як чинника громадянської компетентності молоді, в систему громадянської освіти може, на нашу думку, сприяти вирішенню

кількох актуальних проблем у контексті розвитку громадянської компетентності молоді: 1) сприяти формуванню та утвердженню мотивації молоді робити внесок у покращення життя суспільства та мотивації громадянської відповідальності; 2) сприяти формуванню у молоді схильності до обрання конструктивних стратегій громадянської взаємодії; 3) сприяти більш широкому поширенню серед молоді партиципативних комунікативних практик на протигагу практикам уникання та відчуження, що є важливою умовою розвитку громадянського суспільства.

#### Література:

1. Адлер А. Наука жить. Киев : Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Даль Р. Проблемы гражданской компетентности. URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/dal/pr\\_gra.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/dal/pr_gra.php).
3. Дубовицкая Т.Д., Тулитбаева Г.Ф. Социальный интерес: понятие, структура, диагностика, развитие. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 11(10). С. 2276–2279. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35934>.
4. Жадан І.В. Комунікативний потенціал розвитку громадянської компетентності студентської молоді. *Наукові студії із соціальної та політичної психології НАПН України*. 2019. № 43 (46). С. 67–82. URL: <http://ssspj.org/index.php/ssj/article/view/16/79>.
5. Позняк С.І. Комунікативні практики соціальної взаємодії як індикатор громадянської компетентності студентської молоді. *Наукові студії із соціальної та політичної психології НАПН України*. 2019. № 43 (46). С. 128–149. URL: <http://ssspj.org/index.php/ssj/article/view/22/82>.
6. Позняк С.І. Ресурси громадянськості: соціально-психологічна складова : методичні рекомендації / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 136 с.
7. Сидоркіна М.Ю. Мотивація політичної взаємодії і політична самоідентифікація студентської молоді. *Політична картина світу студентської молоді: психологічні проблеми формування* : монографія / В.Д. Бондаренко, І.В. Жадан, С.І. Позняк та ін. Київ : Міленіум, 2017. С. 197–240.
8. Тимофієв В.Г. Прогнозування та попередження конфліктів як складові громадянських компетентностей. *Актуальні питання формування та розвитку громадянських компетентностей в Україні* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Розвиток громадянських компетентностей в Україні», м. Київ, 17–18 березня 2016 р. Київ : НАДУ, 2016. С. 273–276.

9. Тулитбаева Г.Ф. Формирование социального интереса у студентов психологов на начальном этапе обучения в вузе : дисс. ... канд. психол. наук / Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, 2016. URL: [https://research.susu.ru/images/docs/dissertacionnaya\\_rabota\\_tulitbaeva\\_g.f.pdf](https://research.susu.ru/images/docs/dissertacionnaya_rabota_tulitbaeva_g.f.pdf).
10. Dobrova Stoykova Zh. Dynamics in the Development of Social Interest among Incarcerated Persons in the Learning Environment at Correctional Facilities. *Journal of Education & Social Policy*. 2017. Vol. 4. No. 3. P. 92–97. URL: [http://jespnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_3\\_September\\_2017/12.pdf](http://jespnet.com/journals/Vol_4_No_3_September_2017/12.pdf).
11. Kaplan H.B. A Guide to Explain, Social Interest to *Individual Psychology*. 1991. No 47. P. 82–85.
12. Metzger A., Alvis L., Oosterhoff B., Babskie E. et al. The intersection of emotional and sociocognitive competencies with civic engagement in middle childhood and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 2018. No 47 (8). P. 1663–1683.
13. Mosak H.H. "I don't have social interest.": Social interest as construct. *Individual Psychology*. 1991. No 47. P. 309–320.
14. Münkler H. Der kompetente Bürger. In A. Klein, R. SchmalzBruns (Eds.), *Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland Möglichkeiten und Grenzen*. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung. 1997. S. 153–172.
15. Yuen T. Counseling with adolescents in Hong Kong: an effective groupwork revisited. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. No 5. P. 2047–2057.

### **Sydorkina M. Yu. Civic competence from the perspective of social interest concept**

*Psychological components of civic competence, in particular, focus on promoting common good, sense of involvement, focus on cooperation, the ability to interact constructively, civic responsibility, are considered in light of social interest concept. Key groups of competencies in the structure of civic competence are defined. They are: cognitive competencies, ethical competencies and value choice (motivational-value aspect of civic competence), social competencies (ability to interact based on the principles of democratic law), reflexive competencies. The list of indicators of social interest proposed by H. Kaplan has been clarified. Indicators of cognitive, emotional-regulatory, communicative-behavioral, motivational-value components of social interest have been determined. It is noted that social interest to a certain extent influences the worldview of a person and determines the tendency to choose strategies of civic interaction, influences structuring of the picture of the world of a person and his or her positioning in it. The results of the analysis of several empirical studies of different aspects of civic competence through the prism of the concept of social interest are presented. Adolescents and young people who are characterized by higher levels of such manifestations of social interest as the ability to empathize with others, emotional self-regulation skills, prosocial moral reasoning, are more prone to civic engagement, and also assess their own civic skills higher, which is a sign of higher self-efficacy and is a prerequisite for developing civic competence. The types of communication practices defined by S. Poznyak are analyzed in terms of manifestation of social interest. Participative communicative practices are defined as indicators of highly developed social interest. Development of social interest has been identified as one of the factors determining civic responsibility motivation and subjectivity. The perspectives of promoting social interest of youth in the context of civic education are outlined.*

**Key words:** civic competence, social interest, involvement, practices, civic interaction, responsibility.

## НОТАТКИ