

# Теорія і практика сучасної психології



2020 р., № 1, Т. 1

## Збірник наукових праць

### 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**

виходить шість разів на рік

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 № 5 від 26.02.2020 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 10.02.2020.  
Підписано до друку 27.02.2020.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

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

© Класичний приватний університет, 2020

## ЗМІСТ

### ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

<i>О. Г. Бабчук, С. В. Бикова</i> ОСОБЛИВОСТІ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	8
<i>Н. П. Берегова, О. Ю. Повстюк</i> «СЕЛФХАРМ» ЯК ДЕСТРУКТИВНА ФОРМА ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСІВ.....	13
<i>К. М. Васюк</i> МОВНІ СТРАТЕГІЇ В ПРОДУКУВАННІ ЗУМИСНИХ НЕПРАВДИВИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ.....	17
<i>О. О. Водолазська, А. О. Хома</i> КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	22
<i>О. А. Даценко</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АВТОБІОГРАФІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ОСОБИСТОСТІ.....	26
<i>С. Б. Жарікова</i> ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ПРОАКТИВНЕ ПОДОЛАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ.....	31
<i>М. Й. Казанжи</i> ОСОБИСТІСНІ ПРЕДИКТОРИ ФАСИЛІТАЦІЇ-ІНГІБІЦІЇ.....	36
<i>Н. В. Каргіна</i> АРТТЕРАПІЯ: ДОСЯГНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ.....	41
<i>В. О. Крамченкова, Л. В. Жукова</i> РИЗИКИ ПОРУШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДЕФЕКТОЛОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	46
<i>І. В. Медінцов</i> ДИНАМІКА ТА ЕФЕКТИ ПРАКТИКИ УСВІДОМЛЕНОСТІ.....	52
<i>Т. Л. Надвинична</i> ПЕРЦЕПТИВНІ УТРУДНЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ В СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ .....	57
<i>Г. О. Найдьонова, С. Г. Нечипоренко</i> ОСОБЛИВОСТІ ДИСГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	62
<i>I. M. Sokolova, T. S. Sapielnikova</i> A STUDY OF THE GENDER ASPECT OF THE READINESS OF PSYCHOLOGY STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	70
<i>О. В. Сороченко</i> ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОНИКЛИВОСТІ.....	74
<i>Ю. М. Терлецька</i> ОСНОВИ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ЛЮДИНИ.....	79

<i>Т. Ю. Ульянова</i> СПЕЦИФІКА ЛОКАЛІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ КОНФЛІКТНИХ ТА НЕКОНФЛІКТНИХ ОСІБ.....	86
<i>В. І. Шебанова</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК БАЗОВОЇ ОСНОВИ КУЛЬТУРИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ.....	91
<i>А. В. Шиделко, Н. М. Калька</i> ОСОБЛИВОСТІ ЧОЛОВІЧОЇ СЕКСУАЛЬНОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	97

## МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Ю. В. Вакуленко</i> ШКАЛА ПОРУШЕНЬ СНУ В ДІТЕЙ (THE SLEEP DISTURBANCE SCALE FOR CHILDREN (SDSC): АДАПТАЦІЯ НА УКРАЇНСЬКІЙ ВИБІРЦІ НОРМОТИПОВИХ ДІТЕЙ ТА ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	101
<i>Г. В. Васильєва</i> ФАКТОРИ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ.....	107
<i>Н. С. Коструба</i> ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я І РЕЛІГІЯ: РОЛЬ ДУШПАСТИРСЬКОЇ ОПІКИ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ.....	112
<i>А. Н. Крутолевич</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ И ПСИХИЧЕСКАЯ ТРАВМАТИЗАЦИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ .....	118

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>О. С. Аркатова</i> ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ ПРОЯВОМ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ.....	123
<i>О. О. Байєр, О. О. Осітковська</i> ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ СИНДРОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ (СДУГ), У ЄВРОПІ.....	129
<i>О. О. Бантишева</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ, ЗМІСТ ТА РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ, СХИЛЬНИХ ДО ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	134
<i>А. С. Вавілова</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРАХІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	140
<i>Л. П. Василенко, І. Я. Василенко</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	145
<i>Н. В. Вєтрова</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ.....	150

<i>І. А. Власенко</i> КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ: УМОВИ ТА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ.....	<b>155</b>
<i>В. К. Гаврилькевич</i> СТРУКТУРА МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	<b>161</b>
<i>Н. М. Даниленко</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНО-ДІЄВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	<b>166</b>
<i>Н. С. Дмитріюк, Н. О. Кордунова</i> ПЕДАГОГІЧНА ЕМПАТІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗУМІННЯ ДИТИНИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	<b>171</b>
<i>С. В. Дорофей</i> ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	<b>175</b>
<i>К. В. Єрмоленко, М. С. Савченко</i> СОЦІАЛЬНА КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК КОМУНІКАТИВНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ .....	<b>181</b>

## CONTENTS

### GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

<i>O. G. Babchuk, S. V. Bykova</i> FEATURES OF SELF-DEVELOPMENT PERSONALITY OF FUTURE PROFESSIONALS.....	<b>8</b>
<i>N. P. Berehova, O. Yu. Povstiuk</i> SELF-HARM AS A DESTRUCTIVE FORM OF EXPERIENCING STRESS.....	<b>13</b>
<i>K. M. Vasuk</i> SPEECH STRATEGIES IN MAKING INTENTIONAL DECEPTIVE STATEMENTS.....	<b>17</b>
<i>O. O. Vodolazska, A. O. Khoma</i> COMMUNICATIVE QUALITIES AS A FACTOR OF THE PROFESSIONAL SELF-ACTIVITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	<b>22</b>
<i>O. A. Datsenko</i> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF AUTOBIOGRAPHICAL MEMORY OF PERSONALITY.....	<b>26</b>
<i>S. B. Zharikova</i> PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND PROACTIVE COPING IN FRESHMEN STUDENTS .....	<b>31</b>
<i>M. Y. Kazanzhy</i> PERSONAL PREDICTORS OF FACILITATION-INHIBITION.....	<b>36</b>
<i>N. V. Karhina</i> ART THERAPY: ACHIEVING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING.....	<b>41</b>
<i>V. O. Kramchenkova, L. V. Zhukova</i> RISKS OF DISORDER PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE SPECIALISTS ON MENTAL DEFECTS WORKING WITH AUTISTS.....	<b>46</b>
<i>I. V. Medintsov</i> THE DYNAMICS AND EFFECTS OF MINDFULNESS PRACTICE.....	<b>52</b>
<i>T. L. Nadvynychna</i> PERCEPTION DIFFICULTIES OF INTERACTION IN SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONSULTING.....	<b>57</b>
<i>H. O. Naidonova, S. H. Nechyporenko</i> PECULIARITIES OF DISHARMONIOUS DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE.....	<b>62</b>
<i>I. M. Sokolova, T. S. Sapielnikova</i> A STUDY OF THE GENDER ASPECT OF THE READINESS OF PSYCHOLOGY STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	<b>70</b>
<i>O. V. Sorochenko</i> FEATURES OF PERSONS WITH DIFFERENT LEVEL OF PSYCHOLOGICAL INSIGHT..	<b>74</b>
<i>Yu. M. Terletska</i> FUNDAMENTALS OF PSYCHOSEXUAL DEPRIVATION OF A PERSON.....	<b>79</b>

<i>T. Yu. Ulianova</i> SPECIFICITY OF LOCALIZATION OF CONTROL OF CONFLICT AND NON-CONFLICT PERSONS.....	86
<i>V. I. Shebanova</i> CONDITIONS OF THE FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE AS THE BASIC PRINCIPLE OF EATING BEHAVIOR CULTURE.....	91
<i>A. V. Shydelko, N. M. Kalka</i> FEATURES OF HUMAN SEXUALITY: PSYCHOLOGICAL ASPECT.....	97

### **MEDICAL PSYCHOLOGY**

<i>Yu. V. Vakulenko</i> THE SLEEP DISTURBANCE SCALE FOR CHILDREN (SDSC): ADAPTATION ON UKRAINIAN SAMPLE OF TYPICAL CHILDREN AND CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER.....	101
<i>H. V. Vasyleva</i> FACTORS OF STUDENTS' EMOTIONAL COMPETENCE.....	107
<i>N. S. Kostruba</i> MENTAL HEALTH AND RELIGION: ROLE OF PASTORAL CARE IN HEALTH FACILITIES.....	112
<i>A. N. Krutolevych</i> FEATURES OF SOCIAL SUPPORT AND MENTAL TRAUMATISATION OF MEDICAL WORKERS.....	118

### **PEDAGOGY AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY**

<i>O. S. Arkatova</i> FEATURES OF LIFE-RESISTANCE OF TEENAGERS WITH DIFFERENT MANIFESTATIONS OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY.....	123
<i>O. O. Baiier, O. O. Ositkovska</i> SPECIFICS OF BEHAVIOUR THERAPY FOR ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) IN EUROPE.....	129
<i>O. O. Bantysheva</i> THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE PSYCHOLOGICAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF YOUNG PEOPLE PRONE TO VICTIM BEHAVIOUR.....	134
<i>A. S. Vavilova</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN'S FEARS.....	140
<i>L. P. Vasylenko, I. Ya. Vasylenko</i> CONCEPTUAL BASIS OF FUTURE TEACHER'S READINESS FOR DEVELOPMENT.....	145
<i>N. V. Vietrova</i> SCIENTIFIC APPROACHES TO RESEARCH MOTIVATION OF ENTREPRENEURSHIP IN STUDENT AGE.....	150

---

<i>I. A. Vlasenko</i> STUDENT CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE: CONDITIONS AND PROGRAM OF FORMING.....	155
<i>V. K. Havrylkevych</i> THE STRUCTURE OF THE STUDENTS-PSYCHOLOGISTS' PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS.....	161
<i>N. M. Danylenko</i> OBJECTIVES AND CHARACTERISTICS OF THE PROGRAM FORMING A POSITIVELY ACTIVE ATTITUDE TO PROPER APPEARANCE OF ADOLESCENT GIRLS.....	166
<i>N. S. Dmytriuk, N. A. Kordunova</i> PEDAGOGICAL EMPATHY AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR OF UNDERSTANDING A CHILD IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL SPACE.....	171
<i>S. V. Dorofei</i> PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF FORMATION OF CREATIVE ABILITIES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	175
<i>K. V. Yermolenko, M. S. Savchenko</i> SOCIAL CREATIVITY AS A FACTOR OF COMMUNICATIVE EFFICIENCY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	181

## ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.1>

**О. Г. Бабчук**

кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»

**С. В. Бикова**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри філософії, політології, психології і права  
Одеська державна академія будівництва та архітектури

### ОСОБЛИВОСТІ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті викладено результати дослідження психологічних особливостей саморозвитку особистості майбутніх фахівців. Аналіз історичних підходів до проблеми особистості, яка розвивається, готової і здатної до саморозвитку, показує актуальність, практичну затребуваність даної проблеми і водночас відсутність її узгодженого наукового розгляду. Є низка суперечностей, які полягають у потребах сучасного суспільства в людині як суб'єкті саморозвитку і недостатній науковій розробленості цього поняття. Методологічна складність досліджень саморозвитку ускладнюється недостатнім визначенням даного поняття, неможливістю його безпосереднього спостереження, труднощами виміру у зв'язку з високим ступенем суб'єктивності, труднощами встановлення контролю над чинниками, що забезпечують цей процес. Вибірку досліджуваних склали 105 осіб – студенти Південноукраїнського національного педагогічного університету та студенти Одеської державної академії будівництва і архітектури, яких було поділено на дві групи. Для визначення особливостей саморозвитку особистості застосовано такі психодіагностичні методики, як: «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (С. Кузікова), «Самоактуалізаційний тест» (САТ) (Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загіка, М. Кроз). Кореляційний аналіз, виконаний на основі первинних результатів кожної вибірки окремо, свідчить про наявність широкого кола статистично значущих взаємозв'язків між більшістю показників саморозвитку та самоактуалізації. Для подальшого вивчення особливостей саморозвитку майбутніх фахівців за допомогою методу «асів» із загальної вибірки осіб були відібрані представники з високим та низьким рівнями загального показника саморозвитку. Якісний аналіз показав, що представникам групи осіб із високим рівнем саморозвитку властиві гнучкість поведінки, орієнтація в часі, прийняття природи людини, підтримки, пізнавальні потреби, а представникам групи з низьким рівнем саморозвитку властиві спонтанність, прийняття природи людини, сенситивність. Отримані психологічні портрети узгоджуються із загальними характеристиками осіб із різним рівнем саморозвитку та більшою частиною отриманих даних інших досліджень, пов'язаних із вивченням саморозвитку особистості.

**Ключові слова:** саморозвиток, самоактуалізація, особистість, рівні саморозвитку.

**Постановка проблеми.** Необхідність саморозвитку особистості диктується взаємозв'язком між особистісними досягненнями, покладаючись на них за своє майбутнє, та розвитком суспільних відносин. Динамічні соціально-економічні, соціокультурні процеси, що відбуваються в суспільстві, тенденції розвитку сучасної освіти зумовили перехід до нової освітньої парадигми, пріоритетом якої є інтереси особистості, яка саморозвивається.

Проблема саморозвитку належить до числа міждисциплінарних, але найбільшого розвитку і висвітлення набула у психології. З огляду на

складність, неоднозначність, нелінійність, багатоплановість феномену саморозвитку особистості, очевидно, що у проблемному полі досліджуваного феномену існують окремі, іноді дуже серйозні, розбіжності в розумінні й інтерпретації даного явища, що стосуються як нюансів, так і самої його суті [2].

Говорячи про саморозвиток особистості, варто мати на увазі, що активність суб'єкта є наслідком його здатності творити події свого буття, скажімо, проявом індивідуальної волі або інших індивідуальних внутрішньо притаманних йому механізмів



мотивації активності (наприклад, підсвідомих), і не є закономірним наслідком якихось духовних чи матеріальних подій. Тому можна твердити, що саморозвиток за формою завжди є творчістю (самотворенням) і завжди є творенням духовних подій, духовною творчістю, яка не обов'язково проявляється в усіх інших сферах буття особистості [6].

М. Фрізен пише: «Саморозвиток – свідомо діяльність, спрямована на якомога більш повну реалізацію себе як особистості» [10, с. 24]. Схоже визначення належить С. Кузіковій: саморозвиток – це «свідомо, цілеспрямована і самокерована активність особистості, мета якої полягає в самозмінненні в позитивному напрямі, що й забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення» [4, с. 175].

Існує, однак, і інший підхід, який виділяє Г. Цукерман: «Саморозвиток – це свідомо зміна і (або) настільки ж свідоме прагнення зберегти в незмінності мою Я-самість. Цілі, напрями, засоби цих змін визначаю я сам <...>» [11, с. 26]. У понятті саморозвитку автор підкреслює тільки те, що людина свідомо робить для створення своєї індивідуальності, цілісної особистості, свого «Я», для повної самореалізації.

О. Асмолов підкреслює значення проблемних і конфліктних ситуацій як рушійних сил саморозвитку та зазначає, що коли особистість стикається з такими ситуаціями, подолати які звичним способом неможливо, вона «проявляє свою активність, яка знаходить відображення в перетворенні самої ситуації, у саморозвитку індивідуальності» [3].

Будуючи власну концепцію саморозвитку особистості, К. Абульханова-Славська в її основу покладає поняття «стратегія життя» та визначає саморозвиток особистості як таку стратегію життя, «у якій людиною вчиняється пошук більш адекватних своїм можливостям шляхів їх реалізації, втілення в житті» [1, с. 248]. Ознаки стратегії життя дозволяють характеризувати саморозвиток особистості: вибір людиною власного способу життя, визначення його цілей і етапів, вирішення суперечностей життя, створення цінностей власного життя.

І. Ялом пов'язує саморозвиток особистості з екзистенційною відповідальністю, він зазначає: «Усвідомлювати відповідальність – означає усвідомлювати творення самим собою свого «Я», своєї долі, своїх життєвих неприємностей, своїх почуттів, а також страждань» [12, с. 245].

К. Роджерс визначає перші кроки у процесі саморозвитку [8]: подолання страху постати перед іншими тим, хто ти є насправді; припинення стимуляції образу того, ким ти повинен бути; віддалення від відповідності ідеалу, спорудженого даною культурою; відмова від угоди іншим. Робити те, що справді значуще, бути самим собою і не зале-

жати від думок, оцінок оточення – це раціоналізує поведінку людини, організовує її свідомість на досягнення мети саморозвитку (самоактуалізації). А. Маслоу вважає, що розвиток – прогресуюче задоволення основних потреб, специфічна форма мотивації зростання під цими основними потребами, задоволення все більш високих потреб, звільнення від домінування нижчих, розвиток талантів, здібностей, творчих нахилів [7].

Отже, потреби людини переходять в самоактуалізацію і є її обов'язковою умовою. Самоактуалізація – найвища життєва мета, сенс життя людини, але не динамічний процес. У цьому корінна відмінність поглядів К. Роджерса й А. Маслоу на розвиток людини: становлення – на думку першого, буття – на погляд другого [2].

Отже, багатомірність та складність саморозвитку особистості відображені в розмаїтті підходів до його дослідження.

**Мета статті** – дослідження індивідуально-психологічних особливостей саморозвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретико-методологічний аналіз показав, що загалом, за величезного розмаїття теоретичних підходів до розуміння саморозвитку, натеper немає єдиної теорії саморозвитку особистості. Більшість теорій прагнуть до пояснення даного феномену, описуючи його в різних термінах, як-от: «самореалізація», «самоактуалізація», «ідентичність» та ін. Цікава для нашого дослідження самоактуалізація, яка дає людині можливість вибрати напрям активності, знайти сенс у житті, повірити в себе і свою особистісну значущість, узятися до роботи над собою, над своїм самовдосконаленням, реалізувати свій потенціал.

Для визначення особливостей саморозвитку особистості були використані психодіагностичні методики: «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» С. Кузікової [5], «Самоактуалізаційний тест» (Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загіка, М. Кроз) [9].

Вибірку досліджуваних склали 105 осіб – це студенти Південноукраїнського національного педагогічного університету (n = 45) та студенти Одеської державної академії будівництва і архітектури (n = 60).

Проведений кореляційний аналіз показав наявність взаємовпливу показників саморозвитку та показників самоактуалізації. У табл. 1 і табл. 2 наведено результати кореляційного аналізу між показниками, що вивчаються.

Показник «потреба в саморозвитку» (далі – ПС) виявив від'ємні зв'язки з показниками: «гнучкість поведінки» (далі – Г) ( $p \leq 0,01$ ), «самоповага» (далі – Спв) ( $p \leq 0,01$ ), «креативність» (далі – Кр) ( $p \leq 0,01$ ), «підтримка» (далі – П) ( $p \leq 0,05$ ), «ціннісні орієнтації» (далі – «ЦО») ( $p \leq 0,05$ ), «сенситивність» (далі – Сен) ( $p \leq 0,05$ ), «спонтан-

ність» (далі – Сп) ( $p \leq 0,05$ ), «прийняття власної агресії» (далі – ПА) ( $p \leq 0,05$ ). Показник «умови саморозвитку» (далі – УС) виявив додатні зв'язки з показниками: «сенситивність» ( $p \leq 0,01$ ), «прийняття природи людини» (далі – ППЛ) ( $p \leq 0,01$ ), «синергія» (далі – Син) ( $p \leq 0,01$ ), «креативність» ( $p \leq 0,01$ ), «орієнтація в часі» (далі – ОЧ) ( $p \leq 0,05$ ), «підтримка» ( $p \leq 0,05$ ), «самоповага» ( $p \leq 0,05$ ), «прийняття власної агресії» ( $p \leq 0,05$ ). Показник «механізм саморозвитку» (далі – МС) має від'ємний зв'язок із показником гнучкості поведінки (Г) ( $p \leq 0,05$ ), додатний зв'язок із показниками «сенситивність» ( $p \leq 0,05$ ), «пізнавальні потреби» (ПП) ( $p \leq 0,05$ ), «прийняття природи людини» ( $p \leq 0,01$ ).

Таблиця 1

**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками саморозвитку та самоактуалізації (n = 45)**

Показники самоактуалізації	Показники саморозвитку			
	ПС	УС	МС	ЗС
ОЧ		273*		
П	-227*	262*		
ЦО	-258*			
Г	-377**		-281*	-242*
Сен	-223*	429**	245*	297**
Сп	-269*			
Спв	-316**	262*		
ППЛ		356**	305**	375**
Син		293**		
ПА	-238*	269*		
ПП			272*	
Кр	-295**	287**		

Примітки тут і далі: 1) позначення \*\* – значущість зв'язку на рівні  $p \leq 0,01$ ; \* –  $p \leq 0,05$ ; 2) умовні скорочення показників саморозвитку: ПС – потреба в саморозвитку, УС – умови саморозвитку, МС – механізми саморозвитку, ЗС – загальний показник саморозвитку; умовні скорочення показників самоактуалізації: ОЧ – орієнтація в часі, П – підтримка, ЦО – ціннісні орієнтації, Г – гнучкість поведінки, Сен – сенситивність, Сп – спонтанність, Спв – самоповага, ППЛ – прийняття природи людини, Син – синергія, ПА – прийняття власної агресії, ПП – пізнавальні потреби, Кр – креативність.

Загальний показник саморозвитку виявив додатний зв'язок із показниками «сенситивність» (Сен) ( $p \leq 0,01$ ), «синергія» (Син) ( $p \leq 0,01$ ), від'ємний зв'язок із показником «гнучкість поведінки» (Г) ( $p \leq 0,05$ ).

Так, показник потреби в саморозвитку (ПС) виявив додатний зв'язок із показниками: «підтримка» (П) ( $p \leq 0,01$ ), «сенситивність» (Сен) ( $p \leq 0,01$ ), «спонтанність» (СП) ( $p \leq 0,01$ ), «ціннісні орієнтації» (ЦО) ( $p \leq 0,05$ ), «самоповага» (Спв) ( $p \leq 0,05$ ), «прийняття природи людини» (ППЛ)

( $p \leq 0,05$ ), «синергія» (Син) ( $p \leq 0,05$ ), «прийняття власної агресії» (ПА) ( $p \leq 0,05$ ), а також від'ємний зв'язок із показником «орієнтація в часі» (ОЧ) ( $p \leq 0,05$ ). Показник «умови саморозвитку» (УС) має додатний зв'язок із показниками: «сенситивність» (Сен) ( $p \leq 0,01$ ), «креативність» (КР) ( $p \leq 0,01$ ), «підтримка» (П) ( $p \leq 0,05$ ), від'ємний зв'язок із показником «орієнтація в часі» (ОЧ) ( $p \leq 0,05$ ). Показник «механізм саморозвитку» (МС) додатньо пов'язаний із показниками «сенситивність» (Сен) ( $p \leq 0,01$ ), «спонтанність» (СП) ( $p \leq 0,01$ ), «самоприйняття» (Спр) ( $p \leq 0,01$ ), «креативність» (Кр) ( $p \leq 0,01$ ), «підтримка» (П) ( $p \leq 0,05$ ), «ціннісні орієнтації» (ЦО) ( $p \leq 0,05$ ), «контактність» (К) ( $p \leq 0,05$ ), від'ємний зв'язок із показником гнучкості поведінки (Г) ( $p \leq 0,05$ ).

Таблиця 2

**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками саморозвитку та самоактуалізації (n = 60)**

Показники самоактуалізації	Показники саморозвитку			
	ПС	УС	МС	ЗС
ОЧ	-299*	-244*		
П	441**	282*	272*	371**
ЦО	255*		269*	259*
Г			-286*	-325**
Сен	481**	409**	348**	412**
Сп	516**		364**	407**
Спв	292*			273*
Спр			322**	
ППЛ	295*			
Син	253*			
Па	301*			
К			258*	
Кр		434**	416**	367**

Загальний показник саморозвитку має додатні зв'язки з показниками: «підтримка» (П) ( $p \leq 0,01$ ), «сенситивність» (Сен) ( $p \leq 0,01$ ), «спонтанність» (СП) ( $p \leq 0,01$ ), «креативність» (Кр) ( $p \leq 0,01$ ), «ціннісні орієнтації» (ЦО) ( $p \leq 0,05$ ), «самоповага» (Спв) ( $p \leq 0,05$ ), від'ємний зв'язок із показником гнучкості поведінки (Г) ( $p \leq 0,01$ ).

Отже, проведений кореляційний аналіз, у різних групах досліджуваних, дозволив проаналізувати отримані кореляційні зв'язки між показниками саморозвитку та показниками самоактуалізації, що дозволяє встановити характер зв'язків між досліджуваними показниками.

Наступним кроком для подальшого вивчення особливостей саморозвитку майбутніх фахівців за допомогою методу «асів» із загальної вибірки осіб

( $n = 105$ ) були відібрані представники з високим рівнем загального показника саморозвитку (С+,  $n = 15$ ) та представники з низьким рівнем загального показника саморозвитку (С-,  $n = 17$ ).

Отже, особи з високим рівнем саморозвитку (С+) демонструють високий ступінь гнучкості в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з іншими людьми, здатність швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію, що свідчить про автентичну взаємодію з оточенням, спроможність до саморозкриття, орієнтованість на особистісне спілкування, відсутність схильності до фальшу або маніпуляцій (Г+). Представники даної групи характеризуються здатністю жити теперішнім, переживати поточний момент свого життя в усій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього «справжнього» життя, відчувають нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, бачать своє життя цілісно (ОЧ+). Даним особам притаманна стала основа для щирих гармонійних міжособистісних стосунків, природна симпатія, довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість (ППЛ+). Ці особи незалежні у своїх вчинках, прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, настановами і принципами, що не означає ворожості до оточення і конфронтації із груповими нормами (П+).

Для осіб із низьким рівнем саморозвитку (С-) характерна спонтанність, що не означає відсутності здатності до продуманих, цілеспрямованих дій, проте свідчить про можливість іншого способу поведінки, прорахованого заздалегідь, про те, що дані особи не бояться поводити себе природно і розкуто, демонструвати іншим свої емоції (СП+). Позитивно сприймають природу людини, впевнені, що люди переважно добрі (ППЛ+). Чітко

усвідомлюють свої потреби і почуття, добре їх рефлексують (Сен+). Проте їм властива певна ригідність, негнучкість, невпевненість у власній привабливості (Г-). Спрямовані більше на задоволення потреб, ніж на пізнання, оволодіння новими знаннями, новими контактами (ПП-).

**Висновки.** Отже, емпіричне дослідження особливостей саморозвитку майбутніх фахівців показало, що представникам групи осіб із високим рівнем саморозвитку (С+) властиві гнучкість поведінки, орієнтація в часі, прийняття природи людини, підтримки, пізнавальні потреби, а представникам групи з низьким рівнем саморозвитку (С-) властиві спонтанність, прийняття природи людини, сенситивність. До того ж отримані психологічні портрети здебільшого узгоджуються з даними інших досліджень, пов'язаних із саморозвитком особистості.

#### Література:

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
2. Акимова Е. Проблема саморазвития и самоактуализации в гуманистической психологии. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов : Грамота, 2009. № 10 (29). Ч. 1. С. 9–14.
3. Асмолов А. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. Москва : Изд. центр «Академия», 2002. 416 с.
4. Кузікова С. Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*. 2013. Вип. 10. С. 171–176.
5. Кузікова С. Структурно-змістовий аналіз феномену особистісного саморозвитку. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/зареда. С. Максименка, Л. Онуфрієвої. Вип. 10. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 365–377.
6. Макарец Н. Самовершенствование как фактор социализации индивида : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Киев, 1987. 19 с.
7. Маслоу А. Новые рубежи развития человека. *Хрестоматия по гуманистической психологии* / сост. П. Гуревич. Москва, 1995. С. 153–164.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва, 1994. 480 с.
9. Фетискин Н., Козлов В., Мануйлов Г. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. С. 426–433.
10. Фризен М. Психологическая сущность и детерминанты саморазвития личности. *Вестник Камчатской региональной ассоциации Учебно-научный центр. Гуманитарные науки*. 2011. № 2. С. 24–33.

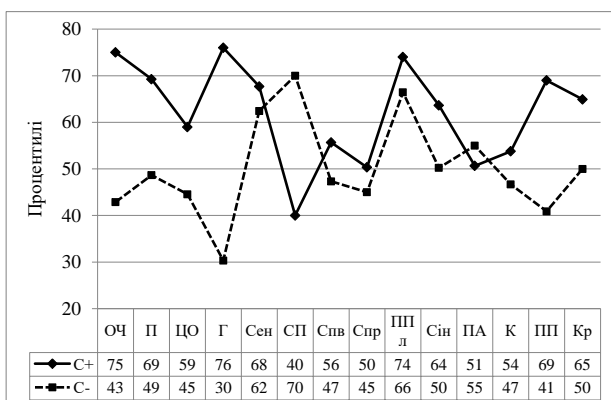


Рис. 1. Профілі самоактуалізації осіб із високим та низьким рівнями саморозвитку

Примітки: ОЧ – орієнтація в часі, П – підтримка, ЦО – ціннісні орієнтації, Г – гнучкість поведінки, Сен – сенситивність, СП – спонтанність, Спв – самоповага, Спр – самоприйняття, ППл – прийняття природи людини, Сін – синергія, ПА – прийняття власної агресії, К – контактність, ПП – пізнавальні потреби, Кр – креативність

11. Цукерман Г. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига : ПЦ «Эксперимент», 1997. 276 с.
12. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Москва : Независимая фирма «Класс», 2005. 576 с.
- 

**Babchuk O. G., Bykova S. V. Features of self-development personality of future professionals**

*This article presents the results of the study of the psychological characteristics of self-development of personality of future specialists. An analysis of historical approaches to the problem of a developing personality, ready and capable of self-development, shows the relevance, practical relevance of this problem and, at the same time, the lack of its agreed scientific consideration. There are a number of contradictions that lie in the needs of modern society in man as a subject of self-development and lack of scientific elaboration of this concept. The methodological complexity of research on self-development is complicated by the inadequate definition of this concept, the impossibility of its direct observation, the difficulty of measuring in connection with a high degree of subjectivity, the difficulty of establishing control over the factors that support this process. The sample was 105 people – students of the South Ukrainian National Pedagogical University and students of the Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture, which was divided into two groups. Psychodiagnostic techniques were used to determine the characteristics of personality self-development: “Dispositional characteristic of personality self-development” (S. Kuzikova), “Self-actualization test” (SAT) (Yu. Alyoshina, L. Gozman, M. Zagika, M. Kroz). A correlation analysis based on the primary results of each sample individually indicates that there is a wide range of statistically significant relationships between most indicators of self-development and self-actualization. In order to further study the features of future specialists’ self-development, representatives with high and low levels of general self-development indicator were selected from the total sample of persons using the “aces” method. Qualitative analysis showed that the representatives of the group of persons with high self-development are characterized by flexibility of behavior, orientation in time, acceptance of the human nature, support, cognitive needs, while the representatives of the group with low self-development are characterized by spontaneity, acceptance of the human nature, sensitivity. Obtained psychological portraits are consistent with the general characteristics of persons with different levels of self-development and are largely consistent with the data of other studies related to self-development of personality.*

**Key words:** self-development, self-actualization, self-development of personality, levels of self-development.

**Н. П. Берегова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет**О. Ю. Повстюк**студентка кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

## «СЕЛФХАРМ» ЯК ДЕСТРУКТИВНА ФОРМА ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСІВ

У статті представлено поняття селфхарму як деструктивної форми переживання стресів. Висвітлено значення поняття «стрес» і наведено основні методи проходження стресової ситуації, серед яких: активно-пізнавальний, активно-поведінковий та метод ухилення. Визначено значення поняття «стресова реакція» як відсутність досвіду діяльності в певних видах обставин, тобто брак набуті адекватної реакції на них. Розглянуто походження та визначення терміна «селфхарм», а також причини виникнення даного явища. Визначено, що селфхарм може спостерігатися в людей, що мають розлади психіки або хворіють на психоз, шизофренію, депресію, апатію, або в них наявні особистісні розлади. Особи, які прагнуть завдати шкоди собі, здебільшого повідомляють про свій стан так: відчуття спорожніння всередині, складність у вираженні своїх почуттів, відсутнє порозуміння з іншими людьми, складнощі встановлення контактів з оточенням, уникнення відповідальності, страх інтимних стосунків. Встановлено, що ще однією причиною селфхарму є необхідність повернути до себе увагу, задовольнити якісь потреби, про задоволення яких людина за певних причин (внутрішніх, зовнішніх) не намагається попросити, або через відмову оточення на прохання їх задовольнити. Такі самоушкодження легко відрізнити за їх демонстративністю. Визначено три теорії, що є причиною невротичної екскоріації шкіри, та їх взаємозв'язок із нестачею в організмі людини певних видів гормонів. Розглянуто основні причини появи селфхарму: серотонінова, що пов'язана з нестачею гормону серотоніну, який відповідає за регуляцію психоемоційних реакцій, опіатна – поява відчуття ейфорії за больових відчуттів, кортизолова – невротична екскоріація активізує вироблення кортизолу, що підвищується під час стресу. Також розроблено класифікацію різних типів самоушкоджень та їхні наслідки для психічного і фізичного здоров'я особистості. Зокрема: трихотілломанія, оніхофагія та хейлофагія, що характеризуються висмикуванням волосся, обкусуванням нігтів та губ відповідно.

**Ключові слова:** селфхарм, стрес, суїцидальні наміри, аутоагресія, екскоріація шкіри, патомімія.

**Постановка проблеми.** Протягом багатьох років стрес є однією з найсерйозніших проблем людства. Із часом змінювалися форми його переживання, причини виникнення, профілактика запобігання та методи боротьби. Стрес може призвести на лише до різних видів психоемоційних наслідків, серед яких депресія та неврози, але й до деструктивних фізіологічних змін, зокрема серцево-судинних захворювань.

Однією з форм переживання стресу є селфхарм, що має різні передумови та види прояву. Селфхарм спрямований на самоушкодження, що має негативний вплив не лише на загальний емоційний стан, а й становить небезпеку для здоров'я людини. Дана форма саморуйнування не виникла раптово, а формувалася та видозмінювалася протягом тривалого часу.

Теоретичному дослідженню питань переживання стресів присвячено багато праць вітчизняних та закордонних учених, серед яких варто зазначити дослідження: Г. Сельє, Л. В. Кулікова, С. Рубінштейна, У. Кенона, В. Ганзена, Л. Китаєва-Смика, К. Лішшак,

Е. Ендреці, Х. Вольф, Б. Доренвенд, В. Роттенберга, Д. Механік виділили теорії та моделі стресу, охарактеризували їхні основні особливості, частково описали його зв'язок із самоушкодженням.

С. К'еркегор, М. Хірш, А. Фавацца, Ц. Короленко, Е. Клонський, К. Хотон основний акцент у своїх дослідженнях робили на особливості селфхарму, трактуючи його як несуйцидальне самоушкодження, що спричинене стресом, проте яке за певних обставин може спричинити шкідливі наслідки для здоров'я та життя індивіда.

**Метою статті** є дослідження селфхарму як деструктивної форми переживання стресу.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному суспільстві поняття «стрес» набуває глобального значення, збільшується також кількість людей, що страждає від цього стану в різних його проявах. Адаже з розвитком сучасних технологій масштабно збільшується кількість інформації, яку людині потрібно запам'ятовувати, зростає список дій, які потрібно опанувати, що не входили раніше в перелік звичних у повсякденній діяльності.

Стрес – це емоційний стан, що характеризується максимальним психічним перенапруженням, виникає в особистості у процесі сильної психічної перенапруги, у складних, негативно забарвлених зовнішніх і внутрішніх неспецифічних діях, умов середовища; або у вигляді захисної реакції організму на певний збуджувальний чинник [1].

Стрессова реакція виникає в індивіда за умови, що на даному етапі свого життя він раніше не стикався з даними деструктивними обставинами, тобто немає набутої адекватної реакції на них. Проте існують винятки із цього правила, адже два види стресу (еустрес і дистрес) мають різні характеристики, урахувавши певні умови, можуть сприяти мобілізації людини та формують позитивний вплив на особистість, але за несприятливих чинників стрес руйнує психічне та фізичне здоров'я людини.

Кожна особистість реагує на стрес індивідуально, застосовує різні способи подолання даної емоційної реакції. Заведено виділяти три основні методи проходження стрессової ситуації:

- активно-пізнавальний – прагнення систематизувати власну оцінку ситуації, що викликала стрес;

- активно-поведінковий – акцентуація поведінки людини на стрессовій ситуації;

- ухилення – уникнення зіткнення зі стресом [2].

Долаючи сильне емоційне напруження, особистість проходить три визначальні фази, що мають змінювану тривалість і форму перебігу. До основних фаз стресу – тривоги, опору, виснаження, під час яких організм людини по різному реагує на дію стрессогенного чинника [3].

Переживання стресу людиною може виражатися в різних формах, однією з них є селфхарм (самоушкодження) – це навмисне пошкодження індивідом тіла, що пов'язано із внутрішніми причинами, не маючи на меті суїцидальних намірів. Самоушкодження є симптомом багатьох психічних розладів [4].

Термін «селфхарм» англійського походження (self-harm), що дослівно означає «завдання шкоди собі», тобто самопошкодження. Дане явище існує не як один зі способів роз'яснення певних особистісно-психологічних складнощів, а як усунення їхнього впливу на реальне життя особистості.

Однак сьогодні складно встановити, яка кількість людей використовують селфхарм як форму переживання стресу. Однією із причин є неможливість встановити, які дії можна вважати навмисним пошкодженням себе. Адже у своєму житті людина неодноразово стикається з потенційно небезпечною діяльністю. Хоча ці шкідливі заняття можуть бути несвідомо пов'язані із самопошкодженням, тобто бути зумовленими тими ж причинами, що і більш очевидні види аутоагресії.

Аутоагресія – це агресивна поведінка, що спрямована на себе, у завданні шкоди, болю, каліцтва. Даний різновид агресивної поведінки може проявлятися у формі самоприниження, завданні собі моральних або фізичних страждань, крайнім випадком аутоагресії є спроба самогубства [5].

Селфхарм може мати різну природу. Це може бути специфічним методом отримання задоволення від болю, шляхом вчинення неусвідомлених дій, або як спосіб подолання внутрішньої напруги, що заважає нормальній комунікації зі світом. Встановити, який вид болю серед тих, що людина спричиняє собі, можна вважати селфхармом, досі практично неможливо. Відповідно до інформації, наданої Британським національним інститутом охорони здоров'я, запропоновано звузити рамки і виключити зі списку завдання шкоди собі шляхом переїдання, голодування або надмірного вживання алкоголю, що також є методом переживання стресу. Модифікації тіла – татування або пірсинг – тепер також не вважаються проявом селфхарму [6].

Вивчаючи механізми виникнення і розвитку селфхарму, науковці встановили три можливі теорії, що можуть бути причиною невротичної екскоріації шкіри:

- серотонінова – нестача в організмі гормону серотоніну, фізіологічна роль якого в головному мозку людини полягає в регуляції психоемоційних реакцій, призводить до посилення складнощів перенесення стресів. Може викликати агресивність, тривогу, неспокій, obsesивно-компульсивні розлади, а також зниження контролю циклів фізіологічного сну. Отже, у разі самопошкодження шляхом нанесення собі поранень відбувається активація дії серотоніну, що сприяє покращенню стану людини;

- опіатна – у разі травмування організм виробляє природні знеболюючі речовини, що можуть викликати стан, схожий до відчуття ейфорії, тобто виникає відчуття патологічно підвищеного настрою без жодних причин для цього. У прагненні знову відчувати подібне «задоволення» людина повторює свої дії;

- кортизолова – інша назва гормону кортизолу – гормон стресу, адже надмірна концентрація його у крові підвищується під час стресу, тому невротична екскоріація активізує його вироблення [7].

Селфхарм не має вікових обмежень. Люди будь-якої вікової категорії можуть використовувати самопошкодження як форму переживання стресу. Однак установлено, що найчастіше таке спостерігається серед підлітків. Значна частина молоді в повсякденному житті часто стикаються з низкою проблем, що можуть призвести до прогрішення стану психічного здоров'я, серед них:

- труднощі у вираженні емоцій або невміння їх контролювати, що призводить до надмірного емоційного збудження;

- низька самооцінка;
- надмірна дратівливість;
- порушення сну;
- невмотивовані переживання, тривога;
- складність встановлення контактів з іншими людьми;
- апатія, депресія.

Тобто коли підлітки завдають собі болю, їм здається, що таким чином вони знаходять почуття контролю над своїм психологічним станом і емоціями, які постійно турбують.

Патомімія (синдром Мюнхгаузена) – це один із можливих проявів селфхарму, що характеризується надмірно драматичними скаргами, що схожі на вигадку, на уявне соматичне захворювання та тенденцією до самопошкодження з метою інсценування його симптомів; хворий завдає собі неусвідомлено шкоди. Причиною можуть бути глибокі психічні порушення або просто прагнення привернути увагу, викликати співчуття або добитися вигоди [8].

Патонімія, що проявляється в імітації нанесення ушкоджень тіла, а особливо шкіри, може проявлятися так:

- трихотілломанія – висмикування волоссяного покриву на голові чи інших частинах свого тіла. Виникає на тлі стресу або в людей із невірноваженою психікою. Серед дорослого населення вдвічі частіше спостерігається в жінок. Може поєднуватися із трихофагією;

- оніхофагія – це психічний розлад, що проявляється в обкусанні нігтів і прилеглих до них м'яких тканин. Встановлено низку основних чинників, що впливають на формування даної звички, а саме: тривожність, почуття провини, труднощі соціальної взаємодії, неблагополучна обстановка в сім'ї, копіювання звичок інших людей [9];

- хейлофагія – це нав'язлива дія, що характеризується постійним прикушуванням губ, що призводить до різних типів саден і тріщин, а також витончення губ [10].

**Висновки.** У підсумку зазначимо, що використання селфхарму як деструктивної форми переживання стресів призводить до погіршення психічного і фізичного стану здоров'я особистості. Хоча даний

тип самоушкодження не має на меті самогубство, він може призвести до летальних наслідків. Однак повноцінне лікування селфхарму можливе тільки за усунення внутрішньої причини, що викликала емоційний біль або відчуття спустошення, які призвели до завдання шкоди самому собі.

Перспективами подальших досліджень є визначення механізмів та напрямів усунення чинників, які спричиняють селфхарм як деструктивну форму боротьби зі стресом.

#### Література:

1. Синявський В., Сергєєнкова О., Психологічний словник / за ред. Н. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.
2. Billings A., Moos R. Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. № 46. P. 877–891.
3. Мацко Л., Прищак М., Годлевська В. Основи психології та педагогіки : навчальний посібник для студентів заочної форми навчання. Вінниця : ВНТУ, 2009. 163 с.
4. Самоповреждение. 2019. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Самоповреждение>.
5. Український тлумачний словник. *Академик*. 2014. URL: [https://ukrainian\\_explanatory.academic.ru/5842/аутоагресія](https://ukrainian_explanatory.academic.ru/5842/аутоагресія).
6. Пелезнева Н. Острые предметы: что такое селфхарм и почему люди намеренно вредят себе. *НОЖ*. 2018. URL: <https://knife.media/self-harm/>.
7. Різновиди запалень на шкірі. *Copyright*. 2019. URL: <https://cdc.wu.ru/uk/how-to-get-rid-of-the-desire-to-harm-yourself-selfharm-what-drives-people-to-selfharm-or-pathology/>.
8. Фіцпатрік Т. Джонсон Р., Вулф К. Дерматологія : атлас-довідник. Ч. 1. 1999. URL: [http://medlit.pp.ua/2158\\_дерматологія\\_атлас-довідник\\_частина\\_1\\_1999\\_шкірні\\_та\\_венеричні\\_хвороби.html](http://medlit.pp.ua/2158_дерматологія_атлас-довідник_частина_1_1999_шкірні_та_венеричні_хвороби.html).
9. Патомімія. 2015. URL: <https://liky.org/disease/patomimija>.
10. Український тлумачний словник. *Академик*. 2017. URL: [https://ukrainian\\_explanatory.academic.ru/191348/хейлофагія](https://ukrainian_explanatory.academic.ru/191348/хейлофагія).

#### **Berehova N. P., Povstuiuk O. Yu. Self-harm as a destructive form of experiencing stress**

*The article presents the concept of self-harm as destructive forms of experiencing stress. The meaning of the concept of stress is highlighted and the main methods of passing through a stressful situation are given, including: active-cognitive, active-behavioral and evasion method. The meaning of the concept of stress response is defined as the lack of experience in certain types of circumstances, that is, the absence of acquired appropriate response to them. We considered the origin and definition of the term "self-harm", as well as the causes of this phenomenon. It is determined that self-harm can be observed in people who have mental disorders, or suffer from psychosis, schizophrenia, depression, apathy or they have personality disorders. People who seek to harm themselves, in most cases, report their condition as follows: a feeling of emptiness inside, problem in expressing their feelings, lack of understanding with other people, difficulties in establishing contacts with others, avoidance of responsibility, fear of intimate relationships. It is established that another reason for self-harm is the need to attract attention, to satisfy some needs, the satisfaction of which a person for certain reasons (internal, external) does not try to ask, or through the refusal of others to the*

*request to satisfy them. Such self-harms are easily distinguished by their demonstrativeness. There are three theories that are the cause of neurotic skin excoriation, and their relation with the shortage of certain types of hormones in the human body. Describes the main causes of self-harm: serotonin – related to lack of the hormone serotonin, which is responsible for the regulation of emotional reactions, opiata – cause sensations of euphoria about pain, cortisolemia – neurotic excoriation activates the production of cortisol, which increases under stress. The classification of various types of self-harm and their consequences for the mental and physical health of the individual has also been developed. In particular: trichotillomania, onychophagia and cheilophagia characterized by pulling out hair, biting nails and lips, respectively.*

**Key words:** self-harm, stress, suicidal intention, autoaggression, excoriation, pathomimia.



**К. М. Васюк**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Донецький національний університет імені Василя Стуса

## МОВНІ СТРАТЕГІЇ В ПРОДУКУВАННІ ЗУМИСНИХ НЕПРАВДИВИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ

*Стаття висвітлює проблему детекції брехні та визначення ефективних засобів діагностики неправдивих висловлювань. Як гіпотезу було висунуте припущення, що під час зумисної брехні люди використовують обмежений набір мовних стратегій. Знання цих стратегій дає змогу вибудувати діалог так, щоб ідентифікувати брехню за допомогою уточнюючих запитань. Аналізується можливість використання як засобу детекції мовної стратегії, яку використовує доповідач. Під мовною стратегією розуміється спосіб подачі неправдивої інформації: викривлення деталей, контрастних деталей, включення до розповіді правдивих елементів, але тих, які відбувалися в інший час, використання сюжетів з відомих літературних творів, використання досвіду інших людей, переплутування деталей, пропуски окремих деталей тощо. Зокрема, наводиться класифікація цих стратегій, створена автором. Для аналізу використовувалися п'ять основних стратегій, таких як: вбудована брехня, що полягає у вставці неправдивої інформації в канву правдивого сюжету у вигляді окремих фактів чи описів; зменшення деталізації для уникання заплутування деталей власної розповіді; використання іншої ситуації; контраст – використання простих антонімів в описі явищ чи елементів образу; логічність стратегій і невідповідність фактів – коли досліджуваний досить логічно продумує стратегію розповіді, але починає плутатися в окремих деталях. Виділені мовні ознаки стратегій та проведений аналіз частоти їх використання досліджуваними показав, що у разі використання досліджуваним часткової брехні спостерігалися різноманітні мовні стратегії, які показали перевагу вбудованої брехні, уникання деталізації та опис несуттєвих деталей, також частим було порушення логіки повідомлення. У разі візуального стимулу порівняно з текстовим переважають стратегії уникання деталей і контрасту, а от порушення логіки трапляються частіше у переказах текстів. Найменше представлені стратегії множення деталей та невідповідні деталі в сумі з логікою. Досліджувані не схильні до перебільшень, вони надають перевагу униканню і приховуванню.*

**Ключові слова:** брехня, детекція, мовна стратегія, неправдива інформація, обман.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі проблема комунікацій не втрачає своєї актуальності. Особи, які вміють ефективно аналізувати комунікативні здібності інших і правильно презентувати себе в стосунках, мають більше шансів на успіх, ніж ті, які не володіють відповідними комунікативними навичками. Також невід'ємною складовою частиною спілкування є обман співрозмовниками один одного. Обман виконує декілька функцій. Він може бути зумисним і випадковим. В основному причини обману полягають у такому:

- особистість боїться, що її звинуватять у чомусь, створиться загроза її репутації;
- обман несе вигоди для особистості більше, ніж у правдивому зізнанні, наприклад, продавець обманує покупця з приводу якості товару або чоловік робить комплімент жінці, щоб справити приємне враження;
- обман може бути звичною формою спілкування, коли людина перебільшує інформацію, а не викривлює її повністю;
- буває обман «во благо», коли інформація приховується або викривлюється, щоб не трав-

мувати близьку людину. Наприклад, коли людина важко захворіла або втратила близького;

- мимовільний обман, коли особистість навіть не знає, що вводить когось в оману і не має ознак брехні, оскільки для неї це правда. Як правило, цей вид обману є наслідком, тобто цю особу вже хтось обманув, отже, вона щиро повірила, що ця інформація достовірна.

У нашому дослідженні ми використовували перші два види брехні: досліджувані або перебували під загрозою розкриття обману, коли їх оцінював експериментатор, або отримували від вдалої брехні відповідні вигоди. Для підкріплення такого стану досліджуваним обіцяли в разі вдалої брехні відповідні бонуси – бали за вивчення дисципліни (тому що досліджувані були студентами).

Також є різні форми обману: він може повним, коли майже повністю подається неправдива інформація, також буває обман частковий, коли у правдивий контекст влітається неправдива деталь. Переплутується послідовність подій тощо. Такий вид обману, на нашу думку, найскладніше виявити.

Обман може поділятися також за ступенем підготовленості: на імпровізацію, коли індивід не був готовий до якогось запитання, ситуації і йому доводиться вигадувати брехню по ходу. Як правило, цей вид брехні найлегше виявити за ознаками хвилювання, страху. Підготовлена брехня передбачає хоча б декілька хвилин підготовки, але в реальності людина готується до обману набагато довше.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема мовних стратегій осіб, які зумисне говорять неправду, тобто брехунів, порушувалась у відкритому доступі не так давно, основні публікації почали з'являтися останні 5–7 років, та й то у невеликій кількості. Можливе пояснення полягає в тому, що лінгвістичні ознаки брехні донедавна взагалі залишалися нерозробленою темою. Основний акцент у популярній літературі робився на невербальні ознаки, які пропагувалися як панацея, що дасть можливість зчитувати думки людини як з відкритої книги.

Низка авторів, особливо зарубіжних, за останні десять років підкреслюють важливість вербального компонента в детекції обману. Але і ці припущення не були надто однозначними. Особливу цікавість являли дослідження, які перевіряли припущення про те, що інтуїтивне мислення відіграє в детекції брехні більшу роль, ніж логічне. Буквально рік тому, в 2019 році, група дослідників у складі W. Song, M. Hongyu, Y. Jialy експериментальним шляхом намагалася підтвердити, що неусвідомлені оцінки брехні набагато ефективніші усвідомлених, коли особистість цілеспрямовано використовує аналіз певних ознак брехні. Обсяг вибірки був досить значний – 145 осіб. Були проведені 2 серії замірів – з текстовою і візуальною інформацією [1, с. 146].

У результаті авторам не вдалося знайти суттєвих відмінностей між свідомими і несвідомими оцінками в текстовій інформації, а ось у разі з візуальним способом подачі інформації ефективність детекції дещо зростала. Тобто людина може інтуїтивно створити враження про те, чи бреше співрозмовник, коли споглядає його невербальні поведінкові прояви. Однак це зовсім не свідчить про те, що невербальні засоби детекції кращі. Просто для осмислення вербальної інформації потрібні інші засоби. До того ж ці дослідження суперечать експериментам Reinhard (2013), а M. Shanks у 2015 році отримав протилежний результат [1, с. 141]. Вважаємо, що подібні суперечності виникають через відмінності у стимульному матеріалі. З нашого досвіду свідимо, що експерименти з детекції брехні надзвичайно сильно залежать від якості матеріалу та інструкції учасникам. Особливу вагу набувають засоби контролю відповідей – щоб правдиві або брехливі були істинно такими, а не змішувались.

На жаль, у зарубіжній, не говорячи вже про вітчизняну, психології бракує досліджень з пошуку ефективних способів детекції. А наявні майже не популяризуються, за винятком П. Екмана. Серед сучасних зарубіжних дослідників хочеться особливо відзначити A. Vrij, який якраз і робить акцент на вербальних техніках детекції. На його думку, брехливі повідомлення містять менше образів і часових та просторових показників, вони бідніші деталями і гірше логічно структуровані [3, с. 5]. У реальному спілкуванні, коли людина не отримує ззовні чіткої інструкції, люди зазвичай не говорять цілковиту правду або брехню в чистому вигляді. Вони, як правило, змішують те й інше. Тому він звертав особливу увагу на використовувані мовні стратегії у спілкуванні [2, с. 7].

Знання стратегії, якою може скористатися брехун, дає профайлеру перевагу в діагностиці. Він може вибудувати діалог таким чином, щоб просканувати підозрілий момент у спілкуванні, виявивши обман. Серед основних стратегій були виокремлені такі:

1. Вбудована брехня – це вставка неправдивих елементів у канву правдивого сюжету. Наприклад, індивід розповідає історію, яка справді трапилась, але деякі деталі вставляє неправдиві. Вирізнити такі деталі буває надзвичайно важко. До речі, часто таку стратегію використовують у пропаганді, політиці недобросовісних політиків.

2. Уникання деталізації – у разі використання цієї стратегії індивід прагне зробити розповідь більш короткою, спрощеною, що дає змогу йому не заплутатися в деталях. Наприклад, людина розповідає буквально в двох реченнях подію, яка б мала викликати у неї багато емоцій, відмовляється повідомляти якісь деталі. Часто під час уточнення посилається на погану пам'ять або несуттєвість цих деталей. Таку стратегію досить просто виявити, поставивши уточнюючі запитання, ухилення від прямої відповіді буде свідчити про брехню, хоча б і у вигляді приховування. Також індивід намагається дотримуватись узгодженості між елементами розповіді, щоб вона виглядала більш правдоподібною.

3. Використання власного досвіду – це запозичення фактів зі свого ж життя, але використання їх в іншому контексті. Fisher і Ross (2013) експериментально довели, що 86% брехунів використовують цю стратегію. Виявити її надзвичайно важко, тому що по суті ці факти правдиві, вони справді відбувалися з людиною, але не в тому контексті. На нашу думку, виявити цю стратегію також допоможуть уточнюючі питання щодо часу, послідовності подій тощо.

4. Контраст – стратегія, що полягає у використанні повної протилежності в описі події, наприклад, людина злякалася, а говорить, що проявила сміливість, або на брудний одяг говорить, що

зовсім не забруднилася. За нашими спостереженнями, люди використовують цю стратегію частіше для візуальної інформації, а також у випадках, коли безпосередньо спостерігають перед собою якісь елементи інформації, на які можуть спиратися. Виявити цю стратегію простіше за все через невідповідності між деталями, їхню гротескність або неприродність використання у певному контексті.

5. Логічність у стратегії і невідповідність деталей, як зазначає А. Vrij, часто притаманна тим, хто зумисне говорить неправду. Як правило, брехуни заздалегідь продумують сюжет розповіді, але водночас відсутність чіткого образу, що притаманний правдивому висловлюванню, призводить до того, що брехуну не вистачає когнітивних функцій, щоб уявити все в найменших подробицях. Але люди можуть розрізнитися в якості і деталізації вигаданого образу, тому допускаємо, що існують ті індивіди, в яких образ має дуже чітку деталізацію, що в сукупності з гарним емоційним самоконтролем формує тип так званого патологічного брехуна, якого важко виявити навіть за психофізіологічними показниками.

6. Множення деталей – у разі використання цієї стратегії доповідач перебільшує кількість якихось предметів чи явищ у тексті, а також додає в образ ті компоненти, які тотожні вже наявним, наприклад, вказує не одну, а дві людини на зображенні.

7. Уточнення деталей по ходу – у цьому разі людина використовує повтори слів, повертається до опису якихось предметів чи явищ і уточнює їх додаткові елементи, наприклад, колір, місце розташування тощо. Ця стратегія демонструє хід мислення доповідача, коли під час брехні він додумує по ходу додаткові деталі, що роблять повідомлення правдоподібним, тому він періодично повертається до них та знову описує.

8. Опис несуттєвих деталей – доповідач детально повідомляє другорядні компоненти образу, які не стосуються безпосередньо сюжету, наприклад, деталі інтер'єру, колір предметів та дрібні деталі пейзажу, при цьому люди, які є фігурами у зображенні або головними персонажами в тексті, залишаються непоміченими.

9. Відсутність логічного зв'язку між деталями – на відміну від п'ятої стратегії, де логічна структура повідомлення більш-менш продумана, в такому типі стратегії немає логічного зв'язку між компонентами розповіді, доповідач спочатку говорить про одне, а потім різко повертається до іншого елемента або навіть сюжетної лінії. Ця непослідовність є прямим вираженням незакінченості фальшивого образу, який доповідач вигадує і доповнює деталями прямо по ходу розповіді через брак часу, нездатності охопити всі елементи образу одночасно.

**Мета статті.** Основною метою нашого емпіричного дослідження було визначення мовних стратегій, які використовує людина для опису ситуації під час продукування зумисного неправдивого повідомлення, і виявлення можливих відмінностей у цих стратегіях у ситуації брехні і правди.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуваними нами були обрані студенти 1–3 курсів спеціальності «Психологія» Донецького національного університету імені Василя Стуса у кількості 20 осіб, з них більшість становили дівчата – 16 осіб і 4 – хлопці віком від 18 до 26 років. Кожному досліджуваному ставилося завдання сформулювати 6 повідомлень. Таким чином, загальне число повідомлень становило 120. У діагностиці брехні особливу складність являє відстеження, наскільки справді правдиво чи неправдиво говорить досліджуваний, тому що його події з життя ми безпосередньо не спостерігали. Досвід попередників на терені дослідження брехні свідчить, що індивіди під час випробувань навіть у лабораторних умовах не можуть говорити цілковиту правду або неправду, а використовують змішання істини і брехні, просто в різній пропорції. Подібні випадки траплялися і в сучасних дослідженнях, зокрема А. Vrij [3, с. 3].

Щоб уникнути цієї проблеми, ми використовували спеціальний стимульний матеріал, який складався з набору картин і текстів. Картини являли собою досить відомі полотна класичних художників-реалістів, де фігурували епізоди з людьми. Тексти являли собою короткі історії зі зрозумілим сюжетом і певним набором персонажів від 2 до 7. Також для створення однакових умов для всіх досліджуваних тексти містили однакову кількість семантичних одиниць – 20.

Досліджуваним пропонувалося вибрати 3 картини і 3 тексти. Використання одночасно візуальної інформації створювало аналогію з ситуацією, яку ми бачимо на власні очі, а текстовою – з ситуацією, яку ми чуємо від когось як переповідання. Крім того, досліджувані мали виконати 3 основні типи інструкції.

Перша картинка і відповідно перший текст мали бути правдивими, друга серія замірів мала містити виключно неправдиву інформацію, а третій замір відтворював інформацію частково правдиву, а частково неправдиву. Досліджувані самостійно вирішували, яким чином поєднувати правдиву і неправдиву інформацію, в цьому і полягала цінність дослідження, що ми могли визначити, який спосіб викривлення інформації обирають досліджувані. Загальна тривалість кожної розповіді була близько 1 хвилини, щоб можна було здійснювати порівняння між різними досліджуваними, і вони не могли обмежитися простими короткими відповідями, а повніше розкривали свої мовні стратегії.

Таким чином, вибір подібного стимульного матеріалу дав змогу зробити контрольованим процес формування повідомлення, оскільки ми чітко бачили, які деталі викривлювали в процесі мовлення. У попередніх дослідженнях ми вже доводили, що вивчати особливості ознак брехні можна тільки індивідуалізовано, в основному типовим є тільки те, що у разі з продукуванням неправдивої інформації індивіди змінюють поведінкові ознаки, характерні для правдивого повідомлення.

Тому, незважаючи на можливість виділення типажів брехунів, особливості обману можна виявити достовірно тільки для кожного досліджуваного окремо. У тому і полягає складність детекції – у відсутності універсальних її ознак, які б підходили для більшості людей. Для остаточної оцінки мовної стратегії ми використовували аналіз повністю неправдивих або частково неправдивих висловлювань.

В обробці висловлювань ми використовували контент-аналіз, який звужував розгорнуте висловлювання досліджуваного до категорії одного типу. Головною гіпотезою нашого дослідження виступило припущення про те, що мовні стратегії під час брехні відрізняються залежно від типу отриманого стимулу – візуального, що відповідає побаченому, і текстового як аналога почутому.

Всього було проаналізовано 32 відеозображення, оскільки в ході експерименту 4 досліджувані відсіялися. 16 з них були текстовими і 16 – візуальними. Нижче в таблиці 1 наведена частота використання тих чи інших стратегій залежно від типу інформації.

Таблиця 1

**Частота вибору мовних стратегій у частково неправдивих висловлюваннях залежно від типу інформаційного повідомлення**

№	Тип стратегії	Візуальний стимул (%)	Текстовий стимул (%)
1	Вбудована брехня	93,8	87,5
2	Уникання деталей	50	37,5
3	Використання власного досвіду	25	12,5
4	Контраст	56,3	18,8
5	Логіка стратегії і невідповідність деталей	12,5	25
6	Множення деталей	12,5	0
7	Уточнення і повтори	25	25
8	Опис несуттєвих деталей	56,3	50
9	Відсутність логічного зв'язку деталей	37,5	56,3

Як бачимо з таблиці, у досліджуваних спостерігається явна перевага використання одних стратегій порівняно з іншими. Лідуючу позицію займає стратегія «Вбудована брехня», в

принципі це й логічно, оскільки часткова брехня і передбачає певну вбудованість у контекст неправдивих деталей, причому використовується канва правдивого сюжету.

Однозначно високі показники в обох випадках виявились щодо стратегії «Опис несуттєвих деталей», тобто доповідачі намагаються відволікти увагу слухача від суті використанням таких дрібних описів, або якщо говорять неправду, то несуттєві описи привертають менше уваги, не дивують слухача і не викликають підозр. Простіше кажучи, люди частіше брешуть у малому, не масштабно, на цьому їх і слід підловлювати.

Практично не використовувалась стратегія «Множення деталей», що є аналогом перебільшення, можливо, ця стратегія притаманна певному типу особистості, наприклад демонстративному, що через досить малий обсяг вибірки ми не змогли відстежити.

Рідко трапляється також поєднання логічної стратегії та неузгодженість у деталях. За нашими спостереженнями така стратегія траплялася переважно у досліджуваних, характерною рисою яких було виражене логічне мислення, вони швидко складали сюжет розповіді, але через хвилювання не могли врахувати всіх деталей. Нечасто досліджувані використовували уточнення і повтори, що, вірогідно, було пов'язано з гарними мовними здібностями.

Далі проаналізуємо ті стратегії, що показали розбіжність у частоті використання у разі з різними типами стимулів. Найбільше ця розбіжність проявляється в стратегії «Контраст». Це зумовлене самою характеристикою стимулу, оскільки у разі візуального сприйняття інформації перед очима досліджуваного весь час знаходиться реальна картина, спираючись на яку можна легко використовувати контрастні деталі, а от у разі з текстовою інформацією таких візуалізацій немає, тому формувати антоніми набагато важче.

Уникання деталей частіше використовувалось з візуальним стимулом, вірогідно, це пов'язано із самим характером завдання і необов'язково трапляється в реальному житті. За інструкцією текстова інформація містила фіксовану кількість деталей, які треба було запам'ятати, а у разі з картинкою індивід сам вирішував, що він може згадати, а що ні, тому для розповіді власного тексту, можливо, ця різниця була б незначною.

Також опора на візуальний стимул позитивно впливає на логіку, тому що в текстовій інформації порушення логічної будови тексту були більше виражені.

**Висновки і пропозиції.** За результатами проведеного експериментального дослідження

ми встановили, що є суттєві відмінності у використанні мовних стратегій залежно від типу стимулу. Досліджувані явно віддають перевагу конкретним стратегіям, які полегшують процес формування неправдивого повідомлення. Надалі варто було б детальніше дослідити взаємозв'язки цих стратегій з певними особистісними якостями, а також розширити вибірку досліджуваних, тому що є можливість, що цих стратегій більше, ніж удалося виявити у цій вибірці.

#### Література:

1. Stel M., E. van Dijk. Detection deception from emotional faces and indirect measures. Published in social influence. 2018. P. 137–149.
2. Song Wu, Hongyu Mei, Jiali Yan. Do not think carefully? Reexamining the effect of unconscious thought of deception detection. *Frontiers in psychology*. Vol 10. 2009. Art 893. P. 1–8.
3. Vergine B., Veijer H., Vrij A. The interaction of truthful and deceptive information. *Psychology, crime and law*. 2019. P. 1–17.

#### **Vasuk K. M. Speech strategies in making intentional deceptive statements**

*The article clears a problem of deception detection and finding effective ways for diagnostic of deceptive statements. We have assumed that people use the limited set of speech strategies during willful life. If we know these strategies, we can make a dialog for more effectivity detection via clarifying questions. Opportunity of using speech strategies are analyzed, in way of lie detection. Speech strategies are defined as way to provide false information. They are contrast details, misrepresented details, mixing false and true details from other times, using story from famous literature, using experience of other, missing of details, mixed up details. We have created a classification of the strategies. In the analysis, we used five main strategies: lie in context as an insert of false information in the structure of true story as separate facts and descriptions. Next strategies are decrease of details for clearing of speech; using of own experience is transfer event and situations in other context; contrast is using of simple antonyms for descriptions of form elements and phenomenon. The logical strategies is inconsistency of facts, when test subject thinks over logical strategies of story, but gets confused in separate details. These speech strategies and statistical analysis of frequency of use showed in the partial lie test subjects use few speech strategies. They are the context lie, avoidance of details and description of inconsequential details, disturbing of logic. It was discovered that strategies of avoidance of details and contrast are in the visual information, and logical disturb is in texts. In the visual stimulus the strategies of detail avoidance and contrast are dominant and logic violation are more frequent in retelling of texts. The strategies of detail multiplication and inconsistency of details and logic are the rarest. The test subjects are not inclined to exaggeration. They prefer the avoidance and concealment.*

**Key words:** deception, detection, false information, lie, speech strategies.

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.4>**О. О. Водолазська**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та диференціальної психології  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»**А. О. Хома**здобувач освітнього ступеня магістра спеціальності 053 «Психологія»  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

## КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Розуміння сучасної людини як суб'єкта власної активності і власного творення спонукає до подальшого вивчення змістовності психологічних явищ, які б визначали конкретні рівні організації самоздійснення особистості у певній професії. З огляду на складність та багатоплановість професійного самоздійснення очевидно, що у проблемному полі досліджуваного феномена є окремі, іноді дуже серйозні розбіжності в його розумінні та інтерпретації. Водночас умови сучасного суспільства підсилюють інтерес до свідомого саморозвитку особистості, у процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних сферах життєдіяльності, серед яких особливу значущість отримують комунікативні якості, що стають ключовою умовою позитивного професійного функціонування. Вибірку дослідження становили 124 особи – здобувачі освітнього ступеня магістра спеціальності 053 «Психологія» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Діагностування проводилось за допомогою таких методик: «Опитувальник професійного самоздійснення» О.М. Кокуна; «Формально-динамічні показники товариськості» О.П. аннікової; «Тест-опитувальник якісних показників толерантності» О.П. Саннікової, О.Г. Бабчук. За результатами проведеного кореляційного аналізу виявлено значущі кореляційні зв'язки між показниками професійного самоздійснення, толерантності і товариськості, що є підтвердженням прояву терпимого, толерантного ставлення майбутнього психолога до людей, уміння налагоджувати контакти з оточуючими з метою конструктивного професійного спілкування. Подальше вивчення комунікативних якостей як чинника професійного самоздійснення особистості відбувалось за допомогою застосування методу «асів», що сприяло відбору із загальної кількості досліджуваних груп осіб з максимальним та мінімальним значенням загального показника професійного самоздійснення. Порівняння психологічних профілів осіб з різним рівнем професійного самоздійснення показало, що представників групи з високим рівнем такого феномена можна охарактеризувати як комунікативних, товариських, активних у спілкуванні, ініціативних, що почуваються спокійно, легко та вільно під час встановлення контактів з незнайомими людьми. Ці досліджувані відрізняються емоційною стабільністю, довірливістю, самовпевненістю, високим самоконтролем, силою свого «Я». Представникам групи досліджуваних з мінімальним значенням загального показника професійного самоздійснення властиві пасивність у спілкуванні, труднощі комунікації, звуження кола спілкування, незадоволення, емоційне неприйняття іншої людини, прояви роздратованості, зневаги тощо. Проведений якісний аналіз показав, що такі психологічні портрети осіб з різним рівнем професійного самоздійснення узгоджуються з результатами досліджень, спрямованих на вивчення зазначеного феномена.

**Ключові слова:** професійне самоздійснення, товариськість, толерантність, особистість.

**Постановка проблеми.** Є точка зору, що головна лінія розуміння професійного самоставлення пов'язана з поняттям особистісного росту, самопізнання, прогресивного самозмінювання, самоактуалізації тощо (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Г.С. Костюк, Л.М. Куликов, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн та ін.) [1]. За результатом аналізу наукових досліджень можна припустити, що професійне самоставлення є постійним, спрямованим і контрольованим процесом, який формує особистісні та професійні спрямування особистості. Зазначений феномен Е.Ф. Зеєр визначає як

«процес прогресивної зміни особистості під впливом соціальних чинників, професійної діяльності і особистої активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення» [6].

За визначенням О.М. Кокуна: «професійне самоздійснення – одна з найважливіших форм життєвого самоздійснення, що характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця у вибраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями» [7].

З точки зору К.О. Абульханової-Славської основні умови вільного володіння професійною діяльністю можуть бути представлені трьома групами показників: змістових – теоретичні знання, відношення, установки і ціннісна орієнтація; емоційних – належність умінь відображення та аналізу ситуацій з позиції становлення у професійній діяльності; діяльнісних, що розглядаються як функціональна сторона розвитку професійної культури майбутнього практичного психолога [1].

Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, Є.О. Клімов, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.М. Мясищев, С.Л. Рубінштейн, В.В. Чебишева, розглядаючи процес професійного становлення особистості, спираються на принцип єдності свідомості й особистості у діяльності, розуміючи професійне становлення особистості як складник її професійного самоздійснення [8, с. 94].

На думку С.Я. Батишева, психологічний супровід освіти майбутнього фахівця може виступати технологією, яка забезпечує надійність його професійної діяльності. При цьому важливим принципом психологічного супроводу є визнання права суб'єкта самому приймати рішення про шляхи свого професійного становлення та нести відповідальність за їх наслідки [3].

За визначенням О.П. Саннікової, успіх будь-якої діяльності залежить переважно від трьох головних детермінант: якості спеціальних знань та вмінь, сили і стійкості професійної мотивації, організації психофізіологічної структури діяльності [8, с. 195].

До психологічних чинників, що впливають на професійне становлення особистості у професійній діяльності майбутніх психологів, А.А. Деркач зараховує спрямованість особистості, професійне самовизначення, мотиви вибору професії, вплив умов існування соціуму на становлення соціально зрілої особистості [5]. Умови розвитку сучасного суспільства, підсилюючи інтерес до внутрішніх цілей професійного становлення особистості, її комунікацій, побудови свого життя, стаючи однією з ключових умов ефективності професійного функціонування особистості та вивчення її професійного самоздійснення, актуалізують питання комунікативних якостей як чинника професійного самоздійснення особистості, від рівня сформованості якого залежить ефективність професійної діяльності майбутнього психолога.

**Мета статті** – виклад результатів дослідження комунікативних якостей як чинника професійного самоздійснення особистості майбутнього психолога.

**Виклад основного матеріалу.** Здійснений теоретико-методологічний аналіз літературних джерел дав змогу виокремити низку професійно-психологічних якостей, які впливають на ефективність професійної діяльності майбутнього психолога, серед яких особливе місце, на наш

погляд, посідають комунікативні якості: толерантність і товариськість, про які О.О. Бодальов говорив як про складники «комунікативного блоку особистості» [4], що характеризують ставлення до людей і забезпечують можливість встановлення і підтримки контакту і взаєморозуміння під час спілкування [2, с. 8]. Толерантність визначається як усталена властивість особистості, що проявляється у здатності до розуміння та прийняття іншої людини, її позиції до соціальних та релігійних поглядів, у готовності до активної взаємодії зі світом у позитивному напрямку, заснованої на стійкості до різноманітних впливів (загрози, невизначеності, новизни тощо) та усвідомлюваності принципу взаємності [2], а товариськість є сильно розвиненим стійким стремлінням до спілкування, до особистого контакту з людьми і виявляється у відкритості, легкості вступу у соціальний контакт тощо. Отже, товариськість – властивість особистості, що визначає вербальну активність у взаємодії з іншими людьми [8]. Толерантність і товариськість є невід'ємною характеристикою професіоналізму, особистісної зрілості майбутнього психолога, що ініціює його професійне самоздійснення. Хоча зазначені факти і припущення дають змогу окреслити характер зв'язків між якісними характеристиками комунікативних якостей, визначення їх місця як чинника професійного самоздійснення особистості потребує емпіричної перевірки.

В емпіричному дослідженні взяли участь 124 особи – здобувачі освітнього ступеня магістра спеціальності 053 «Психологія» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Методичний інструментарій склали методики: «Опитувальник професійного самоздійснення» О.М. Кокуна; «Формально-динамічні показники товариськості» О.П. Саннікової; «Тест-опитувальник якісних показників толерантності» О.П. Саннікової, О.Г. Бабчук.

Проведений кореляційний аналіз показав належність значущих кореляційних зв'язків між показниками професійного самоздійснення та показниками комунікативних якостей – толерантності і товариськості, що дало змогу встановити взаємозалежність зазначених показників.

Використання методу «асів» стало у нагоді для подальшого вивчення психологічних особливостей толерантності і товариськості як чинників професійного самоздійснення особистості. Із загальної вибірки досліджуваних (124 особи) було виокремлено дві групи осіб з високим (СЗ+, n=12) та низьким (СЗ-, n=18) рівнями загального показника професійного самоздійснення. Результати складених профілів товариськості та толерантності груп осіб з полярними значеннями загального показника професійного самоздійснення подані на рисунках 1 і 2.

Візуальний аналіз профілів, представлених на рис. 1, наочно вказує на розбіжності в рівнях вираженості та комбінації показників товарищескості в обох групах досліджуваних. Особи з максимально високими значеннями професійного самоздійснення відрізняються прагненням до спілкування (По+), проявами сміливості у виконанні запланованих справ, активності, високим рівнем емоційності, ініціативності (І+), проявами певного артистизму у міжособових стосунках (Л+). Для представників такої групи властиві необхідність у комунікації, знайомство з новими людьми, відчуття легкості, свободи у новій ситуації, необхідність демонстрації всієї палітри виразності міміки та рухів, що їм притаманна.

Особам з низькими значеннями показника професійного самоздійснення властива несамостійність, прийняття рішення разом із групою, орієнтація тільки на соціальну підтримку (І-; Ш-), чуттєвість до реакцій оточуючих, невпевненість у собі (В-), постійне відчуття необхідності внутрішнього захисту і напруги, підозрливості, егоцентричності (У-), але при цьому емоційна дисциплінованість, рішучість дають їм можливість легкості вступу у соціальні контакти (Л-) та зав'язування нових знайомств (Ш-), а також розмаїття використання засобів емоційної експресії (В-).

На рис. 2 представлені профілі толерантності осіб з високим (СЗ+) та низьким (СЗ-) рівнями професійного самоздійснення.

Належність високих значень показника когнітивної толерантності (КТ+) у групі осіб з високими значеннями загального показника самоздійснення висвітлює радикалізм, аналітичність, критичність, належність інтелектуальних інтересів, інформованість, схильність до вільнодумства, недовіру авторитетам. Серед негативних проявів слід назвати властиві представникам такої групи манірність, пихатість, безконтрольне фантазування. Але при цьому є позитивна сторона – витонченість, артис-

тичність, схильність до романтизму, художність сприйняття світу.

Деякі з перерахованих якостей суперечать одна одній, але відомо, що жива людина справді може бути суперечливою за своєю емоційною природою (ЕТ+). Протиріччя можуть проявлятися на рівні думок і поведінки (ПТ+). Психологічний портрет осіб із високим рівнем професійного самоздійснення доповнюється якостями самодостатності і соціальної сміливості. Це свідчить про їх здатність бути самостійними (самостійно приймати професійні рішення), незалежними від соціуму.

Профілі толерантності осіб з низьким рівнем професійного самоздійснення характеризуються невисокими значеннями показника комунікативної (КТ-), поведінкової толерантності (ПТ-) і значеннями загального показника толерантності (ЗТ-). Яскрава вираженість емоційної толерантності свідчить, з одного боку, про виражену здатність до співчуття і співпереживання, що узгоджується із психологічною сутністю емоційної толерантності; з іншого – вказує на прояви таких якостей, як легковажність, мінливість, неспокій, залежність.

**Висновки.** Отже, результати якісного аналізу показали, що особам з високим рівнем професійного самоздійснення (СЗ+) властиві соціальна сміливість, активність, ініціативність, легкість та широта кола спілкування. Прояви толерантного ставлення до оточуючих підтримуються у представників такої групи критичністю, аналітичністю, рівнем інтелектуальної зацікавленості. Представникам групи з низьким рівнем професійного самоздійснення (СЗ-) властиві несамостійність, орієнтація лише на соціальну підтримку, невпевненість у собі, неспокій та залежність. Отримані психологічні портрети певною мірою узгоджуються з даними інших досліджень, спрямованих на вивчення професійного самоздійснення особистості.

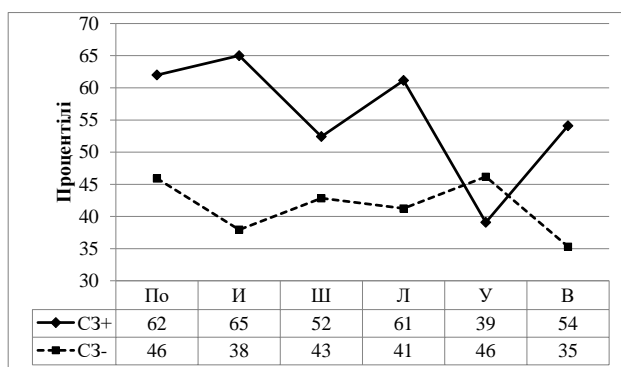


Рис. 1. Профілі товарищескості осіб з різним рівнем професійного самоздійснення

Примітка: По – потреба у спілкуванні; І – ініціативність; Ш – широта спілкування; Л – легкість у спілкуванні; У – усталеність спілкування; В – виразність спілкування

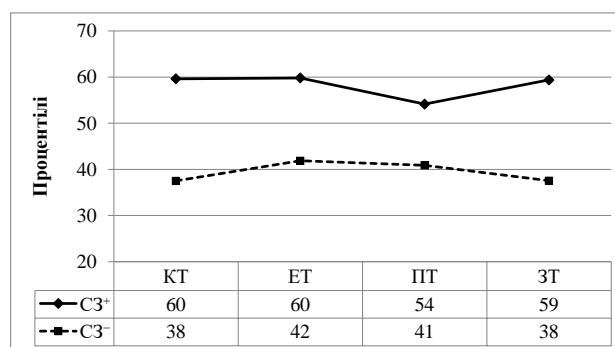


Рис. 2. Профілі толерантності осіб з різним рівнем професійного самоздійснення

Примітка: КТ – когнітивна толерантність, ЕТ – емоційна толерантність, ПТ – поведінкова толерантність, ЗТ – загальний показник толерантності



**Література:**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с .
2. Бабчук О.Г. Особливості толерантності осіб з різними типами емоційності : дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Південноукр. націон. пед. ун-т імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2012. 221с.
3. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования. Москва : РАО, Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. Т. 1. 512 с.
4. Бодалев А.А. Личность и общение. Москва : Изд. МГУ, 1984. 272 с.
5. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. Москва : РАУ, 1993. 24 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для вузов. Москва : Фонд «Мир». 2005. 336 с.
7. Психологічне забезпечення професійного самоздійснення фахівця в умовах соціально-економічних перетворень : монографія / під ред. О.М. Кокуна. Київ, 2018. 298 с.
8. Санникова О.П. Феноменология личности. Избранные психологические труды. Одесса : СМІЛ, 2003. 256 с.

---

**Vodolazska O. O., Khoma A. O. Communicative qualities as a factor of the professional self-activity of future psychologists**

*Understanding modern man as a subject of his own activity and his own creation leads to a further study of the content of psychological phenomena that would determine the specific levels of organization of self-realization of personality in a particular profession. Considering the complexity and multifaceted nature of professional self-realization, it is obvious that in the problematic field of the phenomenon under study there are separate, sometimes very serious differences in its understanding and interpretation. At the same time, the conditions of modern society heighten the interest in the conscious self-development of the individual, in the process of which his potentials are revealed in various vital spheres of life, among which the communicative qualities, which are the key condition for positive professional functioning, are of particular importance. The study sample consisted of 124 individuals who received the Master's degree in specialty 053 "Psychology" of the Ushinsky University. Diagnosis was carried out using the following methods: "Questionnaire of professional self-realization" O.M. Kokun; "Formal-dynamic indicators of sociability" O.P. Sannikova; "Test-questionnaire of qualitative indicators of tolerance" O.P. Sannikova, O.G. Babchuk. The results of the correlation analysis revealed significant correlation between the indicators of professional self-fulfillment, tolerance and sociability, which is a confirmation of the manifestation of a tolerant, tolerant attitude of the future psychologist to people, the ability to establish contacts with others for the purpose of constructive professional cooperation. Further study of communicative qualities as a factor of professional self-realization of the personality was carried out by applying the method of "aces", which facilitated the selection from the total number of studied groups of persons with the maximum and minimum value of the total indicator of professional self-realization. Comparison of the psychological profiles of individuals with different levels of professional self-efficacy showed that representatives of a group with a high level of this phenomenon can be described as communicative, sociable, active in communication, initiative, who feel calm, easy and free when making contact with strangers. These subjects are characterized by emotional stability, credibility, self-confidence, high self-control, the strength of their "I". Representatives of the group of subjects with a minimal value of the general indicator of professional self-fulfillment are characterized by passivity in communication, difficulties in communication, narrowing of the circle of communication, dissatisfaction, emotional rejection of another person, manifestations of irritation, disrespect, etc. The conducted qualitative analysis showed that these psychological portraits of persons with different levels of professional self-fulfillment are consistent with the results of studies aimed at studying this phenomenon.*

**Key words:** professional self-realization, sociability, tolerance, personality.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.5>**О. А. Даценко**асистент кафедри загальної та вікової психології  
Криворізький державний педагогічний університет

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АВТОБІОГРАФІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті на базі теоретико-методологічного аналізу окреслено основні напрями психологічного дослідження проблеми автобіографічної пам'яті (АП) в розрізі питань життєвого шляху особистості. Зазначено важливість дослідження проблеми для системного вивчення екзистенційних феноменів особистості. Представлено теоретичний огляд деяких сучасних концепцій автобіографічної пам'яті як у зарубіжній, так і вітчизняній психології. Робиться спроба розгорнутого дефінітивного аналізу поняття «автобіографічна пам'ять», визначення психологічного змісту і специфіки цього явища. Виявляється структурна організація АП, підкреслюється її сутність у процесах ментальних репрезентацій суб'єктивної картини життєвого шляху. Визначається ієрархічна специфіка феномена, його функціональні можливості в процесах продуктивної життєтворчості. Зазначається фундаментальна роль автобіографічної пам'яті у зв'язку з процесами формування самоідентичності людини, можливості утворення єдиного життєтворчого «Я». Акцентовується на автобіографічних спогадах як опорних елементах складних смислових реконструкцій життєвого досвіду, що детерміновані двома взаємозумовлюючими принципами: відповідності та когерентності. Зауважено, що звернення до власних автобіографічних спогадів, робота з ними є важливим інструментом психотерапевтичної практики. Виявляються деякі психологічні особливості АП як вищої психічної функції, що набуває статусу психологічного знаряддя регуляції когнітивних та особистісних процесів. Підкреслюється роль автобіографічної пам'яті особистості в процесах самодетермінації та самопрезентації. Зазначається цілісний, унікальний, рефлексивний, мотиваційно значущий та активно перетворювальний характер АП у структурі персонального досвіду. Визначено місце автобіографічної пам'яті відповідно до системи онтологічних корелятів особистості, їх роль в актуалізації свідомих та регульованих процесів екзистенційних та особистісних змін. Виділено інтрасуб'єктивні, інтра-суб'єктивні та екзистенційні функції АП у процесі свідомої організації життєдіяльності. Окреслено перспективи подальших наукових пошуків. Наголошується на необхідності створення цілісної теоретичної моделі дослідження феномена та розробки практичного інструментарію, зокрема в роботі із психотравмуючими спогадами.

**Ключові слова:** автобіографічна пам'ять, автобіографічні спогади, реконструкція, репрезентація, смислоутворення, життєтворчість, життєвий шлях.

**Постановка проблеми.** Прогрес у будь-якій області науки завжди пов'язаний із зародженням нових предметів дослідження. Сучасна психологія нині знаходиться на етапі виявлення і подальшого вивчення складних, комплексних проблем особистості, таких як автобіографічна пам'ять. Проблема автобіографічної пам'яті вже давно перестала бути предметом когнітивної психології і набула екзистенційного значення. Її дослідження в новому ракурсі пов'язують з активним розвитком психології життєвого шляху та виявленням «цілісного екологічного підходу до проблем особистості».

У ХХ ст. особливу роль у розробці автобіографічної пам'яті відіграли роботи Дж. Робінсона (1976), У. Бревера (1986), Е. Рубіна (1986), М. Конвея, (1990, 2001), Е. Росс (1991), Л. Нельсона (2004), Е. Тульвінга (1984), Г. Томсона (1989) та ін. У вітчизняній психології автобіографічна пам'ять як складова частина єдиного екзистенційного простору особистості, як механізм життєтворчої

саморегуляції почала розглядатися лише з середини 70-х рр. у працях Є.І. Головахи, О.О. Кроніка (1989), Б.Г. Ананьєва (1977), О.Г. Ковальова (1979), К.А. Абульханової-Славської (1991), Н.А. Логінової (1994), С.Д. Максименка (2004), В.В. Нуркової (2008), Т.Б. Карцевої (2006) та ін.

Такий інтерес до автобіографічної пам'яті (АП) людини з боку науковців є досить аргументованим. З одного боку, імплементація теорії автобіографічної пам'яті в «особистісний фундаменталізм» надає їй базового значення в процесах життєтворчої активності особистості, у формуванні суб'єктивної картини життєвого шляху (СКЖШ). З цього приводу Є.І. Головаха зазначає: «АП вже давно не розглядається як просто мнемічна структура, її науковий контекст є ширшим і реалізується в рамках екзистенційного підходу, саме як субстанціональна основа життєтворчості» [1]. Н.А. Логінова додає: «Фундаменталізм АП в структурі життєтворчої особистості виявляється як особистісний ресурс смислотворювального

характеру, що бере участь в різних видах та формах екзистенційної активності людини» [1, с. 56]. Концептуалізм АП, на думку автора, визначається в тому, що: по-перше, зміст АП значною мірою впливає на зміст СКЖШ особистості; по-друге, події, що зберігаються в АП виступають як конституалізуючим механізмом в організації життєтворчості, так і суб'єктивним критерієм для її оцінки; по-третє, пережиті події, їх наслідки та значення беруть участь у процесах довільної регуляції діяльності та поведінки, забезпечують існування аксіологічного, феноменологічного, онтологічного, діяльнісного та інших аспектів буття індивіда (Д.О. Леонтьєв, 2007).

З іншого боку, звернення до власних автобіографічних спогадів, робота з ними є важливим інструментом у психотерапії. Людина через образи минулого може простежити зміни в собі на сьогоднішній момент, трансформацію своїх переконань, поглядів тощо (З. Фрейд, Е. Берн). Практика використання змісту АП у психоаналітичних теоріях спрямована на вивчення її специфічного сегменту, а саме тієї неусвідомлюваної частини (витиснені або спотворені захисними механізмами автобіографічні спогади), що виступає джерелом багатьох особистісних проблем.

Окремою темою є роль автобіографічної пам'яті у формуванні самоідентичності людини, можливості утворення єдиного життєтворчого «Я» (К.Н. Василевська, Е. Росс). Її пов'язують із генезою існування особистості та структурами самодетермінованості (С.Д. Максименко, Г. Томсон, М. Тульвінг, К.А. Абульханова-Славська та ін.). У феноменологічній парадигмі описуються різноманітні форм усвідомлення різночасного автобіографічного досвіду, динаміка переживань при його рефлексії і реконструкціях. АП переломлює буття людини в різноманітні форми ідентичності, визначає часовий аспект існування та самопрезентації особистості [2]. З цього приводу В.В. Нуркова зазначає, що АП, яка сформувалася як вища психічна функція, сама набуває статус психологічного знаряддя регуляції когнітивних та особистісних процесів. АП служить базисом ефективного розвитку основних механізмів, які забезпечують самодетермінацію особистості в соціокультурному просторі її буття [8, с. 17–19].

Отже, можемо зазначити, що проблемне поле досліджень АП є доволі широким і знаходиться в процесі методологічної розробки, актуалізує безліч конкретно-наукових дискусій щодо специфіки АП, механізмів її розвитку, варіантів структуризації та функціонального навантаження. Цим і зумовлені інтерес до тематики АП, принципова необхідність її подальшого дослідження у співвідношенні з фундаментальними проблемами психології.

**Мета статті** полягає у визначенні теоретико-методологічних засад дефініції «автобіогра-

фічна пам'ять», виявленні психологічної сутності та основних функціональних характеристик феномена.

**Виклад основного матеріалу.** Як зазначалось раніше, інтерес до автобіографічної пам'яті виник наприкінці ХХ століття і пов'язаний з активним розвитком екзистенціального фундаменталізму в психології. Джерела дослідження цієї проблеми знаходяться в рамках багатьох теорій (Т. Рібо, 1881; З. Фрейд, 1901; А. Бергсон, 1913; П. Жане, 1928; А. Адлер, 1929 та ін.). Натомість активне і комплексне її вивчення спостерігається лише наприкінці минулого століття, після того, як в 1976 р. Дж. Робінсоном був введений термін «автобіографічна пам'ять» задля виявлення відмінностей пам'яті про себе та про навколишній світ [2; 6; 9]. З цього часу починається потужна наукова розробка зазначеного феномена представниками різних психологічних напрямів.

На думку Дж. Робінсона, автобіографічна пам'ять розуміється як підсистема, яка оперує спогадами про життєво значущі події, процеси або періоди [9, с. 56]. Її функціонування супроводжується особливим станом аутогенезиса, є основою переживання себе як унікального, пролонгованого в часі, тотожного самому собі суб'єкта [1; 6]. Вона представляє собою структуру, в якій особистість нерозривно пов'язана з власним життєвим шляхом, виступає у функції розширення досвіду та зв'язку минулого з майбутнім [3]. Автобіографічна пам'ять представляє собою складні ментальні репрезентації подій, категорій тощо, які мають особисту причетність до індивіда, а індивіда до певної культури; «автобіографічна пам'ять, по суті, акумулює особистісно-значущі одиниці біографії, зберігає те, що відбулося в житті людини як носія культурних цінностей та представника певної історичної епохи» [9, с. 57].

Спираючись на теорію Дж. Робінсона, Е. Тульвінг [1] зауважує, що АП базується на двох складниках: епізодичній пам'яті та семантичній. Епізодична пам'ять – це пам'ять на конкретні факти, події чи епізоди життя, які людина пережила особисто і які кодуються й організуються у зв'язку з конкретним часом і місцем. Це така мнемічна діяльність, яка виникає на основі яскравості і перцептивної насиченості окремих моментів життя, дає змогу свідомо пригадати минулий досвід і «подорожувати в часі» [1; 4]. Натомість семантична пам'ять включає весь спектр пізнання про навколишній світ, зберігає інформацію про події життя, що мають особистісне значення. Згодом, побачивши обмеженість такого припущення, Е. Тульвінг запропонував відрізнити запам'ятовування особистісного епізоду від знання про його семантичний контекст [4].

Враховуючи точку зору Е. Тульвінга, М. Конвей [1; 4; 8] запропонував нову концепцію автобіогра-

фічної пам'яті, де значна роль приділялась автобіографічним спогадам. М. Конвей вважає, що автобіографічні спогади – це складна смислова реконструкція, що детермінована двома взаємозумовляючими принципами: відповідності та когерентності. За автором, у ситуації актуалізації спогадів відбувається відображення, з одного боку, реального досвіду (принцип відповідності), з іншого – самих себе (принцип когерентності). Відповідно до цієї теорії кожен спогад – результат балансу між відповідністю та когерентністю. За принципом когерентності спогад має узгоджуватись з особистістю, тобто з рештою спогадів про себе, тоді як за принципом відповідності спогади мають якомога об'єктивніше відбивати лінію життя. Тільки в інтеграції зазначених феноменів мнемічні образи АП набувають цілісного, осмисленого та мотиваційно-значущого характеру. На думку автора, гіпертрофована відповідність може викликати надмірно деталізовані та яскраві образи, які можуть мінімізувати значення когнітивної або емоційної складової частини самосвідомості. Натомість занадто когерентні спогади, навпаки, значно перебільшують життєтворчі уміння особистості, змушують людину знову бурхливо переживати події, можуть привести до побудови нереального минулого і до створення «ідеальної» особистості.

Г. Томсон вважає, що АП – це процеси запам'ятовування, збереження та відтворення ціннісного змісту лінії життя [3, с. 175]. За функціональним змістом АП є не просто реєстрацією подій, це, в першу чергу, презентація себе стосовно цих подій, наявність активної рефлексії суб'єкта на змістовний бік свого існування, можливість реконструкції системи «Я», прагнення підтвердити версію власної самореалізації. В АП чітко розрізняють «Я» ретроградне, що є життям, і «Я» актуальне, що є суб'єктивністю цього життя. Її головними функціями виступають зв'язок особистості між часом і подіями, суб'єктивна трансформація реальності, самоусвідомлення та формування «Я»-концепції.

Особистісно-орієнтована парадигма АП розкривається з точки зору провідного значення категорії «Я» в мнемічній діяльності людини, оскільки АП – це, насамперед, довготривала пам'ять на події власного життя безпосереднім автором яких був сам індивід. Зазначене ще у 1890 р. У. Джемсом положення про те, що автобіографічні спогади є сутністю нашої особистості, «...немає особистості без можливості повернутися в минуле...» [2, с. 48], лежить в основі сучасних теорій АП. К.Н. Василевська з цього приводу зазначає, що особистість – це пам'ять (персональний досвід і знання, отримані протягом життя), тобто те, ким людина була, хто нині і ким може стати. «Все, чого особистість досягла, що знає та вміє, до чого прагне відбивається на суб'єктивній

лінії життя та зберігається в її автобіографічній пам'яті» [3, с. 177].

У розумінні А. Бергсона АП – це процес вкарбовування, збереження, зміни та відтворення минулого досвіду, який робить можливим його використання в діяльності чи відновлення у сфері свідомості чи підсвідомості [9]. Відтворення у свідомості образів АП є доволі складним та неоднозначним процесом. Варто визнати той факт, що в процесі створення «образу життя» людина може користуватися різними прийомами та стратегіями. Так, наприклад, у дослідженнях Л. Нельсона [1] був відкритий «телескопічний прийом», сутність якого полягає в тому, що, відтворюючи минуле, індивід може віддаляти або приближувати події на суб'єктивній лінії часу залежно від їхньої особистісної значущості. Людині здається, що важливі для неї події відбулися недавно, а менш важливі – давно. Крім того, автор зазначає, що в деяких випадках суб'єкт може плутати час і місце події, невірно визначати причини та наслідки ситуації. Нерідко відбувається прикрашення чи драматизація подій. Інколи людина з метою компенсації чогось нездійсненого добудовує спогади новими деталями або взагалі звертається до вимислу, що не заперечує прагнення до правдивості відтворення.

На думку В.В. Нуркової, автобіографічна пам'ять визначається як вища мнемічна функція, яка організована за смисловим принципом, оперує особистісним досвідом, забезпечує формування суб'єктивної історії життя і переживання себе як унікального протяжного в часі суб'єкта життєвого шляху [8, с. 24]. АП – це відображення унікальних, неповторних подій індивідуального минулого, які повно і міцно фіксуються під час їх одноразового переживання та зберігаються невідзначено довго (протягом всього життя) [8, с. 25]. Мнемічні образи АП існують у вигляді «живої картини», залежать від емоційно-мотиваційної спрямованості особистості в момент активізації автобіографічних спогадів, дають змогу знов зануритися в афективний стан, актуальний на момент події.

Досліджуючи питання про виявлення специфічних особливостей АП, Л.Ф. Бурлачук наголошує на наступних властивостях: унікальність, системність та концептуальний характер. На думку науковця, унікальність АП зумовлюється неповторністю самої особистості, яка перетворює значення дійсного біографічного факту на цінність автобіографічного досвіду [1]. Однією з основних характеристик автобіографічної пам'яті є відображення унікальних подій індивідуального минулого, що зберігається протягом усього життя. Але, тут же Л.Ф. Бурлачук зауважує, що незважаючи на унікальність змістовної складової частини АП у фіксації індивідуальних подій можна виділити низку закономірностей онтогенетичного

характеру. По-перше, події юності та молодості виявляються найбільш важливими і впливовими та визначаються як кульмінаційні «крапки» СКЖШ. Е. Рубін [3] зазначає, що найбільш значущим у часовій організації АП є «ефект піку спогадів»: люди згадують непропорційно велику кількість автобіографічних подій, які належать до періоду 16–28 років. Цей ефект пов'язаний з інтеріорізацією життєвих сценаріїв та активним самовизначенням особистості, що припадають саме на цей період. По-друге, автобіографічні пригадування старшої вікової групи більше прив'язані до суспільно значущих подій життя і відбивають рівень соціального визнання особистості. По-третє, актуалізація автобіографічних спогадів пов'язана зі змінами життя, зумовлена початком або завершенням важливого етапу, необхідністю робити вибір. Г.В. Шевців [10] додає, що інтроспекція АП, як правило, зумовлюється потребами в самопрезентації, самозахисті чи самовиправданні, намаганням навести порядок у житті шляхом реструктуризації минулого, осмислення перспектив подальшого існування, початком «нового життя», в період важкої життєвої кризи тощо. Крім того, науковці (Є.Є. Сапогова, А.О. Марченко та ін.) зазначають, що АП підкоряється деяким мнемічним ефектам, зокрема таким як «ефект краю» (Г. Ебінгауз): коли людину просять пригадати події, які стосуються конкретного періоду часу, вона відтворює максимальну кількість подій із початку та з кінця періоду [6; 9].

Описуючи феноменологію АП, Л.Ф. Бурлачук, О.Б. Коржова підкреслюють, що її зміст становить існування «живих», надзвичайно яскравих, локалізованих у часі образів, які поєднані в цілісну систему [1]. Яскравість образів АП дає змогу суб'єкту «повернутися» у минуле, знову відчувати себе учасником тих подій. Але АП не зводиться до окремих епізодів, її образи організовані в чітку концептуалізовану систему. Концептуальність АП виявляється, насамперед, як наповнена смислом цілісність, за допомогою якої відображається певний відрізок життєвого шляху [1; 7; 9]. Починаючи з ранніх етапів онтогенезу, АП є носієм систематизованої індивідуальної історії, яка концептуалізується в поняттях «моя доля», «моє життя». Нова система зберігання персоніфікованого досвіду представляє собою форму інтеграції соціалізованих за своїми механізмами і індивідуальних за семантикою психічних явищ, опосередкованих категоріями «моє буття», «моє існування». Таким чином, семантика понять «життя», «доля» чи «існування» представляється квінтесенцією змісту АП, детермінантою її постійного розвитку.

У руслі цієї проблеми доволі актуальним є питання про визначення функцій АП. Варто зазначити, що практично всі науковці, які спеціалізуються на цій феноменології, наголошують

на моделі, що складається з трьох груп функцій: інтерсуб'єктивні – пов'язані з життям людини як члена соціуму; інтрасуб'єктивні – пов'язані з саморозвитком особистості; екзистенційні – необхідні людині для переживання та розуміння своєї онтологічної унікальності (В.В. Нуркова, Е. Лофтус, М. Конвей, Е. Рубін та і Е. Росс, 1991; Л. Нельсон, 1991, 1993, 2004; Г. Томсон та ін..)

До інтерсуб'єктивних функцій належать:

- досягнення соціальної солідарності або відторгнення;
- передача свого досвіду наступним поколінням;
- встановлення міжособистісних контактів;
- передбачення поведінки інших людей за аналогією до подій власного життя;
- емпатійна функція (проникнення, збагнення емоційного стану іншої людини та трансляція власних переживань).

До інтрасуб'єктивних функцій належать:

- саморегуляція (предметом можуть бути як зовнішні, так і внутрішні процеси та стани особистості);
- формування «Я-концепції» (базується на автобіографічних спогадах, рефлексії, процесах самосвідомості тощо);
- самопрезентація (актуалізація проблем Я», демонстрація «Я» в подійно-часовому просторі життєвого шляху)
- самодетермінація (свідома організація життя, вибір життєвих стратегій).

Екзистенційними функціями автобіографічної пам'яті є:

- формування ідентичності (автобіографічна ідентичність, розуміння логіки, єдності та унікальності історії життя);
- формування механізмів та досвіду життєтворчості (уміння планувати, здійснювати та контролювати перебіг життя, визначати життєві цілі та їх досягати, долати труднощі тощо);
- історична та культурна самототожність (особистість «вписує себе» в культуру та історичну епоху) [1; 2; 7; 9; 10].

Узагальнюючи питання функціональних характеристик АП, можна зазначити їхні фундаментальні властивості у процесі цілісної онтологічної самопрезентації.

**Висновки.** Теоретичний аналіз автобіографічної пам'яті виявив доволі широке концептуальне поле феномену. Як з'ясувалось, АП – це психічний процес запам'ятовування, збереження та відтворення реорганізованого особистого досвіду, який складається зі спогадів про осмислені й емоційно прожиті життєві події. АП має складну структуру та вирізняється рядом специфічних особливостей. Особливу увагу науковці приділяють дослідженню АП як феномену життєвого шляху особистості, визначаючи подію як основну

одиночку аналізу змісту АП. Доволі популярним на сьогоднішній момент є вивчення АП із точки зору нарративу. Автобіографічний дискурс виявляється формою самоспостереження та самоопису з метою підтвердження авторства власного життя. Окремою темою є роль автобіографічної пам'яті у формуванні «Я»-концепції, процесах життєтворчої самоідентичності та екзистенційної самопрезентованості.

#### Література:

1. Бочарова С.П. Психология автобиографической памяти. Харьков : «Гуманитарный центр», 2007. 384 с.
2. Василевская К.Н. Индивидуально-типологические особенности автобиографической памяти : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2008. 78 с.
3. Василевская К.Н. Перспективы исследования автобиографической памяти в рамках дифференциальной психологии. Москва : Эслан, 2004. С. 175–178.
4. Кузнецов М.А. Эмоциональная память : монография. Харьков : Крок, 2005. 368 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2007. 511 с.
6. Марченко А.О. Мотиваційна компонента особистості та її вплив на автобіографічну пам'ять. *Вісник Харківського національного університету, Серія «Психологія»*. 2009. № 85.
7. Нуркова, В.В. Автобиографическая память: «Сгущения» в субъективной картине прошлого. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 2. С. 23–31.
8. Нуркова, В.В. Анализ феноменов автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода. Москва : Смысл, 2008. 321 с.
9. Сапогова Е.Е. Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*. 2005. № 2. С. 56–61.
10. Шевців Г.М. Психоаналітичні інтерпретації автобіографічного дискурсу. *Збірник наукових праць*. Дрогобич : Коло, 2005. С. 41–54.

#### Datsenko O. A. Psychological aspects of autobiographical memory of personality

*The article on the basis of theoretical and methodological analysis outlines the main directions of psychological research of the problem of autobiographical memory (AM) in the context of questions of a personal life. The importance of researching the problem for the systematic study of existential phenomena of personality is noted. A theoretical overview of some modern concepts of autobiographical memory in both foreign and native psychology is presented. The attempt is made to make an exhaustive definitive analysis of the concept of "autobiographical memory", to determine the psychological content and specificity of this phenomenon. The structural organization of the AM is revealed; its essence is emphasized in the processes of mental representations of the subjective picture of a personal life. The hierarchical specificity of the phenomenon and its functional capabilities in the processes of productive life-giving are determined. The fundamental role of autobiographical memory in connection with the processes of formation of human self-identity, the possibility of forming a single life-giving "I" is noted. Emphasis is placed on autobiographical memories as supporting elements of complex semantic reconstructions of life experiences that are determined by two interdependent principles: conformity and coherence. It is noted that addressing one's own autobiographical memories, working with them is an important instrument in psychotherapy practice. Some psychological peculiarities of AM, as a higher mental function, which acquires the status of a psychological instrument of regulation of cognitive and personal processes are revealed. The role of autobiographical memory of personality in the processes of self-determination and self-presentation is emphasized. It is noted about the holistic, unique, reflexive, motivational – meaningful and actively – transformative character of AM in the structure of personal experience. The place of autobiographical memory in accordance with the system of ontological correlates of personality, their role in actualization of conscious and regulated processes of existential and personal changes are determined. Intersubjective, intrasubjective and existential functions of AM in the course of conscious life organization are highlighted. Prospects for further scientific research are outlined. The need to create a coherent theoretical model for the study of the phenomenon and the development of practical instruments, in particular in dealing with psycho-traumatic memories, is emphasized.*

**Key words:** autobiographical memory, autobiographical memories, reconstruction, representation, meaning formation, life-giving, life path.

УДК 159.9.612-378.178

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.6>**С. Б. Жарікова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології

Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»

## ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ПРОАКТИВНЕ ПОДОЛАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

*У статті наведено результати дослідження взаємозв'язків психологічного благополуччя та проактивних стратегій подолання у студентів-першокурсників. Обґрунтовано актуальність дослідження та зазначено, що вивчення внеску долаючої поведінки у функціонування психологічного благополуччя у студентів постає важливим дослідницьким завданням, яке набуває особливої значущості в контексті адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти. Розкрито зміст проблеми психологічного благополуччя, підкреслено внесок копінг-стратегій у його функціонування. Зазначено, що в якості психодіагностичного інструментарію було застосовано опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф, адаптований Т. Шевеленковою та П. Фесенком, та опитувальник проактивної долаючої поведінки (копінга), створений Е. Greenglas, Р. Schwarzer і Д. Taubert та адаптований О. Старченковою. Для статистичної обробки результатів було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Вибірку склали 98 студентів-першокурсників. Першу групу, з середнім рівнем психологічного благополуччя, склали 56 осіб, другу групу, з низьким рівнем психологічного благополуччя – 42 особи. Встановлено, що студенти з різним рівнем психологічного благополуччя демонструють відмінності у структурі взаємозв'язків між психологічним благополуччям та проактивними копінг-стратегіями. Доведено, що у групі з середнім рівнем психологічного благополуччя його зростання забезпечується розвиненням низки проактивних копінг-стратегій, про що свідчить більша кількість значущих кореляцій, усі з яких є додатними. У групі з низьким рівнем психологічного благополуччя значущі кореляції мають як додатний, так і від'ємний характер, а їх кількість є вдвічі меншою, що відбиває суперечливість взаємодії проактивних копінгів та психологічного благополуччя, яка виявляє себе як у взаємопосиленні цих феноменів, так і в неадаптивній взаємодії між ними. Акцентовано увагу на необхідності подальшого вивчення психологічних причин неадаптивного внеску проактивних копінг-стратегій у функціонування психологічного благополуччя студентів-першокурсників та розробленні психологічних програм, спрямованих на оптимізацію взаємодії між цими феноменами.*

**Ключові слова:** долаюча поведінка, копінг, проактивні стратегії подолання, психологічне благополуччя, студенти першого курсу.

**Постановка проблеми.** Політичні, економічні та соціальні зміни, які відбулися за останні роки в житті українського суспільства, значною мірою впливають на переживання людиною внутрішнього благополуччя, відчуття гармонійності життя та задоволеності ним. Зміст, швидкість та різновекторність цих суспільних трансформацій ускладнює умови реалізації особистісного потенціалу та оптимального життєздійснення людини.

Прагнення до щастя та благополуччя є фундаментальною рушійною силою людства, тому їх вивчення залишається актуальним у психологічних дослідженнях. Психологічне благополуччя виступає індикатором здоров'я та повноцінного функціонування людини [1, с. 21].

Психологічне благополуччя, за думкою Т. Сенгеєвої та О. Сенгеєвої, хоча і є стійкою характеристикою переживання людиною свого існування у світі, усе ж залежить від здатності людини справлятися із впливом стресових факторів тобто від особливостей копінг-поведінки – стратегій дій,

що використовуються людиною в ситуаціях психологічної загрози фізичному, особистісному та соціальному благополуччю, здійснюваних в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах функціонування особистості, що має наслідком більш чи менш успішну адаптацію [2, с. 27]. Разом із цим, як зазначають дослідниці, проблема взаємодії цих психологічних феноменів вимагає більш детального вивчення [2, с. 30].

Н. Гранкіна-Сазонова підкреслює, що складні економічні та політичні умови, в яких знаходиться сьогодні наша країна, додають актуальності питанню психологічного благополуччя особистості. Молодь є такою верствою населення, який, можливо, найсильніше відчуває на собі нестабільність умов життя та непевність в майбутньому. У той же час саме від того, як проходить становлення особистості цих молодих людей, які смисли та цінності вони формують, яку особистісну позицію займають, залежить подальша доля нашої держави та суспільства. За думкою

науковиці, найперспективнішими в цьому плані представниками молоді є студенти. Тому важливим є дослідження психологічного благополуччя та його передумов, зокрема внутрішніх якостей, на значущості яких в означеному контексті наголошує більшість науковців [3, с. 24].

У цьому ракурсі проблема психологічного благополуччя студентської молоді стає все більш актуальною, а вивчення особливостей його функціонування в контексті долаючої поведінки виступає важливим дослідницьким завданням. Особливої значущості цей напрям досліджень набуває в контексті адаптації першокурсників до навчання в закладі вищої освіти.

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

Психологічне благополуччя – це інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію головних компонентів позитивного функціонування, а також ступінь реалізованості цієї спрямованості, який суб'єктивно виявляється у відчутті щастя, задоволеності життям та собою [4, с. 15]. Психологічне благополуччя віддзеркалює переживання задоволеності власним життям як результатом позитивного функціонування, яке досягнене за допомогою особистісного саморозвитку [5, с. 96]. У більш широкому розумінні психологічне благополуччя визначається як позитивний саногенний потенціал людини, від якого залежить успішність реалізації життєвих завдань та планів, наявність відповідних ресурсів для досягнення цілей та підтримання психологічного здоров'я людини. Однією із провідних умов досягнення психологічного здоров'я та благополуччя є життєздатність особистості [6, с. 85].

Психологічне благополуччя відображає усвідомлювані й неусвідомлювані потенції людини вести повноцінне життя та справлятися з різноманітними проблемами [7, с. 95].

С. М'ясникова та Є. Рушак установили, що одним із ресурсів психологічного благополуччя особистості виступає вміння використовувати активну копінг-стратегію у стресових ситуаціях [8, с. 16]. Як зазначають О.В. Лапкіна та О.М. Монахов, підтримка суб'єктивного психологічного комфорту здійснюється за допомогою усвідомлюваних, цілеспрямованих стратегій і дій із подолання стресу [9, с. 205]. В. Олефір констатує, що використання суб'єктивно ефективних стратегій опанування пов'язане із щастям і задоволеністю життям. Крім того, як зауважує дослідник, важливими предикторами психологічного благополуччя в широкому наборі ситуацій визначено два типи копінг-стратегій:

- 1) активні спроби вирішити проблему;
- 2) спроби, спрямовані на відхід, усунення, уникнення проблемної ситуації.

Виявлено, що перші більшою мірою пов'язані із психологічним здоров'ям й успішною адаптацією до стресору, чим другі. Також важливим фактором

у покращенні психологічного благополуччя особистості є різноманітність використовуваних нею копінг-стратегій. При цьому копінг-стратегії є своєрідним медіатором, через який глибинні психологічні конструкти забезпечують саморегуляцію поведінки в стресовій ситуації [10, с. 169].

Сучасними дослідниками копінг розглядається як така форма поведінки, яка набувається, зародження якої починається в дитинстві, активний розвиток продовжується в юності, закріплюючись на рівні індивідуально своєрідних паттернів в період зрілості і дещо змінюючись у похилому віці, коли активніше використовуються пасивні емоційно фокусовані стратегії [11, с. 163]. Копінг визначають як властивість активності особистості, механізм дії якої полягає у знаходженні засобів для функціонування особистості, яка створює, сприймає та перетворює навколишній світ. У цьому визначенні на перший план виходять не процес подолання стресу або адаптація до ситуацій психологічної загрози, а аспекти, пов'язані із проявами особистості як активного суб'єкта життєдіяльності й життєтворчості [12, с. 15]. Психологічне значення копіngu полягає в тому, щоб ефективно адаптувати людину до вимог ситуації, дозволяючи оволодіти нею, постаратися уникнути або звикнути до неї і, таким чином, нейтралізувати негативну, стресову дію ситуації [13, с. 53].

Зміст та специфіка копінг-стратегій відбивається в тому, як індивіди мобілізують, регулюють, керують і координують свої поведінкові та емоційні дії у важкій ситуації. Копінги є механізмами, за допомогою яких поведінка подолання має короткостроковий ефект щодо врегулювання стресору, а також довгострокові наслідки для благополуччя [14, с. 94]. Як зауважує Н. Ярош, психологічне благополуччя та копінг являють собою систему стійких позитивних рис індивіда, що тлумачаться як ресурси особистості, які сприяють успішному пристосуванню людини до довколишнього світу і практичному оволодінню ним [15, с. 30].

Особливе місце серед стратегій долаючої поведінки займають проактивні копінг-стратегії. Основні відмінності проактивного подолання полягають у тому, що проактивний копінг зорієнтований у майбутнє, передбачає рефлексію майбутніх ризиків та їх оцінювання як виклику та можливості досягнення мети, та ґрунтується на специфічному сприйнятті потенційних важких ситуацій як принципово ймовірнісних подій, які призводять до динаміки самої мотивації подолання [16, с. 138]. Проактивний копінг пов'язаний із «самоефективністю стосовно діяльності» та проактивними установками. При цьому проактивні установки можуть бути ресурсом для посилення прагнення до вищої якості життя індивіда [17, с. 49].

Отже, констатуємо, що психологічне благополуччя безпосередньо пов'язане із суб'єктивним



відчуттям задоволеності собою і власним життям, яке, відповідно до ступеня вираженості, може виступати як позитивним, так і негативним чинником формування особистості. Одним із важливих чинників, які зумовлюють психологічне благополуччя, виступає оптимальність копінг-поведінки. Саме тому проблема психологічного благополуччя молоді в контексті здатності до подолання важких та стресових ситуацій окреслює один із найважливіших напрямків психологічних досліджень.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є виявлення специфіки взаємозв'язків психологічного благополуччя із проактивними стратегіями долаючої поведінки в студентів-першокурсників.

**Виклад основного матеріалу.** Як психодіагностичний інструментарій було застосовано наступні методики:

- опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф, адаптований Т. Шевеленковою та П. Фесенком. Методика дозволяє виявити стан актуального благополуччя особистості та його складники (позитивні взаємини з іншими, автономія, управління оточенням, особистісне зростання, мета в житті, самоприйняття) на цьому життєвому етапі [18];

- опитувальник проактивної долаючої поведінки (копінга), який створений Е. Greenglas, R. Schwarzer і D. Taubert (1999) та адаптований О. Старченковою (2009). Методика спрямована на діагностику стратегій долаючої поведінки, а саме: проактивного, рефлексивного, превентивного подолання, стратегічного планування, пошуку інструментальної та емоційної підтримки, які підготують людину до проживання стресової ситуації й виходу з неї з підвищеними особистісними ресурсами [19, с. 277–282].

Вибірку склали 98 студентів-першокурсників Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ». Відповідно до інтегрального показника психологічного благополуччя було сформовано дві групи. Першу групу, з середнім рівнем психологічного благополуччя (53–74 бали, що відповідає 4–7 стеном), склали 56 осіб, другу групу, з низьким рівнем психологічного благополуччя (1–52 бали, що відповідає 1–3 стеном), – 42 особи. Осіб із високим рівнем психологічного благополуччя серед досліджуваних виявлено не було.

Для статистичної обробки результатів було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

У групі із середнім рівнем психологічного благополуччя було встановлено значущий додатний взаємозв'язок між проактивними копінг-стратегіями «Проактивне подолання» та шкалами «Управління оточенням» ( $r = 0,386$ ,  $p \leq 0,01$ ) і «Самоприйняття» ( $r = 0,439$ ,  $p \leq 0,001$ ).

Значущі кореляції додатного характеру виявлені в цій групі між проактивними копінг-стратегіями «Стратегічне планування» і «Превентивне подолання» та шкалами «Автономія» ( $r = 0,393$ ,  $p \leq 0,01$  та  $r = 0,494$ ,  $p \leq 0,001$ ) і «Управління оточенням» ( $r = 0,447$ ,  $p \leq 0,001$  та  $r = 0,347$ ,  $p \leq 0,01$ ). Крім того, шкали «Автономія» та «Управління оточенням» додатно корелюють на значущому рівні із проактивною копінг-стратегією «Пошук емоційної підтримки» ( $r = 0,354$ ,  $p \leq 0,01$  та  $r = 0,366$ ,  $p \leq 0,01$ ). Проактивна копінг-стратегія «Пошук інструментальної підтримки» виявляє значущі додатні взаємозв'язки зі шкалами «Управління оточенням» ( $r = 0,344$ ,  $p \leq 0,01$ ) та «Цілі в житті» ( $r = 0,372$ ,  $p \leq 0,01$ ).

У групі з низьким рівнем психологічного благополуччя існує значущий додатний взаємозв'язок між проактивною копінг-стратегією «Проактивне подолання» та шкалою «Позитивні відносини з іншими» ( $r = 0,398$ ,  $p \leq 0,01$ ), а проактивна копінг-стратегія «Рефлексивне подолання» виявляє значущу кореляцію додатного характеру зі шкалою «Баланс афекту» ( $r = 0,401$ ,  $p \leq 0,01$ ). У цій групі проактивна копінг-стратегія «Пошук емоційної підтримки» додатно корелює на значущому рівні зі шкалою «Самоприйняття» ( $r = 0,397$ ,  $p \leq 0,01$ ) та від'ємно – зі шкалою «Автономія» ( $r = -0,451$ ,  $p \leq 0,01$ ), яка, зі свого боку, виявляє значущий від'ємний взаємозв'язок із проактивною копінг-стратегією «Пошук інструментальної підтримки» ( $r = -0,376$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Зміст виявлених взаємозв'язків свідчить про те, що з удосконаленням проактивного подолання, тобто процесу постановки значущої для особистості мети, саморегуляції дій з її досягнення й формування загальних ресурсів, що цьому сприяють, у групі з середнім рівнем психологічного благополуччя зростає компетентність в управлінні оточенням та поліпшується самоприйняття, у групі з низьким рівнем психологічного благополуччя – відбувається позитивізація відносин з оточуючими. З актуалізацією проактивної копінг-стратегії «Пошук інструментальної підтримки» у групі з середнім рівнем психологічного благополуччя більш вираженими стають такі компоненти психологічного благополуччя, як «Управління оточенням» та «Цілі в житті», у групі з низьким рівнем психологічного благополуччя менш помітними стають прояви автономії.

Крім того, середній рівень психологічного благополуччя відбивається у зростанні автономії та компетентності в управлінні оточенням разом із посиленням стратегічного планування, яке передбачає створення детального плану дій у можливій стресовій ситуації; превентивного подолання, яке полягає у прогнозуванні можливих передбачень стресорів й завчасній підготовці до нейтралізації їх вірогідних наслідків; та пошуку емоційної підтримки.

Низький рівень психологічного благополуччя знаходить своє вираження в покращенні самоприйняття та зменшенні автономії, що відбуваються з актуалізацією схильності до пошуку емоційної підтримки, а також у змінах балансу афекту в бік зростання негативних переживань разом з удосконаленням здатності до рефлексивного подолання, змістом якого є рефлексія можливих стресорів та варіантів поведінки, а також можливих шляхів розв'язання проблеми.

Результати, отримані у групі із низьким рівнем психологічного благополуччя, знаходять пояснення в можливій подвійності наслідків використання суб'єктом проактивного копіngu. Так, Н. Родіна та Б. Бірон зазначають, що проактивний копінг не завжди має адаптивний характер та може призвести до критичного виснаження ресурсів особистості. Це відбувається у випадку помилкового оцінювання поточних життєвих подій як провісників майбутніх кризових життєвих ситуацій. В окремих випадках проактивне подолання здатне викликати надлишкову сторожкість і нав'язливі міркування. Вірогідно, що зазначені негативні наслідки пов'язані з недостатньою гнучкістю у пристосуванні до обставин, які змінюються [20, с. 81–82].

**Висновки і пропозиції.** У нашому дослідженні було встановлено, що структура взаємозв'язків проактивних копінг-стратегій із компонентами психологічного благополуччя у групах студентів-першокурсників із різним його рівнем відрізняється за змістом. У групі з середнім рівнем психологічного благополуччя виявлено більшу кількість значущих кореляцій, усі з яких є додатними. Отже, в цій групі зростання психологічного благополуччя забезпечується розвиненням низки проактивних копінг-стратегій.

У групі з низьким рівнем психологічного благополуччя значущі кореляції мають як додатний, так і від'ємний характер, а їх кількість є вдвічі меншою, що відбиває суперечливість взаємодії проактивних копінгів та психологічного благополуччя в цих студентів, яка виявляє себе як у взаємоположенні цих феноменів, так і в неадаптивній взаємодії між ними.

Отже, проведене дослідження виявило проблемні зони функціонування психологічного благополуччя в контексті проактивних стратегій долаючої поведінки у студентів, які навчаються на першому курсі.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у виявленні психологічних причин неадаптивного внеску проактивних копінг-стратегій у функціонування психологічного благополуччя студентів-першокурсників та розробленні психологічних програм, спрямованих на оптимізацію взаємодії між цими феноменами.

#### Література:

1. Павленко Г.В. Психологічне благополуччя та цінності особистості. *Проектування позитивного життєвого простору особистості*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 18 – 19 квітня 2019 р. Полтава / [упоряд. О.І. Березан]. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2019. С. 21–22.
2. Сенгеева Т.Н., Сенгеева О.Л. Современные подходы в изучении психологического благополучия и совладающего поведения. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2012. № 5. С. 28–31.
3. Гранкіна-Сазонова Н.М. Психологічне благополуччя та життєстійкість студентів-психологів як важливі чинники освоєння професії. *Психологічний часопис*. 2018. № 7. С. 23 – 42.
4. Гуляєва О.В. До проблеми структурного аналізу поняття «психологічного благополуччя». *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2016. № 59. С. 15–20.
5. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога. *Педагогическое образование*. 2013. № 1. С. 94–101.
6. Ларіна Т.О. Модель соціально-психологічних ресурсів життєздатності особистості в структурі психологічного благополуччя людини. *Ракурси психологічного благополуччя особистості*: зб. тез доповідей Всеукраїнського наук.-практ. семінару «Ракурси психологічного благополуччя особистості», 9 червня 2017 р., Ніжин / ред. кол.: Титаренко Т.М. (гол.ред) та ін. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. С. 85–90.
7. Пахоль Б.Є. Суб'єктивне та психологічне благополуччя: сучасні і класичні підходи, моделі та чинники. *Український психологічний журнал*. 2017. № 1. С. 80–104.
8. Мясникова С.В., Руцак Е.А. Копинг-стратегии как ресурсы психологического благополучия сотрудников организаций малого бизнеса. *Петербургский психологический журнал*. 2014. № 6. С. 53–70.
9. Лапкина Е. В., Монахов О.Н. Связь психологического благополучия с защитным и совладающим поведением курсантов военного вуза. *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 3. С. 204–206.
10. Олєфір В.О. Взаємозв'язок життєстійкості, копінг-стратегій та психологічного благополуччя. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2011. № 47. С. 168–172.
11. Бушуєва Т.В. Вікові особливості копінг-поведінки дорослих. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні*

- науки : збірник наукових праць. 2016. № 4(49). С. 162–170.
12. Воищева Н.М. Индивидуально-психологические особенности совладающего поведения в профессиональной деятельности экологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. СПб., 2018. 229 с.
  13. Пічурін В.В. Копінг-стратегії студентів і психологічна готовність до професійної праці. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2015. № 2. С. 53–59.
  14. Олєфір В.О. Копінг як медіатор у відношеннях особистісних ресурсів та вигоряння студентів. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди Психологія*. 2019. № 59. С. 92–107.
  15. Ярош Н.С. Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2018. 235 с.
  16. Белинская Е.П., Вечерин А.В. Адаптация диагностического инструментария: опросник «Проактивный копинг». *Социальная психология и общество*. 2018. С. 137–145.
  17. Дідух М.М. Конструктивна копінг-поведінка слідчих Національної поліції України у психологічно напружених ситуаціях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Київ, 2018. 227 с.
  18. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.
  19. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с.
  20. Родіна Н.В., Бірон Б.В. Роль проактивного копіngu в подоланні особистістю життєвої кризи. *Теорія і практика сучасної психології*. 2012. № 4. С. 80–84.

### **Zharikova S. B. Psychological well-being and proactive coping in freshmen students**

*The results of the study of the interrelation of psychological well-being and proactive coping strategies in freshmen students are presented in the article. The relevance of the study is substantiated and it is stated that studying the contribution of coping behavior to the functioning of psychological well-being in students is an important research task, which is of particular importance in the context of the adaptation of freshmen students to higher education. The content of the problem of psychological well-being is revealed, the contribution of coping strategies to its functioning is emphasized. It is noted that the questionnaire "Psychological well-being scale" by K. Riff in the adaptation of T. Shevelenkova and P. Fesenko, as well as The Proactive Coping Inventory, created by E. Greenglas, R. Schwarzer & D. Taubert in the adaptation of O. Starchenkova were used as psychodiagnostic tools. Spearman's rank correlation coefficient was used for statistical processing of results. The sample consisted of 98 freshmen students. The first group, with average level of psychological well-being, consisted of 56 subjects, the second group, with low level of psychological well-being – 42 subjects. It has been found that students with different levels of psychological well-being demonstrate differences in the structure of relationships between psychological well-being and proactive coping strategies. It is proved that in the group with average level of psychological well-being its growth is ensured by the development of a number of proactive coping strategies, as evidenced by a large number of significant correlations, all of which are positive. In the group with low level of psychological well-being significant correlations have both positive and negative character, and their number is twice less, reflecting the contradiction of the interaction of proactive copings and psychological well-being, which manifests itself both in the mutual reinforcement of these phenomena, and in the interaction them. Attention is drawn to the need for further study of the psychological causes of the non-adaptive contribution of proactive coping strategies in the functioning of the psychological well-being of freshmen students and the development of psychological programs aimed at optimizing the interaction between these phenomena.*

**Key words:** coping behavior, coping, proactive coping strategies, psychological well-being, freshmen students.

УДК 159.923 + 159.99

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.7>

**М. Й. Казанжи**

доктор психологічних наук,  
професор кафедри загальної та диференціальної психології  
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

## ОСОБИСТІСНІ ПРЕДИКТОРИ ФАСИЛІТАЦІЇ-ІНГІБІЦІЇ

*У статті показано важливість встановлення предикторів як фасилітації, так й інгібіції для відслідковування ознак даних феноменів та використання їх як психологічних маркерів задля підвищення ефективності практичної роботи з формування фасилітаційних якостей особистості, нівелювання інгібіційних проявів.*

*Метою повідомлення є узагальнення існуючих відомостей теоретичного та емпіричного характеру стосовно особистісних характеристик, які можна розглядати як предиктори фасилітації та інгібіції.*

*У результаті аналізу даних встановлено, що система індивідуальних предикторів фасилітації чи інгібіції залежить від вікових, статевих особливостей, впливу професійної діяльності, специфіки соціальної взаємодії тощо. Включення в практичну діяльність, досвід отримання чи здійснення фасилітації дозволяє нівелювати інгібіційність і є свідченням вираженості фасилітаційності. Надійність прогнозування фасилітації чи інгібіції за вираженістю різних предикторів розрізняється й залежить від багатьох факторів, більш значущими з яких є особистісні, а не соціальні. Встановлено перелік характеристик, вираженість яких не є маркером винятково фасилітації чи тільки інгібіції, а є специфічним предиктором для обох якостей (наявність інтуїції, комунікативність, адаптивність, сміливість, рішучість, контактність, самоставлення та інше).*

*Показано, що наявність предикторів фасилітаційності не свідчить про розвиток інгібіційності в людини, а невираженість певних предикторів інгібіційності не надає відомостей щодо того, що певна особа є фасилітатором. З'ясовано розлогий перелік характеристик, які дають позитивний та негативний прогноз у вираженості фасилітаційності та є характерним маркером інгібіційності. Вочевидь, інформативність особистісного предиктора вище, якщо він співвідноситься й пов'язаний принаймні з декількома психологічними характеристиками, що теж є предикторами даного явища.*

*Узагальнення щодо предикторів фасилітаційності та інгібіційності надають відомості щодо напрямку пошуків індивідуально-психологічних предикторів означених феноменів.*

**Ключові слова:** маркери, предиктори, фасилітація, інгібіція, особистісні особливості.

**Постановка проблеми.** Сприяння розвитку складає основу становлення, зростання не тільки окремої особистості, а й людства загалом. Фасилітація є природним, необхідним механізмом сутнісної основи життєвого процесу, водночас соціальний світ не позбавлений протилежних їй проявів – інгібіційних (протидія розвитку людини, створення відповідних перепон). Тож встановлення предикторів як фасилітації, так й інгібіції є актуальним дослідницьким завданням як для відслідковування ознак даних феноменів, так і задля використання їх психологічних маркерів задля підвищення ефективності практичної роботи з нівелювання інгібіції та формування фасилітаційних якостей особистості.

**Мета статті:** узагальнити існуючі теоретико-емпіричні відомості щодо особистісних характеристик, які можна розглядати як предиктори фасилітації та інгібіції.

**Виклад основного матеріалу.** Предиктори будь-якого явища (в перекладі з англ. «predictor» – провісник) є засобами його прогнозування, прогностичними параметрами визначення ймовірності відповідного прояву. Особливо складно передба-

чати психологічні характеристики, які знаходяться в латентному, прихованому, стані, тож особливо цінним в прогностичному плані є визначення їх особистісних предикторів.

Феномени фасилітації-інгібіції являють собою актуалізовану дихотомію відповідного потенціалу особистості, який ми розглядаємо як особистісне утворення – єдність актуалізаційної та ресурсної його інтегральних складових. Актуалізаційна складова відповідає за прояв ресурсного компоненту в напрямку підтримки розвитку іншої людини (або ж пригнічення, протидії її розвитку), а ресурсна містить певні якості, які проявляються у вмінні впливати на інші людину. Отож, саме ресурсна складова фасилітаційності-інгібіційності накопичує техніки, методи та способи особистісного впливу. Їх відтворення у процесі впливу опосередковується ситуаційними особливостями, а не є простим репродукуванням, оскільки переломлюється, трансформується суб'єктом впливу. Ресурсні можливості можуть використовуватись з інгібіційною метою, якщо актуалізаційна складова є нерозвиненою [5, с. 72].

Розглянемо відомості з означеної проблематики, накопичені в сучасній науці. Так, на думку

А.А. Печоркіної та Е.Е. Симанюк, психологічними характеристиками, які не розглядаються як передумови інгібіції, але однозначно супроводжують її прояв у вихователів дитячих дошкільних закладів, є низький рівень емпатії та комунікативної толерантності, негативна установка в комунікації, а також високий рівень агресії (ці дані співзвучні висновкам Л.Б. Полосової). Неоднозначний і зв'язок інгібіції зі стажем діяльності у вихователів. Так, дослідниками встановлено, що на початку професійної діяльності рівень інгібіції у вихователів мінімальний, максимуму досягає в діапазоні 5–10 років стажу, а за рівня стажу більше 20 років рівень інгібіції різко знижується [8]. Варто зауважити, що рівень розвитку педагогічної інгібіції визначався за допомогою опитувальника, створеного Л.Б. Полосовою (2014), який являє собою перелік тверджень, за результатами обчислення визначається низький, середній та високий рівень педагогічної інгібіції, а відсутність проявів педагогічної інгібіції свідчить на користь педагогічної фасилітації [7].

Саме освітнє середовище продукує акцентованість на предикторах фасилітації/інгібіції. Адже використання особистісно-орієнтованих технологій навчання в закладах вищої освіти призводить до затребуваності педагогів нової формації – фасилітаторів та інноваторів. Такі педагоги характеризуються аутопсихологічною компетентністю; розвитком готовності до самозміни, саморозвитку й самореалізації в галузі професійної діяльності; зміною ціннісних орієнтацій мотиваційних установок; усвідомленням власної оптимістичної професійної перспективи; підвищенням культури управління; подоланням професійних криз, стагнацій, деформацій, опір емоційному вигоранню [10]. Дослідниками встановлено особистісні та соціальні предиктори даних феноменів. Зокрема, І.М. Литвин зауважує існування внутрішніх і зовнішніх чинників формування фасилітативних умінь. Внутрішніми є саморозвиток, позитивна Я-концепція, власна активність та інше, що включає самоповагу, самоприйняття, впевненість у собі, толерантність, емоційну рівноваженість, володіння певним стилем спілкування тощо [6].

Власні емпіричні пошукування торкалися як виявлення предикторів інгібітності, так і особистісних передумов фасилітативності (вибірку дослідження склали майбутні педагоги). Спочатку означимо результати, отримані щодо фасилітативності. Діагностувався фасилітативний потенціал (ФП – М. К.) як сукупність двох глобальних складових – актуалізаційної та ресурсної, кожна з яких представлена переліком певних показників (емоційний, когнітивний, вольовий, поведінковий, потребово-мотиваційний та ціннісно-смысловий). Проведення множинного регресійного аналізу дало змогу встановити, що суттєвий вплив на вираженість емоційного компонента ФП має

емпатія, насамперед мова йде про ідентифікацію в емпатії та її інтуїтивний канал. Великого значення набуває прийняття інших, досвід фасилітації (що цілком природно для представників даної вибірки), стійкість моральних установок, відповідна спрямованість особистості, а також задоволеність сьогоденням, сприймання власного життя як емоційно насиченого й наповненого сенсом. Знижує емоційний компонент ФП послідовність у досягненні цілей. Імовірно, що така послідовність може стосуватись винятково власної мети та завдань і жодним чином не стосуватись іншої людини [4, с. 37–39].

Предикторами когнітивного компонента ФП є, знову ж таки, досвід фасилітації у сфері навчання та виховання, вміння контролювати свої бажання, розвиненість інтуїтивного каналу емпатії, домінантність, адаптованість, синергійність, досить висока самооцінка досліджуваних. Вольовий компонент ФП можна передбачити за наявністю досвіду фасилітації у професійній сфері, відповідності власним моральним нормам, стандартам нашого суспільства, наявності внутрішнього контролю, а прояв інгібіції (навіть ситуативний), власне, як і неприйняття інших людей, сприяє зниженню даного компонента ФП. Щодо поведінкового компонента, то негативно впливає на його вираженість веденість, завищена оцінка людиною своїх якостей, позитивно – прийняття інших, нечутливість до погроз, сміливість, рішучість, контактність тощо. Негативно позначається на вираженості потребово-мотиваційного компонента фасилітативного потенціалу залежність, емоційний дискомфорт, концентрація на собі, негативні рішення в ситуації морального вибору, ухиляння від їх прийняття та інше, а позитивно – товариськість, енергійність, розуміння людської природи з переважанням у ній добра, життєрадісність тощо [4, с. 37–39].

Досить прогностичним для вираженості ціннісно-смыслового компонента ФП є прийняття інших, радикалізм, моральні якості, сприйняття свого життя як цікавого й наповненого сенсом, досвід фасилітації у сфері навчання та професійних відносин (які для досліджуваних є тотожними) тощо. Визначення предикторів ціннісно-смыслового компонента ФП дозволило встановити перелік якостей, які негативно впливають на його виявлення. Мова йде про концентрацію на собі, залежність, зовнішній контроль, домінантність, допомога іншому переважно з інгібітною метою тощо. Узагальнення отриманих результатів показало значущість при прогнозуванні фасилітативності людини власного досвіду фасилітації (як здійснення відповідних впливів, так і їх отримання), відсутність (або незначну/ситуативну вираженість) інгібіції, а також певні особистісні характеристики (емпатія, осмисленість життя, певні моральні установки, комунікативні характеристики та інше) [4, с. 37–39].

Дослідження психологічних особливостей осіб із вираженою інгібітністю теж дає цінну інформацію щодо можливих маркерів цього феномену. Встановлено, що педагог із високим рівнем інгібіції характеризується некритичністю щодо самого себе, емоційною холодністю, непередбачуваністю, неконтрольованістю своїх учинків та дій, недбалістю у відносинах із людьми, рефлексивно-пасивною позицією в діяльності, значущим для таких осіб є постійне самоствердження та економічний добробут. Середній рівень інгібіції виявляється у стійкості поведінки педагогів, її незмінності в залежності від ситуації, непостійному контролі своїх дій та вчинків, невисокій критичності в їх оцінці, звинуваченні інших у виникненні проблем. Вони схильні до конфліктів, до придушення інших, недостатньо відкриті у спілкуванні, з невисокою контактністю та чутливістю, їх рефлексивність має ситуативний характер тощо. Низький рівень інгібіції виявляється в життєрадісності, екстравертованості, лідерських якостях, критичному ставленні до себе, контактності, відкритості у спілкуванні, чутливості до проблем ближніх, чуйності, інтересі до людей, готовності допомогти, рефлексивності та інше [2], тому виявлені особистісні характеристики можна глибше аналізувати в контексті особистісних предикторів відповідної якості.

Наше дослідження предикторів інгібітності із залученням досить великої вибірки та комплексу діагностичних інструментів [5] показало, що суттєво знижує вираженість інгібіції вміння людини змістити акцент із себе та своїх проблем при допомозі іншому, а також дотримання моральних норм, наявність як особистих цінностей та смислів фасилітації, досвід фасиліативної взаємодії в близьких контактах (сім'я, друзі). Сензитивність, яка виявляється тільки по відношенню до себе як особлива чутливість до власних переживань та потреб, є додатним предиктором інгібітності.

Вираженість інтуїтивного каналу емпатії (як здатності передбачати поведінку людей за відсутності повної інформації про неї) за результатами досліджень є предиктором як фасилітації, так й інгібіції, тобто інтуїція не є диференціюючою особливістю, а властива значною мірою і фасилітаторам, і інгібіторам – на відміну від раціонального каналу емпатії, вираженість якого свідчить про невираженість інгібіції. Особистісними чинниками інгібітності є емоційний дискомфорт, домінування, замкнутість, неприйняття інших тощо. Негативно впливають на вираженість інгібітності: позитивні емоції в ситуації втручання з метою допомогти, бачення у природі людини більше добра, ніж зла, послідовність у досягненні цілей, результативність життя, переважання внутрішнього контролю. Саме внутрішній контроль позитивно впливає на вираженість фасилітації, а негативно – на вира-

женість інгібіції. На відміну від дезадаптивності, яка нехарактерна ні фасилітаторам, ні інгібіторам. Імовірніше за все, так людина сконцентрована здебільшого на собі й не здійснює впливів ні на сприяння розвитку іншого, ні на його протидію [5].

За результатами теоретичних пошуків, що пройшли емпіричну верифікацію, О.М. Близнюковою встановлено соціально-психологічні чинники фасилітації підлітків: це специфіка їх соціальної взаємодії, комунікативної діяльності, певні мотиваційно-ціннісні, когнітивні характеристики особистості, а також її фасиліативності, ідентичності, самостварення тощо [1, с. 2–3]. Тож бачимо наявність специфічних вікових особливостей виділені автором предикторів, важливі соціальні предиктори та узагальнені особистісні.

Оскільки в специфіці фасиліативності вбачаються певні її детермінаційні аспекти, означимо типи фасиліативності, виділені авторкою. Так, мова йде про ціннісну, інгібітну та конвенційну фасиліативність. Для ціннісної характерно спрямованість на особистісне зростання, креативність, самостійність у здійсненні фасилітації, переважанням соціальної ідентичності. Конвенційна фасиліативність виявляється у схильності до самоаналізу, критичності, відповідальності, дотриманні норм, особистісній ідентичності, переважанні сімейної перспективи. Інгібітна фасиліативність пов'язана з переважанням в особистості мотивів збереження власного здоров'я, безпеки, самозахисту, увиразнюється сімейно-орієнтованими ідентифікаційними характеристиками [1, с. 2–3].

О.С. Волкова встановила, що факторами фасилітації та інгібіції є протилежні психологічні якості людини – це рівень самоконтролю, комунікативних здібностей, афіліації, рефлексії, лідерських здібностей, екстраверсії, емпатії, конгруентності, збудливості центральної нервової системи. Фасилітатору властивий високий рівень перелічених характеристик, а інгібітору – низький. Так, педагогу-фасилітатору властивий низький рівень тривожності та адекватна самооцінка, а педагогу інгібітору – завищена (занижена) самооцінка, високий рівень тривожності [3, с. 129–130]. Означені фактори можна розглядати як маркери, предиктори фасилітації/інгібіції, які виявляються залежно від рівня їх вираженості, водночас невираженість предикторів фасилітації не є свідченням інгібітності особистості і навпаки.

Вивчення предикторів дозволяє встановити та показати взаємозв'язок між феноменами інгібіції, фасилітації та індивідуально-психологічними особливостями, а також певними закономірностями розвитку педагогів. Такі предиктори впливають на особистісну й емоційну сферу педагога, приводять до певних її змін, а саме комунікативної толерантності та відповідних установок, а також рівня емпатії та агресивності, що відбувається у процесі

професійної діяльності, приводячи до постійних змін і в залежності від умов розвивається певний полюс – фасилітації чи інгібіції. Негативна ж комунікативна установка наявна у 33,9% досліджуваних, 30,5% мають низький рівень комунікативної толерантності, а загалом 42% досліджуваних мають високий рівень педагогічної інгібіції. Встановлено зв'язок стажу педагогічної діяльності з рівнем інгібіції, максимальне зростання якої відбувається в проміжку між 5 і 10 роками професійної діяльності [9].

Загалом, проаналізувавши наявні відомості, можна прийти до таких найбільш загальних висновків:

– Побудову системи предикторів фасилітації-інгібіції потрібно проводити з урахуванням певних загальних категорій, які встановлені наразі як диференціюючі чинники в їх прояві (вік, стать, фахова належність тощо). Хоча ще дослідження К. Роджерса та його послідовників свідчили про відсутність залежності рівня фасилітативності, наприклад, від віку чи досвіду роботи, однак, за даними узагальнень нинішніх робіт, це положення не має відношення до предикторів фасилітації/інгібіції, які містять такі розбіжності.

– Включеність у практичну діяльність, досвід отримання/здійснення фасилітації є предиктором як фасилітації, так і нівелювання інгібіції. Отже, в практичній роботі важливо спиратися на ефект включення особистості в фасилітативну діяльність.

– Надійність прогнозування фасилітації чи інгібіції за вираженістю різних предикторів є неоднаковою. Більш дослідженими у психології є соціальні, а більш значущими, оскільки саме людина створює фасилітативні умови, та водночас менш вивченими – особистісні.

– Наявна низка характеристик, які є маркерами як фасилітації, так й інгібіції. Зокрема, наявність інтуїції, комунікативність, адаптивність, емоційна стабільність тощо не є диференціюючими особливостями, а властиві і фасилітаторам, й інгібіторам.

– Встановлено перелік особистісних особливостей, які є предикторами фасилітації чи інгібіції залежно від рівня їх вираженості – афіліація, конгруентність, комунікативна толерантність, певні комунікативні установки та інше – саме їх можна розглядати як предиктори фасилітації-інгібіції. Водночас невираженість предикторів фасилітації не є свідченням інгібітності й навпаки.

– За результатами переважної більшості досліджень вагомими предикторами фасилітації є емпатія, сензитивність по відношенню до людей, прийняття інших, певні моральні установки та інше. До предикторів інгібіції відносяться: домінування, замкнутість, агресивність тощо. Тож наявні особистісні предиктори, які характерні виключно для фасилітації чи інгібіції.

– Виявлено, що, вочевидь, інформативність особистісного предиктора вище, якщо він співвідноситься і пов'язаний принаймні з декількома психологічними характеристиками, які теж є предикторами такого явища.

Узагальнення наявних відомостей щодо предикторів фасилітативності та інгібітності не дають змогу окреслити вичерпний їх перелік, але надають інформацію щодо напрямку пошуків індивідуально-психологічних предикторів означених феноменів, що дозволяє намітити шляхи подальших досліджень.

#### Література:

1. Близнюкова О.М. Соціально-психологічні чинники фасилітації розвитку особистості підліткового віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Сєверодонецьк, 2018. 203 с.
2. Вознюк О.М. Феномени педагогічного спілкування та їхній вплив на взаємодію суб'єктів освітнього процесу. *Житомирщина педагогічна*. 2019. № 4 (16). [http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/08/16\\_%D0%92%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D1%8E%D0%BA\\_%D0%9E.%D0%9C..pdf](http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/08/16_%D0%92%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D1%8E%D0%BA_%D0%9E.%D0%9C..pdf).
3. Волкова О.С. Факторы, обуславливающие развитие педагогической ингибиции. *Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения*. 2010. С. 125–130. <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-obuslavlivayuschie-razvitie-pedagogicheskoy-ingibitsii/viewer>
4. Казанжи М.И. Особенности прогнозирования фасилитативности по измеренным психологическим характеристикам. *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология»*. 2013. № 2. С. 33–40.
5. Казанжи М.И. Особенности прогнозирования ингибитивности за виміряними психологічними характеристиками. *Наука і освіта*. 2015. № 1/СХХХ. С. 72–77.
6. Литвин І.М. Формування фасилітативних умінь соціального педагога. *Вісник Черкаського університету*. 2011. Випуск 203. Частина III. С. 49–52.
7. Овчарова Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя : учебное пособие. 2-е изд. Москва : РИОР: ИНФРА-М, 2017. 275 с.
8. Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э. Психологические характеристики ингибиции в процессе взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста : сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-harakteristiki-ingibitsii-v-protssesse-vzaimodeystviya-pedagoga-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta/viewer>.

9. Полосова Л.Б. Психологические предикторы развития феномена ингибции-фасилитации в педагогическом общении : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07. Екатеринбург, 2014. 142 с.
10. Татаренкова И.А., Кибец В.Н. Преподаватель как фасилитатор инновационного образовательного процесса в ВУЗе. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1–1. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18086>.
- 

**Kazanzhy M. Y. Personal predictors of facilitation-inhibition**

*The purpose of the paper is to summarize the existing theoretical and empirical data regarding personal characteristics that may be considered as predictors of facilitation and inhibition.*

*As a result of the analysis of the available data, it has been established that the system of individual predictors of facilitation or inhibition depends on age and gender characteristics, influence of professional activity, specificity of social interaction, etc. Involvement in practical activity, experience of getting or exercising facilitation allows to neutralize inhibition and is a testament to the manifestation of the facilitative ability. The reliability of predicting facilitation or inhibition according to different predictors differs and depends on many factors, the most important of which are personal rather than social. The research presents a list of characteristics, the intensity of which is not a marker of sole facilitation or inhibition, but a certain predictor for both qualities (presence of intuition, communicative abilities, adaptability, courage, determination, contact, self-esteem, etc.).*

*It has been shown that the lack of expression of predictors of facilitative ability does not indicate the development of inhibitability and, accordingly, the lack of expression of certain predictors of inhibitability does not provide information about the fact that the person is a facilitator. A detailed overview of characteristics that give a positive and negative prognosis in terms of both intensity and a certain marker of inhibitability has been determined. Obviously, the informativeness of a personal predictor is higher if it is related to at least a few psychological characteristics, which are also predictors of this phenomenon.*

*Generalizations of predictors of facilitative ability and inhibitability do not make it possible to outline a comprehensive list of them, but provide information for further scientific research in the aspect of individual psychological predictors of these phenomena.*

**Key words:** markers, predictors, facilitation, inhibition, personal characteristics.



УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.8>**Н. В. Каргіна**кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри практичної психології  
Одеський національний морський університет

## АРТТЕРАПІЯ: ДОСЯГНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

*Стаття є оглядом авторів на проблему досягнення стану психологічного благополуччя за допомогою такого напрямку психологічної корекції, як арттерапія. Проблема психологічного благополуччя особистості в останні десятиліття набуває особливої актуальності та значущості у зв'язку з соціально-психологічними та економічними трансформаціями, змінами критеріальних оцінок життєдіяльності в сучасному суспільстві, посиленням динаміки життя в цілому.*

*Метод арттерапії відомий з давніх часів та є найбільш якісною формою корекції емоційних станів, які мають вплив на психологічне благополуччя особистості. Перевагою, в цьому випадку, є той факт, що в арттерапії клієнт не може усвідомлено контролювати всі деталі у процесі творчості, й у продукті творчості можуть проявлятися такі приховані моменти, які в усвідомленому стані, при консультуванні, не будуть виявлені. Крім невеликого розгляду арттерапії у світлі її історії, у статті також приділяється увага двох основних підходів до благополуччя – гедонізму та евдемонізму, а також специфіка результатів прихильників цих підходів, отриманих після роботи з арттерапевтом. У ході арттерапевтичної роботи за допомогою засобів візуального образотворчого мистецтва оцінюється специфіка комунікаційної взаємодії та здійснюється вибір ефективної методики корекції психічних функцій. Терапія мистецтвом – це своєрідна «перша допомога» при психосоматичних захворюваннях, тривожності, депресії або життєвої незадоволеності. Постулат арттерапії – давня аксіома «зціли себе сам». Дотримуйтесь нехитрої істини, та перед вами відкриються безмежні можливості для самопізнання й гармонії. Якщо уявити внутрішній світ людини у вигляді якоїсь ментальної карти, з'ясується, що на ній безліч «сліпих зон» – травмуючий досвід, комплекси тощо. Класичні психологічні методики зазвичай спрямовані на вилучення та аналіз таких прогалин. Але не завжди це виявляється кращим рішенням: «сліпі зони» можуть виявитися настільки болючими, що крихка душевна рівновага виявиться під загрозою. Арттерапія позбавлена подібних наслідків. Заняття творчістю дарують потужний позитивний заряд як при серйозному душевному розладі, так і під час побутового стресу, впливаючи на психологічне благополуччя людини.*

**Ключові слова:** благополуччя, психологічне благополуччя, особистість, позитивна психологія, арттерапія, евдемонізм, гедонізм.

**Постановка проблеми.** Якщо звернутись до історії, свій початок арттерапія бере в кінці 30х років минулого століття, саму назву методу дав художник Адріан Хілл. Також арттерапія стала досить швидко визнаватися у психологічному середовищі завдяки роботі З. Фрейда та К.Г. Юнга, яка говорила про зв'язки неусвідомлюваних психічних процесів із будь-якими продуктами творчої роботи діяльності клієнта. Отож, великі психологи сильно вплинули на те, щоб арттерапія отримала своє визнання та активний розвиток. Ще більш легітимізованою арттерапія стала після створення у 1960 році Американської асоціації арттерапевтів.

Арттерапія являє собою своєрідну «первинну підтримку» при психосоматичних захворюваннях, тривожності, депресії або життєвій незадоволеності. Арттерапія – це саме той метод, що є найбільш адекватним у допомозі клієнтам, які пережили травматичні події, відчувають кризу ідентичності, потребують побудови нових стратегій та моделей життя, в них низький рівень психологічного благополуччя. Що ж відрізняє її від інших методів психологічної підтримки?

Безболісність. Якщо уявити внутрішній світ людини у вигляді якоїсь ментальної карти, з'ясується, що на ній безліч «сліпих зон» – травмуючий досвід, комплекси. Класичні психологічні методики зазвичай спрямовані на вилучення та аналіз таких прогалин. Але не завжди це виявляється кращим рішенням – «сліпі зони» можуть виявитися настільки болючими, що крихка душевна рівновага виявиться під загрозою. Арттерапія позбавлена таких наслідків. Заняття творчістю дарують потужний позитивний заряд як при серйозному душевному розладі, так і під час побутового стресу [1].

Ресурсність. Мабуть, кожній людині знайоме відчуття емоційного вакууму, спустошеності, втрати сенсу. Звичайні речі та заняття перестають радувати, а нові не викликають інтересу. Психологи іноді називають такий стан «ментальним вигоранням». Арттренинг взаємодіє безпосередньо з підсвідомістю, звертаючись до внутрішніх запасів енергії та креативу, дозволяє шукати нестандартні підходи до вирішення побутових ситуацій [1].

Метафоричність. Мистецтво ніколи не буває прямолінійним – воно відкриває цілий світ напівтонів, обрисів, ледве вловимих акцентів та тіней. Цей світ – повна протилежність реальності, з її зводами правил та законів, жорсткою ієрархією та моральними кодексами. Наша свідомість змушена весь час шукати варіанти оптимальної поведінки, що стомлює і дратує людину. Арттерапія обходить «цензуру свідомості», звільняючи душу від заборон та умовностей. Так вирішуються болісні внутрішні конфлікти, знаходяться потрібні слова, народжуються нові ідеї для роботи й життя [1].

Універсальність. Основна мета терапії – душевне звільнення, позитивне подолання складнощів та задоволення. Тренінги не ставлять ніяких умов: вам не потрібно мати творчих здібностей, вашій роботі не обов'язково ставати предметом мистецтва. Пісня може бути немилозвучною, малюнок – негармонійним, вірш – стилістично неправильним. Якщо ви змогли переосмислити свої емоції, випробувати натхнення й захопитися процесом, цього більш ніж достатньо [1].

Комунікативність. Для тих, у кого є складнощі у взаємодії із зовнішнім світом, чудове рішення – артмайстерні. Групова діяльність створює всі умови для комфортного зближення людей, об'єднаних творчим поривом. Танцювальні та художні класи, групові заняття ліпленням, ораторським мистецтвом або флористикою скорочують особистісні дистанції. Така терапія вчить приймати і віддавати допомогу, позбавляє агресії, нетерпимості та жорстких соціальних рамок, дозволяючи органічно вибудувати реальне життя за межами класу, домогтися поставлених цілей і подолати свої «сліпі зони» [1].

Егоцентричність. Мабуть найкраще, що робить арттерапія з людиною – дає можливість виховати розумний егоїзм. Її метод – орієнтація на так званий «інсайт», раптове осяяння, блискавичну здогадку, інтуїтивний прорив до вирішення болісної проблеми. Інсайт неможливий без уваги до свого внутрішнього світу, усвідомлення його цінності та неповторності. Якщо ви навчилися довіряти ментальному голосу, прислухатися до особистих потреб, «відключатися» від оцінок суспільства – ви вже здатні чинити опір стресам та негативним впливам у повсякденному житті [1].

На сьогодні існує безліч видів арттерапії, які в широкому розумінні складаються з:

- власне арттерапії (візуальні види мистецтва);
- ізотерапії (лікувальний вплив засобами образотворчого мистецтва: малюванням, ліпленням, декоративно-прикладним мистецтвом);
- бібліотерапії (лікувальний вплив читанням);
- імаготерапії (лікувальний вплив через образ, театралізацію);
- музикотерапії (лікувальний вплив через сприйняття музики);

- вокалотерапії (лікування співом);
- кінезітерапії (танцетерапія, хореотерапія, корекційна ритміка – лікувальний вплив рухами);
- пісочної терапії (зняття агресії за допомогою піску);
- фототерапії (вплив через фотографії);
- маскотерапію (вплив на особистість через примірку на себе різних масок і ролей);
- кінотерапія (лікування за допомогою кіномистецтва) і багато інших [1, с. 175–196].

**Мета статті** полягає в аналізі використання арттерапії для відновлення психологічного благополуччя особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Зазначимо, що так само, як і в інших напрямках психології, арттерапія націлена на досягнення поліпшення стану психологічного здоров'я та благополуччя. Сьогодні, для створення арттерапії прибігають для вирішення широкого спектру завдань та проблем [2].

За аналогією роботи з вираженням емоцій у творчій діяльності, практикуються та опрацьовуються думки та почуття, які через інші практики виражати не так уже й легко. Перевагою, в цьому разі, є справжній факт того, що в арттерапії клієнт не може усвідомлено контролювати всі деталі в цілеспрямованій творчості, а у процесі творчості можуть виявлятися такі приховані моменти, які знаходяться в особливому стані, що при консультуванні не виявляються.

Незважаючи на експресивний характер арттерапевтичної діяльності, вона вдосконалює вольові якості, підвищує чутливість людини до свого внутрішнього світу, роблячи особистість особливою та неповторною.

Арттерапія завжди надає необхідний ресурс, тому що апелює до творчого складника психіки, при цьому відбувається пошук можливостей самозцілення, залучення внутрішніх ресурсів людини, що позначається на психологічному благополуччі особистості [6].

Можливість через творчість обійти «цензуру свідомості» дозволяє пригледітися та розглянути особисті інстинктивні процеси, незримі переконання і стани, бажані соціальні ролі та форми поведінки, які знаходяться у «витісненому вигляді» або мало проявлені в житті людини [3].

Якщо розглядати мистецтво терапії через призму двох основних підходів до психологічного благополуччя людини – гедоністичного та евдемоністичного – то прийдемо до висновку, що застосування спектру арттерапевтичних методів сприяє тому, що людина може прийти до стану благополуччя та психологічного здоров'я [2].

У гедоністичному підході, як відомо, основна спрямованість полягає на досягненні стану психологічного благополуччя через отримання позитивних емоцій (а точніше, їх переважання над

негативними) шляхом чуттєвої насолоди, задоволення потреб і бажань різного характеру.

Арттерапія для людей, які підтримують гедоністичний напрямок на шляху до свого психологічного благополуччя, крім своїх терапевтичних моментів, несе ще й додаткове задоволення від заняття творчістю у процесі діяльності, спрямованої на опрацювання внутрішніх проблем. Також для гедоніста в моральному плані набагато простіше й цікавіше виконати таку роботу, оскільки при арттерапії, крім виявлення спектра далеко не найприємніших відчуттів, у підсумку в людини настає задоволення від виконаної роботи та її результатів. А нерідко і від самого продукту діяльності – створеного власними руками артоб'єкту, чи то картина, чи то мандала, чи то скульптура тощо.

Отже, гедоністично-орієнтовані люди, як би «бонусом», отримують приємні емоції від виконаної роботи мистецтво-терапевтичними техніками, приходять далі до того, можливо, більшого стану власної гармонії, ніж під час опрацювання своїх проблем за допомогою інших психологічних та психотерапевтичних інструментів.

Що стосується евдемоністично-орієнтованих людей, яким властива така потреба в актуалізації, розвитку свого потенціалу, постійного особистісного росту, для них застосування в роботі арттерапії також буде вести до задоволеності своєю діяльністю, але вже за рахунок відчуття на собі дії абсолютно інших механізмів та виходу на якісно новий рівень розуміння можливостей заняття творчістю, мистецтвом, особистих здібностей в цій сфері й володіння новим інструментарієм для саморозвитку.

Саме ці відчуття дотику до чогось абсолютно непізаного в собі досі й буде залучати евдемоніста для роботи з арттерапевтом.

Пізнання та розкриття нових граней особистості, розвиток і вивільнення емоційно-чуттєвої сфери в соціально-прийнятній формі, виконання незвичних завдань незвичними шляхами – все це для евдемоністично-орієнтованої людини буде становити велику цінність. Якщо у клієнта є великий досвід роботи у сфері художньо-образотворчого мистецтва, тим цікавішим та більш розвиваючим буде занурення в арттерапевтичну роботу, завдяки погляду на мистецтво із зовсім іншого – з терапевтичного – боку: зцілення та зміцнення душевних сил людини. Мистецтво ж виступає в новому світлі – пізнання своєї душі. Така робота дозволить глибше розкрити свій потенціал та самореалізовуватись, що так важливо для людини, яка є носієм евдемоністичних цінностей [6].

На думку К.Г. Юнга, мистецтво та арттерапія, до якої входить мистецтво, «значною мірою полегшують процес індивідуалізації саморозвитку особистості на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим та свідомим «Я» [1]. Встановлення

цього балансу є важливим етапом на шляху до укріплення психологічного благополуччя та психологічного здоров'я.

Психолог у своїй роботі досить часто використовує різноманітні арттерапевтичні методики. Окрему увагу слід зупинити на символ-драматичному методі, (приміром, мотив «Безпечне місце») допомагає поступово опрацьовувати травматичні переживання, які позначаються на психологічному благополуччі особистості.

Цікавою є й драматерапія. Засновник ігрової терапії Я.Н. Морено вважав, що групові театральні постановки здатні змінювати вкорінені стереотипи, розвивати душевну гнучкість людини, яка приймає свою недосконалість. Це особливо актуально сьогодні – в час божевільних швидкостей та безкомпромісних вимог. Терапевтичний театр – вдалий вибір для авторитарних особистостей, схильних до агресивного натиску, що пред'являють високі вимоги до себе та довкілля [3].

Пісочна терапія – відносно новий інструмент артпсихології, рекомендований людям із низькою емпатією, душевною черствістю або тим, хто пережив тяжкі потрясіння. Тренінги дозволяють м'яко «включити» всю систему сприйняття, цьому сприяють пофарбований пісок, який просипається між пальців, спокійні медитативні мелодії, приглушене освітлення. Зазвичай пісочна терапія є аналогом «невідкладної допомоги», після якої можна переходити до більш динамічних занять [3].

Кольоротерапія. Показана людям надмірно збудливим, залежним від громадської думки, сором'язливим. Арсенал методик широкий: альбому-розмальовки, мольберти, барвисті пазли або робота з кольоровим картоном. Безпосередній вплив на ділянки кори головного мозку дозволяє стабілізувати нервову систему, відновити гармонійний внутрішній баланс і навіть скорегувати фізичний стан [3].

Танцювальна терапія – найбільш затребуваний метод у креативному психологічному арсеналі. Не дивно, адже він допомагає справлятися з психосоматичними проявами – тривогою, невротами, фоновим занепокоєнням та образами, даючи можливість «виплеснути» приховані емоції. Хореографія дозволяє не тільки звільнити внутрішній потенціал та акумулювати життєву енергію, але і стабілізує роботу тіла на фізичному рівні. Саме тому танець – універсальне рішення для набуття ментальної рівноваги [3].

Бібліотерапія. Приходить на допомогу в моменти емоційної «розгубленості» та порожнечі. По суті, метод «артписьменництва» полягає в тому, щоб залишити людину наодинці зі своїми переживаннями та думками. Ніякої повчальності, посередництва, сторонніх інтерпретацій – тільки ручка, аркуш паперу й казковий світ, створюва-

ний силою своєї уяви. Саме літературні заняття можуть допомогти у знятті ментальних блоків і набуття внутрішньої захисту «як у дитинстві», позначаючись на психологічному благополуччі людини [3].

**Кінотерапія.** Практично будь-який фільм може стати приводом до пізнання себе та оточуючих, а значить – до зцілення, до поліпшення себе та життя. З усіх видів терапій для нас найніжнішою терапією є кіно, що позначається на психологічному благополуччі людини. Сенс кінотерапії полягає у використанні фільму будь-якого режисера з метою випустити на волю свої інстинкти та бажання, які криються в кожному із глядачів. Кінофільм стимулює прояв тих психічних елементів, які приховані всередині людини. Глядач має змогу побачити і зрозуміти свої комплекси, що приведе до отримання свободи дії і прийняття рішень у своєму житті [3].

**Музикотерапія.** Даний метод характеризується підвищенням соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації в суспільстві. Позначаючись на психоемоційному стані людини, музика уможливорює певні гормональні та біохімічні зміни в організмі, позитивно впливаючи на інтенсивність обмінних процесів. Позитивні емоції, що виникають під час звучання музики, стимулюють розумову діяльність людини, впливаючи на її благополуччя [3].

Елементи роботи з розміщеннями малюнків у просторі були запропоновані Т.Ю. Колошиною в авторській методиці «Шлях» для кризової терапії. Дана методика дозволяє клієнту пройти на символічному рівні непростий відрізок життєвого шляху задля виходу із кризи, впливаючи на психологічне благополуччя особистості. Після створення серії малюнків, які є асоціаціями на певний ряд слів-стимулів, що мають певний архетипічний зміст, триває процес повільного вдумливого руху вздовж цих малюнків, розташованих у просторі кабінету. В цьому процесі «зазнає змін внутрішня організація особистості, завдяки чому стає можливим перехід на принципово новий рівень внутрішнього розвитку» [4, с. 167].

Отже, зазначимо, що в арттерапії, діалогічність успішних взаємин психолога та клієнта повинна мати на увазі безперервну дію основних принципів психологічної роботи – віри в можливість позитивної зміни особистості, довіри до себе та світу, правдивості та відвертості як до себе, так і до інших людей, відповідальності за власне благополуччя, ретроспектива взаємодії психолога та клієнта як проєкція реально набутого екзистенційного досвіду життя клієнта заради осмислення власного

психологічного благополуччя. Отже, саме в такому діалозі, з одного боку, виникає домінанта на співрозмовникові, відбувається поступове розмикання меж внутрішнього світу, прорив назустріч іншій людині, а з іншого – актуалізується справжнє, діалогічне буття людини, розкривається її діалогічна природа, що, безперечно, має вплив на психологічне благополуччя особистості [5].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнюючи, можемо зробити висновок, що арттерапія – це напрям психологічної та психотерапевтичної корекції, який упродовж багатьох років практично та науково підтверджує свою ефективність при роботі з широким спектром проблем і досягає різного роду завдань, маючи вплив на психологічне благополуччя особистості. Це та методика, продукт якої виходить зовсім різним через індивідуальні особливості особистості клієнта. Але в цій неповторності і є той справжній великий творчий потенціал, глибокий, цілющий для стану клієнта, ефект.

Отже, ми можемо сказати, що, арттерапія сприяє налагодженню та гармонізації стану особистості, опрацювання індивідуальних проблемних моментів та відкриває клієнту себе з нової сторони. Вона є прекрасним методом для досягнення людиною стану психологічного благополуччя та психологічного здоров'я, незалежно від того, які саме цінності переважають у її житті і, відповідно, які саме переживання шукає людина у своєму житті.

#### Література:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для вузов / Т.А. Добровольская, Л.Н. Комиссарова, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева. Москва : Академия, 2001.
2. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия личности. *Дискуссия*. 2012. № 2 (20). С. 133–138.
3. Вознесенська О.Л., Сидоркіна М.Ю. Арттерапія у подоланні психічної травми : практичний посібник. Київ : Золоті ворота, 2015. 148 с.
4. Колошина Т.Ю. Арттерапия кризисных состояний. *Московский психотерапевтический журнал*. 2005. № 4. С. 154–169.
5. Никифоров Г.С. Психология здоровья. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 256 с.
6. Петров В.Г., Злыгостева К.В. Счастье и психологическое благополучие в структуре ресурсной модели психологического здоровья. *Acta Biomedica Scientifica*. 2015. № 4 (104). С. 102–107.

#### **Karhina N. V. Art therapy: achieving psychological well-being**

*This article is an overview of the authors on the problem of achieving the state of psychological well-being through such a direction of psychological correction as art therapy. The problem of psychological well-being*

---

of the individual in recent decades has become especially relevant and significant in connection with socio-psychological and economic transformations, changes in the criterion estimates of life in modern society, strengthening the dynamics of life in general.

The method of art therapy is known since ancient times and is the most qualitative form of correction of emotional states that have an impact on the psychological well-being of the individual. The advantage, in this case, is the fact that in art therapy the client cannot consciously control all the details in the process of creativity, and in the product of creativity such hidden moments may appear which in the conscious state, during consultation, will not be revealed. In addition to a small review of art therapy in the light of its history, the article also focuses on two main approaches to well-being – hedonism and eudemonism, as well as the specificity of the results of supporters of these approaches obtained after working with an art therapist. In the course of art-therapeutic work with the help of visual arts the specificity of communication interaction is evaluated and the effective method of correction of mental functions is selected. Art therapy is a kind of «first aid» for psychosomatic illnesses, anxiety, depression or life dissatisfaction. The postulate of art therapy is an ancient axiom of «heal you». Follow the simple truth, and you will have endless opportunities for self-discovery and harmony. If you imagine the inner world of a person in the form of a mental map, it turns out that it has many «blind zones» – traumatic experience, complexes and more. Classical psychological techniques are usually aimed at removing and analyzing such gaps. But this is not always the best solution – blind spots can be so painful that fragile mental equilibrium will be at stake. Art therapy is devoid of similar consequences. Creativity gives a powerful positive charge, both in severe mental disorders and during everyday stress, affecting the psychological well-being of a person.

**Key words:** well-being, psychological well-being, personality, positive psychology, art-therapy, eudemonism, hedonism.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.9>

**В. О. Крамченкова**

доктор психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

**Л. В. Жукова**

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

## РИЗИКИ ПОРУШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДЕФЕКТОЛОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

*Стаття присвячена проблемі обумовленості професійними стрес-факторами порушень психологічного благополуччя дефектологів, що працюють із дітьми із розладами аутистичного спектра. Представлено аналіз психологічного змісту та специфічних особливостей їхньої професійної діяльності та визначено основні стресові фактори, зумовлені змістом роботи. У результаті проведеного аналізу було визначено, що процес роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра є емоційно-напруженим видом праці, та виявлено, що стрес-фактори, що притаманні цій професійній діяльності, можуть бути предиктором порушення психологічного благополуччя спеціалістів психолого-педагогічного напрямку. Показано, що чинниками, які збільшують інтенсивність і напруженість діяльності під час роботи з цією категорією дітей, є значне порушення функцій спілкування, низький рівень комунікативної взаємодії, непередбачуваність поведінкових реакцій дитини, порушення почуття безпеки, атенційне та емоційне навантаження. Специфічними стресовими факторами, що зумовлюють ризик порушення психологічного благополуччя дефектологів, які працюють із дітьми із розладами аутистичного спектра, визначено такі: інформаційну невизначеність, емоційну збідненість спілкування з вихованцями, неоднозначність комунікативних сигналів дитини, високу відповідальність за безпеку вихованця, обмеженість у прояві власних емоційних переживань, тривогу за власне здоров'я, асиметричність комунікації та взаємодії, стикання з руйнівною та соціально неадекватною поведінкою, травми, сенсорно збіднене робоче середовище, одноманітність та жорстку структуруваність робочого процесу. Розглянуто компоненти психологічного благополуччя з позиції евідемоністичного підходу та можливість негативного впливу на психологічне благополуччя спеціалістів систематичного напруження адаптаційних механізмів під час здійснення професійної діяльності. Показано, що специфічними для дефектологів, які працюють із дітьми з розладами аутистичного спектра, можуть бути порушення таких компонентів психологічного благополуччя, як компетентність в управлінні середовищем і позитивні стосунки з оточенням. Дано обґрунтування необхідності подальшого дослідження психологічного благополуччя спеціалістів корекційно-розвивального навчання як основи для розроблення психогігієнічних і корекційних програм із метою підвищення якості професійної діяльності фахівців.*

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, корекційна освіта, психолого-педагогічна діяльність, дефектологи, професійні стрес-фактори, аутизм.

**Постановка проблеми.** Проблема психологічного благополуччя нині є актуальною і досить розробленою у науковому полі, оскільки це показник соціально-психологічної адаптованості особистості та ефективності її функціонування. Суттєвого значення в цьому контексті набуває психологічне благополуччя фахівців допомагаючих професій, зокрема дефектологів (спеціальних психологів і корекційних педагогів). Психологічно благополучний фахівець психолого-педагогічного профілю здатний створювати умови саморозвитку всіх учасників освітнього процесу. Водночас емпіричні дослідження Р.О. Агавелян, Н.М. Назарової, А.Х. Пашиної, А.С. Шафранової, показують, що

психологи та педагоги закладів корекційної освіти виявляють знижені показники фізичного і психологічного здоров'я, характеризуються емоційним виснаженням, деперсоналізацією і редуцією особистісних досягнень [1]. Це, безумовно, має негативний вплив як на їхню вдовolenість власним життям і професією, так і безпосередньо на якість самої професійної діяльності. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена також тим впливом, що має дефектолог на особистісні і поведінкові характеристики учнів.

Аналіз сучасних публікацій свідчить, що дослідження психологічного благополуччя працівників психолого-педагогічної сфери здебільшого

присвячено проблемам взаємозв'язку між само-ефективністю вчителів та їх професійним вигоранням, впливу рівня стресу на психологічне благополуччя педагога, визначенню внутрішніх і зовнішніх чинників, що впливають на психологічне благополуччя педагогів [2–4], а також різним аспектам роботи дефектолога з дітьми, котрі мають психофізичні порушення (Н.М. Назарова, О.П. Хохліна) [5; 6].

Досліджень феномена психологічного благополуччя серед спеціалістів корекційно-розвивального навчання та виховання нині не досить. Зокрема, поза увагою дослідників залишаються фахівці психолого-педагогічного напрямку роботи, які надають допомогу категорії дітей, що мають розлади аутистичного спектру. Водночас ми можемо бачити що щороку кількість дітей із цим розладом збільшується [7], і потреба у наданні їм професійної психолого-педагогічної допомоги кваліфікованими та ефективними фахівцями стоїть дуже гостро. Враховуючи вищевикладене, проблема обумовленості професійними стрес-факторами порушень психологічного благополуччя дефектологів, що працюють із дітьми з розладами аутистичного спектра, залишається невирішеною та потребує аналізу психологічного змісту та специфічних особливостей їхньої професійної діяльності, що вимагають систематичного напруження адаптаційних механізмів особистості.

**Мета статті** – проаналізувати професійні фактори ризику порушень психологічного благополуччя дефектологів, що працюють із дітьми, які мають розлади аутистичного спектра.

**Виклад основного матеріалу.** Активне вивчення ресурсів і потенціалу особистості, тобто її позитивного функціонування, зумовило цікавість науковців до дослідження психологічного благополуччя. Сам термін «психологічне благополуччя» як визначення балансу між позитивними і негативними афектами щоденного життя, що накопичуються і в сумі представляють афективно забарвлене відчуття задоволеності або незадоволення життям був введений у науковий простір Н. Бредберном [8, с. 6]. Загалом, у дослідженнях різних авторів психологічне благополуччя розглядається як позитивна оцінка себе і власного життя, суб'єктивний стан задоволеності своєю працею, своїм життям, домінуючий психічний стан. Наприклад, Р.М. Шаміонов визначає психологічне благополуччя як питання перцепції життя, суб'єктивного ставлення до ситуації, власних можливостей, відчуття самореалізованості та реалізації власного потенціалу. Саме внутрішній комфорт, духовна рівновага, задоволеність якістю життя дають змогу людині відчути себе щасливою [9, с. 143–148]. Психологічне благополуччя як переживання, спрямоване на самооцінку

та особистісне зростання, що виражене в суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям, а також пов'язане з базовими людськими цінностями і потребами, розглядають П.П. Фесенко та Т.Д. Шевеленкова [10, с. 126–129]. Попри велику кількість досліджень із цього питання та запропонованих конструктів єдиного підходу до визначення поняття благополуччя і співвідношення його різних аспектів досі немає. У своєму аналізі робіт, присвячених вивченню психологічного благополуччя, Е. Десі та Р. Райан поділяють їх за двома основними підходами до його розуміння: евдемоністичним (пов'язаний із смисловою наповненістю життя і процесом її проживання) та гедоністичним (відображує переважання позитивної та відсутність негативної емоційної забарвленості і загальну задоволеність життям) [11].

З позицій гедоністичного підходу (від грец. *hedone* – «насолода»), який ґрунтується переважно на категоріях задоволення-незадоволення життям, психологічне благополуччя розглядається у роботах Е. Дінера, Д. Канеман та Д. Вотсон, А. Дітон, І. Бонівелл [12; 13].

У контексті евдемоністичного підходу (від грец. *eudaimonia* – «щастя») психологічне благополуччя розглядається в теорії К. Ріфф, згідно з якою воно розуміється як базовий суб'єктивний конструкт, що відбиває сприйняття і оцінку свого функціонування з погляду вершини потенційних можливостей людини. К. Ріфф виділила основні компоненти психологічного благополуччя: самосприйняття, особистісне зростання, автономія (незалежність), компетентність в управлінні середовищем, уміння встановлювати позитивні стосунки з оточенням, наявність життєвих цілей [14].

Аналіз літератури показує, що найчастіше чинниками психологічного благополуччя вважають такі: пряме задоволення актуальних потреб, наявність сенсу життя і життєвих цілей, оцінку особистістю себе, самоуспішність [15]. Внутрішньоособистісне порівняння уявлень про актуальне і ідеальне психологічне благополуччя [10] виступає значущим чинником як досягнутого рівня задоволеності життям, так і джерела досвіду (позитивного або негативного) та набутих ресурсів, значущих для подальшого особистісного розвитку. У дослідженнях В.М. Духневича підкреслюється вагомість професійної реалізації як важливого чинника переживання людиною гармонії в житті та психологічного благополуччя особистості [16].

Спираючись на евдемоністичний підхід до розуміння психологічного благополуччя, який передбачає аналіз особистості в соціальному контексті, різних сферах самореалізації та стосунків, важливим дослідницьким завданням виявляється психологічний аналіз специфіки

професійної діяльності дефектологів, що надають допомогу дітям із розладами аутистичного спектра, у контексті ризиків порушення їхнього психологічного благополуччя.

Професійна діяльність дефектологів виходить за межі традиційної педагогічної та психологічної діяльності, оскільки передбачає виховання та навчання дітей з психофізичними порушеннями. Основна діяльність фахівців пов'язана із створенням умов для максимально можливого розвитку і адаптації дітей у соціальній, учбовій, побутовій, професійній і інших сферах. У межах професійної діяльності спеціалістами реалізуються діагностичні, прогностичні, дидактичні, трансформаційні, виховні, організаційні та консультативні функції. До психологічних якостей, що є необхідними спеціальному психологові та корекційному педагогові, найчастіше належать високий рівень емоційного інтелекту, гнучкість мислення, делікатність і дипломатичність, володіння комунікативною технікою [7, с. 17].

Категорія дітей, що мають розлади аутистичного спектра, потребує постійного психолого-педагогічного супроводу, та робота з ними входить до сфери професійної діяльності дефектологів. Розлади аутистичного спектра (РАС) – це група розладів, за яких спостерігаються складні поєднання загального психічного недорозвинення, затриманого, пошкодженого і прискореного розвитку окремих психічних функцій, що призводить до низки якісно нових патологічних утворень. РАС є первазивним порушенням розвитку, що впливає на різні аспекти життєдіяльності та функціонування індивідуума. Характеризуються порушеннями в сфері комунікативних навичок, порушенням у сфері соціальної взаємодії, а також стереотипністю мислення, а саме порушенням ігрових навичок, порушенням поведінки та мотиваційної сфери дитини [7].

Важливою психологічною особливістю діяльності в корекційно-розвивальній роботі з дітьми, що мають РАС, є інформаційна невизначеність. Незважаючи на те, що загальними цілями роботи з дітьми з РАС та їхніми сім'ями є підвищення якості життя і функціональної незалежності дитини та зниження напруги в сім'ї, робота здійснюється в умовах відсутності єдиної розробленої доказово ефективної методології корекційної допомоги, неузгодженості щодо технологій та методик. Стратегія та методи підбираються індивідуально, залежно від стану дитини, особливостей сімейної ситуації, рівня та напрямку підготовки спеціаліста. Виділяють такі підходи до корекції порушень аутистичного спектра: прикладний аналіз поведінки, структуроване навчання ТЕАССН, сенсорну інтеграцію, розвиток міжособистісних стосунків, холдинг-терапію, метод Son-Rise, середовищний підхід І.Ю. Захарова, нейропсихологічний під-

хід, методи альтернативної та підтримувальної комунікації, різновиди терапій (музико- й арттерапію, метод ТОМАТІС, кінезотерапію, анімалотерапію тощо) [18, с. 114–115]. До директивних методів корекції належать методика прикладного аналізу поведінки та холдинг-терапія. До методів структурованої терапії належать ТЕАССН, корекція афективної сфери, сенсорна інтеграція, метод ТОМАТІС, нейропсихологічний підхід, альтернативна та підтримувальна комунікація. Ігрові методи корекції – Floortime, Son-Rise, розвиток міжособистісних стосунків [7, с. 114–115]. Професійна підготовка до подальшої роботи з цією категорією дітей у навчальних закладах не виділена як напрям і не реалізується, на відміну від інших психофізичних порушень.

Також складнощі психологічної абілітації та адаптації дітей із РАС значною мірою зумовлені складною структурою і значною варіативністю проявів цього розладу, ступенем тяжкості дефекту, що відбиваються в особливостях афективної дезадаптації дитини, в дефіциті потреби в спілкуванні, в недорозвиненні регуляторних функцій і у своєрідних порушеннях пізнавальної діяльності і мови [19]. Діти з РАС мають характерні особливості [18, с. 7–31, 78–92], які зумовлюють психоемоційне напруження фахівців у процесі здійснення психолого-педагогічної допомоги:

- порушення сприйняття та обробки інформації сенсорними системами, що спричиняє зниження порогу дискомфорту;
- порушення харчової поведінки. Особливої небезпеки набуває поїдання неїстівних предметів і речовин;
- особливості когнітивного розвитку, що характеризуються переважанням візуальності над вербально-логічним, тому розумові процеси уповільнені, також зазначаються величезні труднощі довольного навчання, цілеспрямованого вирішення реально виникаючих завдань;
- агресія чи самоушкодження;
- поширеність стереотипної аутостимулюючої поведінки;
- ригідність;
- порушення поведінки самозбереження та самоадвокації.

Окрім того, нерівномірний профіль розвитку не дає змоги визначити потреби і всі можливості дітей з РАС, а вони самі, як правило, не можуть дати зрозуміти, що для них буде правильним. Педагогічні та психологічні заходи проходять перевірку безпосередньо у практичній роботі. Це зумовлює необхідність наявності у спеціалістів високої міри готовності здійснювати помилки.

Процес встановлення контакту з дитиною з РАС має свої особливості. Оскільки значущість соціальної взаємодії для дитини досить низька,



особливу важливість отримують додаткові заохочення до взаємодії із іншою особою. Найчастіше використовується специфічний інтерес дитини, зокрема сенсорний. Пошук і створення таких заохочень є складним процесом, оскільки вони є досить нетиповими для інших категорій дітей та відсутні у чуттєвому досвіді людини, що не має специфічного для аутистичного спектра сенсорного сприйняття.

Важливе місце у роботі з дітьми з РАС займає комунікативна діяльність. Необхідним є не лише дотримання певного мовного режиму. Багато дітей із РАС не мають комунікації засобами мови та, на відміну від усіх інших, не намагаються використовувати інші загальнозжиті засоби комунікації (жести, міміка та ін.). Відповідно до цього спеціаліст для оцінки стану та розуміння дитини орієнтується на прояви її поведінки (дистанція, збудження, темп, вокалізації та ін.). Таким чином, шляхом спостереження, інтерпретацій та перевірок дефектолог формує унікальний індивідуальний «словник» кожної дитини.

Високі вимоги у роботі надаються вмінню концентрувати та розподіляти увагу. По-перше, це пов'язано із забезпеченням безпеки дитини та себе. Отже, необхідно контролювати потенційно небезпечні об'єкти середовища, які можуть бути такими внаслідок порушення афективно-регуляторної сфери дитини та порушення самозбереження. По-друге, постійний моніторинг стану дитини необхідний як для організації її навчання, так і для запобігання виникненню негативної поведінки внаслідок перевантаження. Так само з цією метою необхідно забезпечувати чітку повторюваність і структурованість діяльності, організовувати сенсорно-нейтральне чи сенсорно збіднене середовище [19, с. 38].

В емоційній сфері спеціаліст, що працює з дітьми з РАС, має добре володіти навичками саморегуляції. Робота з дитиною потребує забезпечення емоційної стабільності, прийняття та емоційної витримки. Яскравий опис емоційних аспектів роботи дефектолога наведено у роботі Дж. Алвін та Е. Ворик: «Тиждень за тижнем, місяць за місяцем, рік за роком я наполегливо намагаюся стати для нього дійсно передбачуваним партнером, досить твердим, щоб він відчув такі важливі для нього підтримку і стабільність; людиною, яку неможливо вибити з колії його спалахами протесту або виходом із себе. Інакше кажучи, я беззастережно його приймаю. Намагаюся дати йому відчути доброзичливість і розуміння з мого боку, але не виявляю жалості або навіть любові, оскільки він може на це і не реагувати. Я прагну завоювати довіру дитини у світі, що заводить її у безвихідь» [20, с. 38].

Таким чином, професійна діяльність дефектологів у психологічному плані є одним із най-

більш напружених видів соціальної активності та характеризується присутністю професійних стрес-факторів. До них можна віднести такі:

- напружену психоемоційну діяльність, що пов'язана з інтенсивним спілкуванням, цілеспрямованим сприйняттям партнера і впливом на нього;

- регулярну необхідність внутрішньої перебудови на певну поведінку, переспрямування на активні і доцільні дії;

- психологічно важкий контингент – дефектологи працюють із дітьми, що мають аномалії нервової системи, затримки психічного розвитку, поведінкові аномалії;

- підвищену відповідальність.

Отже, можна стверджувати, що ця діяльність – це емоційно-напружений вид праці високої інтенсивності.

Співвіднесення змісту професійної діяльності та особливостей проявів аутизму дало змогу визначити психологічні вимоги до дефектологів, що працюють із дітьми з РАС: професійні знання щодо специфіки розладу, внутрішню мотивацію до діяльності, вміння здійснювати перебудову діяльності під час виникнення непередбачених обставин і створювати вольову установку на досягнення значущих результатів, емпатію та толерантність, гнучке мислення, спостережливість, довільність саморегуляції, прагнення до самовдосконалення. Діагностування рівня та особливостей психічного розвитку дітей з РАС є досить трудомістким та вимагає від дефектолога високорозвинутого уміння індивідуально підійти до дитини, налагодити з нею психологічний контакт, емоційної стійкості, а також високого рівня професійних знань. У плануванні та реалізації подальшої корекційної роботи з дитиною він обов'язково повинен враховувати адаптацію батьків до проблем дитини, стилі і методи сімейного виховання, психологічний клімат у сім'ї, соціально-психологічний статус. Зважаючи на непередбачуваність поведінки дітей з РАС, дефектолог має бути внутрішньо готовий до агресивних і аутоагресивних дій дітей та вміти надавати таким діям конструктивної форми.

Аналіз специфічних умов діяльності дефектологів, що працюють із дітьми, які мають порушення аутистичного спектра, показує, що додатковими чинниками, які збільшують інтенсивність і напруженість діяльності під час роботи з цією категорією дітей, є значне порушення функцій спілкування, низький рівень комунікативної взаємодії, непередбачуваність поведінкових реакцій дитини, порушення почуття безпеки, атенційне та емоційне навантаження. Отже, специфічним для дефектологів, що працюють із дітьми із РАС, можуть бути порушення таких компонентів психологічного благополуччя, як компетентність

в управлінні середовищем і позитивні стосунки з оточенням. Визначені особливості змісту професійної діяльності можуть виступати основою для розроблення психокорекційних програм із підвищення психологічного благополуччя та розвитку саморегуляції дефектологів, що працюють із дітьми із РАС.

**Висновки.** Психолого-педагогічна робота з дітьми, що мають порушення аутистичного спектра, характеризується значною кількістю та інтенсивністю стресових факторів. Здійснення професійної діяльності вимагає регулярного та стійкого напруження адаптивних механізмів та може мати негативний вплив на психологічне благополуччя дефектологів і викликати його порушення.

Специфічними стресовими факторами, що зумовлюють ризик порушення психологічного благополуччя дефектологів, які працюють із дітьми з розладами аутистичного спектра, визначено такі: інформаційну невизначеність, емоційну збідненість спілкування з вихованцями, неоднозначність комунікативних сигналів дитини, високу відповідальність за безпеку вихованця, обмеженість у прояві власних емоційних переживань, тривогу за власне здоров'я, асиметричність комунікації та взаємодії, стикання з руйнівною та соціально неадекватною поведінкою, травми, сенсорно збіднене робоче середовище, одноманітність і жорстку структурованість робочого процесу.

Перспективою подальших досліджень може бути вивчення саморегуляції психоемоційних станів, дефектологів під час роботи із дітьми з розладами аутистичного спектра.

#### Література:

1. Куприянчук Е.В. Особенности профессионального эмоционального выгорания у специальных педагогов: сравнительный контекст. *Современные научные исследования и инновации*. 2016. № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/10/71884>.
2. Kim E. S., Kubzansky L. D., Soo J., Boehm J. K. Maintaining healthy behavior: prospective study of psychological well-being and physical activity. *Annals of Behavioral Medicine*. 2017. Vol. 51. № 3. P. 337–347.
3. Mc Inerney D.M., Ganotice F.A., King R.B., Morin A.J. Teachers' commitment and psychological well-being: implications of self-beliefs for teaching in Hong Kong. *Educational Psychology*. 2014. Vol. 35. № 8. P. 926–945.
4. Jantarapat C., Suttharangsee W., Petpichechian W. Factors related to psychological well-being of teachers residing in a situation of unrest in Southern Thailand. *Songklanagarind Journal of Nursing*. 2014. Vol. 34. Supplement. P. 76–85.
5. Назарова Н.М. Сравнительная специальная педагогика. Москва : Академия, 2012. 336 с.
6. Хохліна О.П. До проблеми суті корекційно-розвивальної роботи в спеціальному освітньому закладі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. Вип. V. Т. 1. 2015. С. 323–333.
7. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
8. Bradburn N.M., Noll C.E. The structure of psychological well-being. Chicago : Aldine Publishing Company, 1969. 318 p.
9. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции). *Мир психологии*. 2012. № 2. С. 143–148.
10. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.
11. Deci E.L., Ryan R.M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*. 2008. № 9. P. 1–11.
12. Vazquez C., Hervas G., Rahona J., Gomez D. Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Annals of clinical and health psychology*. 2009. Vol. 5. P. 15–27.
13. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология. Москва : Время, 2009. 192 с.
14. Ryff C. D. Eudaimonic well-being, inequality, and health: recent finding and future. *International Review of Economics*. 2017. Vol. 64, № 2. P. 159–178.
15. Бучацкая М.В. Психологическое благополучие работающих женщин : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2006. 25 с.
16. Духневич В.М. Психологічне благополуччя професіонала: модель досягнення / дотримання (на прикладі професії психолога-консультанта). *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2002. Т. 4, Ч. 3. С. 57–63.
17. Хлыстова Е.В., Токарская Л.В. Специальная психология: работа психолога в дошкольной образовательной организации. Екатеринбург : УрФУ, 2018. 140 с.
18. Фолкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей : в 3 тт. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. Т. 3. 224 с.
19. Скрипник Т.В. Стандартні вимоги до надання кваліфікованої допомоги дітям з розладами аутистичного спектра. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7. URL: <http://aqse.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/skripnik-tv-standartni-vimogi-do-nadannja-kvalifikovanoi-dopomogi-ditjam-z-rozladami-autistichnogo-spektra.html>.
20. Алвин Дж., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. Москва : Теревинф, 2008. 208 с.

---

**Kramchenkova V. O., Zhukova L. V. Risks of disorder psychological well-being of the specialists on mental defects working with autists**

*The article is devoted to the problem of professional stressors and disorders of psychological well-being of defectologists working with children with autism spectrum disorders. The analysis of psychological content and specific features of their professional activity is presented. The main stress factors are determined by the content of the work. As a result of the analysis, it was determined that the process of working with children with disorders of the autism spectrum is an emotionally intense kind of work. It is revealed that the stress factors inherent in this professional activity can be a predictor of violation of psychological well-being of specialists of psychological and pedagogical direction. It has been shown that the factors that increase the intensity of activity at work with this category of children is a pronounced violation of communication functions, low level of communicative interaction, unpredictability of the child's behavioral reactions, impaired sense of security, potential and emotional load.*

*Specific stress factors that determine the risk of violation of psychological well-being of defectologists working with children with autism spectrum disorders are defined: information uncertainty, emotional impoverishment of communication, ambiguity of communicative signals of the child, high responsibility for safety, limited expression of one's own emotions, anxiety for one's own health, asymmetry of communication and interaction, encounter with destructive and socially inappropriate behavior, trauma, sensory impoverished work environment, uniformity and rigid structure of the work process. The components of psychological well-being from the point of view of eudemonist approach and the possibility of negative influence on the psychological well-being of specialists of systematic overloading of adaptation mechanisms during professional activity are considered. It has been shown that defectologists who work with children with autism spectrum disorders may be impaired by such components of psychological well-being as competence in environmental management and positive relationships with the environment.*

*The substantiation of the necessity of further research of psychological well-being of specialists of correctional-developmental training in order to develop psycho-hygienic and correctional programs in order to improve the quality of professional activity of specialists is provided.*

**Key words:** *psychological well-being, correctional education, psychological and pedagogical activity, defectologists, occupational stress factors, autism.*

## ДИНАМІКА ТА ЕФЕКТИ ПРАКТИКИ УСВІДОМЛЕНОСТІ

*Розглянуто та проаналізовано результати та висновки низки важливих досліджень, експериментів та метааналізів, що стосуються проблеми динаміки, зв'язків та ефектів практики усвідомленості. Темі досліджень – психотерапевтичні інтервенції на основі практики усвідомленості для різних пацієнтів із різноманітними типами хвороб; сфери уваги, емоцій, поведінки, саморегуляції та як тренінг для поліпшення результатів у тій чи іншій діяльності. Зазначено, що наявної якості та кількості досліджень ще замало для повного та всебічного розуміння цього аспекту усвідомленості, але поточні дані вказують на подальші можливі та навіть необхідні напрями роботи. Щодо самої усвідомленості визначено, що як пізнавальний стан вона характеризується трьома аспектами, які відрізняють її від подібних психічних станів. Як когнітивний стан усвідомленість передбачає: пряму і безпосередню пильність у поточному моменті до зовнішніх подій і внутрішніх думок та відчуттів. Особистості визнають і реєструють ці сприйняття без оцінок або аналізу, а уважність орієнтована тільки на поточний момент. Також усвідомленість – це пізнавальний стан навмисної та цілеспрямованої уваги до внутрішніх думок і зовнішніх сигналів і має на увазі навмисне призупинення оцінювання прямого досвіду. Не тільки усвідомленість вимагає регулювання уваги до безпосереднього досвіду, а й орієнтацію на відкритість, прийняття і інтерес. У результаті усвідомленість допомагає людям більш об'єктивно оцінювати ситуації та отримувати доступ до більш широкого кола джерел інформації. Цей стан розуму передбачає велику уважність і чутливість до внутрішніх реакцій на подразники. Динаміка та ефекти практики усвідомленості – це обов'язковий елемент проблематики загальної картини усвідомленості разом із незвичайною структурою та тяжкістю в точному визначенні цього феномена, риси, стану. Також зазначено, що висновки з усіх досліджень спеціальних інтервенцій на базі усвідомленості вказують на те, що тренування цієї здатності призводить до поліпшення характеристик уваги та емоційної сфери в багатьох клінічних і неклінічних контекстах. Важливою є проблема самозвітної усвідомленості та особливостей її оцінки та інтерпретації.*

**Ключові слова:** увага, емоції, психотерапія, інструменти вимірювання, саморегуляція, поведінка.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема полягає в тому, що, попри велику кількість різноманітних досліджень, які описують і визначають ефекти та динаміку практики усвідомленості, ще є багато важливих пропусків у цих результатах, які повинні бути заповнені наступними більш якісними та кількісними дослідженнями для повного і чіткого розуміння та оптимального використання цієї психологічної технології.

**Мета статті** – проаналізувати найбільш значущі дослідження з ефектів, динаміки практики усвідомленості та зазначити їхню наявну проблемність чи перспективу.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи динаміку усвідомленості та її особливості, потрібно звернути увагу на специфіку інструментів вимірювання усвідомленості, зв'язки з іншими феноменами і конструктами та також прослідкувати ефекти інтервенцій і практик усвідомленості, що допоможуть краще зрозуміти необхідну динаміку.

Різні дослідження вимірюють усвідомленість різними шляхами, використовуючи різноманітні інструменти для самооцінки. Наприклад, у декількох дослідженнях використовувалися виміри, які зосереджені на одному компоненті усвідомлено-

сті, це типowo усвідомлена увага (оцінюється за допомогою Mindful Attention Awareness Scale), хоча також є випадок зосередження на прийнятті (Toronto Mindfulness Scale). В інших дослідженнях застосовуються композиційні виміри, що відтворюють кілька гіпотетичних компонентів для одержання єдиної шкали усвідомленості (наприклад, Cognitive and Affective Mindfulness Scale, Revised, the Five Factor Mindfulness Questionnaire, та the Kentucky Inventory of Mindfulness Skills). Наявність, інша група досліджень порівнювала ефективність виконання завдання на уважність до і після навчання усвідомленості для оцінки ефектів, які можуть вплинути на процеси уваги [5, с. 108]. Широко, хоч і не рівномірно, ці результати свідчать про те, що усвідомленість позитивно корелює з розвинутою увагою і що тренінг усвідомленості може сприяти поліпшенню регулювання уваги.

Дослідники виявили, що усвідомлене ставлення позитивно корелює з результатами численних вимірів стійкої уваги. Відкриття щодо взаємодії між усвідомленою увагою і переключенням уваги, однак, були змішані: одне дослідження показало поліпшення в переключенні уваги, що пов'язане з тренуванням усвідомленості, а інше не свідчить про значне покращення переключення уваги

після подібної інтервенції [4]. Загалом, результати послідовно вказують на позитивний взаємозв'язок між усвідомленою увагою – один компонент усвідомленості – та продуктивністю для деяких завдань, спрямованих на контроль уваги, зокрема тих, які вимірюють стійку увагу та її гальмування. Висновки є менш послідовними щодо продуктивності завдань переключення уваги.

Дослідження також показали позитивні зв'язки між процесами уваги та усвідомленістю за допомогою композитних самооціночних звітів, що не розрізняють серед можливих компонентів конструкт усвідомленості. В межах досліджень, які вивчали такі зв'язки, оцінки позитивно корелюють із продуктивністю вимірів стійкої уваги та негативно корелюють із помилковими показниками вимірів гальмування уваги, що свідчить про кращу гальмівну ефективність [15, с. 63]. Узяті разом висновки з усіх досліджень, що вивчають зв'язки між усвідомленістю та процесами контролю уваги, передбачають, що самооціночна усвідомленість (оцінена або як композитне вимірювання, або як однокомпонентне) позитивно пов'язана з кращою продуктивністю вимірів стійкої уваги та гальмування. Навпаки, мало підтверджень зв'язків між усвідомленістю та переключенням уваги.

У дев'яти дослідженнях порівняли пре- і пост-тренінгову різницю в продуктивності у вимірах стійкої уваги серед здорових контрольних учасників, які не проходили тренінгів усвідомленості та здорових учасників, котрі закінчили або 4–10 днів практики усвідомленості, або 4 тижні щоденної практики усвідомленості, або 8 тижнів курсу MBSR. Загалом, результати досліджень свідчать про значний позитивний взаємозв'язок між тренуванням усвідомленості та виконанням завдань із стійкої уваги. Крім того, одне дослідження порівнювало зміни результатів серед групи, яка пройшла тренінг усвідомленості, групи, яка пройшла тренінг зниження стресу без усвідомленості, і групи листа очікування [12, с. 502]. Висновки з цього дослідження є змішаними, але припускають, що хоча обидві інтервенційні групи показали поліпшення в стійкості уваги, група тренінгу усвідомленості значно поліпшила стійкість уваги, ніж група зниження стресу без усвідомленості.

Подібні позитивні результати з'явилися в дослідженнях, що порівнюють ефективність завдань на вимірювання гальмування (на додаток до стійкої уваги) між групами, які пройшли через інтервенцію усвідомленості і групами, які цього не отримали. В одному варіанті дослідження було три групи здорових учасників: перша виконувала коротку 20-хвилинну вправу на усвідомленість; друга завершила пізнавальне когнітивне завдання; третя просто попросили почекати – виконати поставлене спеціальне завдання. Ті, які завершили вправу на усвідомленість, порівняно

з іншими групами, показали кращі показники гальмування (тобто менше помилок під час неоднорідних випробувань). Крім того, в одному дослідженні було встановлено, що раніше депресивні дорослі, які закінчили тренування усвідомленості, показували більше покращення гальмування та стійкості уваги, ніж здорова контрольна, яка не отримала навчання. Висновки з усіх досліджень інтервенцій усвідомленості вказують на те, що тренування усвідомленості призводить до поліпшення стійкості уваги і гальмування в неклінічних ситуаціях і ситуаціях із ризиком для майбутніх депресивних епізодів [6].

Нарешті, два дослідження підтвердили відмінності в ефективності виконання завдань на увагу між особами, які регулярно практикують усвідомленість, і тих, хто ніколи не практикує. Здорові люди, що практикують усвідомленість під час порівняння з непрактиками зробили менше помилок у завданні і виконали його більш точно. Результати цих досліджень забезпечують подальшу підтримку ідеї про те, що інтервенції усвідомленості призводять до підвищення ефективності управління процесами уваги в неклінічних ситуаціях. Однак не всі інтервенційні дослідження дають послідовні висновки. Невідповідності є очевидними навіть дослідженнях, які використовують ті ж самі виміри уваги. Зокрема, деякі дослідження показують, що покращено виконання завдань після отримання інтервенції усвідомленості, але інші не показують або лише показують тенденцію до статистичної значущості [10]. Незрозуміло, чому в цих дослідженнях з'являються відмінні результати. Розміри вибірки в цих дослідженнях були невеликими, потенційно підставляючи дослідження під сумнів.

Також усвідомленість продемонструвала наявність позитивного впливу на емоційну та поведінкову саморегуляцію. Було визнано, що усвідомленість позитивно пов'язана з виконанням цілей [8]. Деякі висновки дають змогу припустити, що усвідомленість передбачає цілеспрямовану здорову поведінку, таку як фізичне навантаження і здорове харчування.

Перед обличчям емоційно зарядженого досвіду риса «усвідомленість» також має зв'язки з меншою турботою, оскільки допомагає регулюванню емоцій. Усвідомленість як риса та як регулярна медитаційна практика обидві продемонстрували позитивний вплив на психологічне та емоційне здоров'я в кореляційних дослідженнях, контрольованих інтервенційних дослідженнях і лабораторних дослідженнях. Емоційна стійкість має низку переваг, такі як більш ефективне спілкування та задоволення у відносинах. Загалом, люди з вищим рівнем риси усвідомленості мають більшу задоволеність життям і суб'єктивне благополуччя [7].

Усвідомленість також пов'язана з фокусом на завдання та продуктивністю, особливо в ситуаціях

високої складності. Вплив усвідомленості на виконання завдання залежить від складності робочого середовища та досвіду індивіда з виконання цього завдання. Наприклад, у дослідженні операторів атомних електростанцій риса усвідомленість взаємодіє зі складністю завдання так, що для працівників на робочих місцях високої складності завдань, усвідомленості передбачає краще виконання завдань і більш безпечну поведінку. Однак для тих, хто працює із завданнями меншої складності, усвідомленість не вплинула на показники безпеки та негативно вплинула на ефективність виконання завдань. Усвідомленість також пов'язана з кращою продуктивністю завдання під час емоційного стресу і більшим відновленням після закінчення цього стресу [14, с. 434].

Звертаючись до емпіричних висновків щодо MBI (Mindfulness Based Interventions – MBCT та MBSR, інтервенції на базі усвідомленості), матеріал досліджень є величезним. Декілька репрезентативних систематичних оглядів та метааналізів вказують на ефективність цих підходів. Було проведено систематичний огляд рандомізованих контрольних досліджень як MBSR, так і MBCT. MBSR – це 8-тижнева програма навчання методів усвідомленості як інструмента для боротьби з фізичними або емоційними труднощами. MBCT – це програма, що походить від MBSR і спрямована саме на запобігання рецидиву депресії. Ці автори провели аналіз 21 випадково-контрольованих досліджень MBSR та MBCT, опублікованих між 1980 і 2010 роками. Дослідники виявили, що MBSR буде ефективним для клінічних і не клінічних груп у поліпшенні психічного здоров'я. MBCT ефективний у запобіганні рецидиву для клієнтів із трьома або більше епізодами депресії, які не страждали від депресії під час лікування. Цей огляд включає лише чотири дослідження MBCT [11, с. 109].

Ще один подібний метааналіз розглядав рандомізовані контрольні випробування MBI для людей із нинішнім епізодом тривоги або депресивним розладом. Цей метааналіз включав 12 досліджень. Критерії цих досліджень: учасники відповідають критеріям DSM-IV для депресивного або тривожного розладу, а також використання психометрично валідного виміру тривоги або депресії. Результат: MBI – як ефективний метод зменшення тяжкості симптомів під час депресії, але не під час тривоги. Інший систематичний огляд розглянув питання про те, чи були MBI ефективними під час зловживання психоактивними речовинами. Цей огляд включав 24 дослідження. Огляд також показав, що MBI можуть бути ефективними у зменшенні споживання алкоголю, амфетамінів, сигарет, кокаїну, марихуани та опіатів. Цей огляд також передбачав, що MBI можуть ефективно знижувати потяг, але зазначено, що через невеликі розміри вибірки потрібен подальший огляд і

питання загальної спроможності в досліджуваних статтях [13].

Розлади харчування є ще одним питанням, яке було піддано систематичному огляду. Розглянуто вісім досліджень інтервенцій усвідомленості у лікуванні розладів харчування. Цей огляд містить лише рецензовані дослідження, де усвідомленість була використана як лікування розладів харчування. Терапія включала діалектичну поведінкову терапію (Dialectical Behavior Therapy) та MBCT. Оглядачі дійшли висновку, що MBI були ефективними під час лікування розладів харчування, включно з булімією та анорексією, але застерігають, що з урахуванням невеликої кількості досліджень та часто малих розмірів вибірки в цих дослідженнях необхідні подальші та великі дослідження. В іншому якісному дослідженні був проаналізований досвід 33 студентів, які брали участь у 15-тижневому тренінгу на базі MBSR. Було проведено контент-аналіз записів кінцевого семестрового журналу. Загальні теми, висловлені учасниками тренінгу, включали поліпшення фізичного та емоційного самопочуття, більшу ясність і здатність до рефлексії, а також збільшення можливостей до співпереживання та співчуття. Ці дослідники дійшли висновку, що MBSR можна розглядати як такий, що має значні переваги для надання допомоги студентам [16].

Вважається, що інтервенції усвідомленості підтримують процеси та якості, які мають потенційну актуальність протягом усього життя. Однак мало відомо про ефекти, які виникають через 1 рік після втручання як у неклінічному, так і в клінічному середовищі. У неклінічних ситуаціях дослідження з 12-місячним періодом спостереження підтверджують вплив на самооціночну усвідомленість і позитивні психологічні результати (тобто релаксація, суб'єктивне благополуччя, само-співчуття і співпереживання). Вплив на виміри стресу, дистресу та депресії зменшився у двох дослідженнях. Незважаючи на перспективи щодо потенційних довгострокових впливів, деякі з цих досліджень включали невеликі вибірки, і, на нашу думку, жоден із них не використовував період спостереження більше 12 місяців. Підтримувані ефекти були зафіксовані протягом 15–24 місяців у популяціях із депресією або шизофренією. Також повідомляли про втрату або зниження ефектів після 24- та 32-місячного спостереження. Останні висновки збігаються з результатами двох метааналізів, які вказують на те, що наслідки тренування усвідомленості зменшуються з часом [1, с. 723].

Інший корінний момент стосується того, що одне з найбільш фундаментальних припущень MBI полягає в тому, що вони призводять до збільшення усвідомленості, і саме тому вони є ефективними. Проте обмежене число досліджень оцінило самозвітну усвідомленість. Під час

оцінювання огляди погоджуються в тому, що тренування усвідомленості призводить до збільшення самоозвітної усвідомленості у медичних працівників/стажерів, студентів коледжу, змішаних вибірках і клінічних випадках. Однак також спостерігаються винятки в декотрих дослідженнях [2].

Нечисленні дослідження, що включають допоміжні професії, стосуються взаємозв'язку між результатами та формальною практикою усвідомленості, що може стати особливо важливою проблемою для тих груп населення, для яких нестача часу може перешкоджати такій практиці. Нещодавній метааналіз із 24 оглядів зі змішаною вибіркою документально підтверджував взаємозв'язок доза-реакції в чотирьох випадках. Також є метааналіз, що включає в себе широкий спектр практик посередництва неклінічних дорослих учасників, але не має впливу довготривалої медитації на отримані ефекти, а пов'язаний із цим огляд робить висновки, що приблизно половина з 24 розглянутих досліджень MBSR не знайшла зв'язку між рівнем практики учасників і результатами. Результати іншого метааналізу були нез'ясованими, де деякі автори ставлять під питання роль практики медитації як механізму змін у MBSR. Практика усвідомленості неодноразово пропонувалася для популяризації якості, що є основними для терапевтичних відносин. Проте кількісні дослідження, що перевіряли взаємозв'язки між усвідомленістю та емоційною компетенцією і емпатією, є нечисленними. Лише 7 із 39 (18%) досліджень на базі MBSR із залученням медичних працівників та інтернів вимірювали самозвітну емпатію та 5 задокументували підтвержені покращення. Нинішня література не досить досліджувала емоційну компетентність; однак MBSR запропонував сприяти увазі терапевтів і консультантів до емоцій та емоційного прийняття, оцінюваних через субшкали усвідомленості, що було визначено як непряме вимірювання емоційної компетентності [3].

Якісні дослідження частіше досліджують міжособистісні виміри. Якісний огляд показав, що терапевти зазнали посилення міжособистісної присутності, співчуття до інших людей і відчуття спільної людяності після тренування усвідомленості. Результати якісних досліджень вказують на те, що усвідомленість може сприяти інсайту у психотерапевтів і вмінню відрізнити свій досвід від досвіду клієнтів, бути присутнім у стражданнях клієнтів, повідомляти свої почуття щодо досвіду клієнта та допомагати клієнтам виражати свої емоції та тілесні відчуття. Ці дані збігаються з результатами нейронаукових досліджень, які свідчать про те, що практикуючи усвідомленість відчували посилення ясності сприйняття та уважності тілесних станів, що могло б сприяти формуванню емпатичних реакцій. Ба більше, спроможність ставитися

до себе з прийняттям демонструє збільшення здатності ставитися до інших таким же чином, як до себе, а також кілька досліджень знайшли збільшення самоспівчуття у робітників сфери охорони чи інтернів після проходження курсу MBSR. Далі, контрольоване подвійне сліпе дослідження показало кращі результати клієнтів у медитуючих консультантів-початківців, а в іншому дослідженні підтверджено позитивну кореляцію між самозвітною усвідомленістю терапевтів і сприйняттям клієнтами їх терапевтичного альянсу Але два огляди повідомили про змішані результати щодо взаємозв'язку між результатами клієнта та усвідомленістю терапевтів і ідентифікували чотири дослідження, які повідомили про зворотність або відсутність кореляцій у зв'язку між рівнями самозвітної усвідомленості психотерапевтів або інтернів та сприйняттям клієнтами емпатії терапевтів або результатів клієнта [9, с. 751]. Тому зв'язок між усвідомленістю медичних працівників, міжособистісними якостями та результатами пацієнтів є непростим і вимагає подальшого дослідження.

#### Література:

1. Амутіо А., Мартінез-Табуада С., Хермосилла Д., Делгадо Л. Підвищення стану релаксації та позитивні емоції у лікарів через усвідомленість, програма навчання: *Однорічне навчання. Психологія здоров'я та медицина*. 2015. № 20 (6). С. 720–731.
2. Вістед І., Волестад Дж., Нільсен М.Б., Нільсен Г.Х. Вплив тренувань з урахуванням уваги на усвідомленість, про яку повідомляється: систематичний огляд та метааналіз. *Обережність*. 2015. № 6 (3). С. 501–522.
3. Девіс Д.М., Хейз Дж.А. Які переваги уважності? Практичний огляд досліджень, пов'язаних з психотерапією. *Психотерапія (шик)*. 2011. № 48 (2). С. 198–208.
4. Денг І.К., Лі С., Танг І.І. Зв'язок між блукаючим розумом, депресією та уважністю. *Обережність*. 2014. № 5. С. 124–128. DOI: 10.1007/s12671-012-0157-7.
5. Дженсен К.Г., Ванкільд С., Фрокджаер В., Хасельбалк С.Г. Навчання уважності впливає на увагу чи це зусилля уважні? *Журнал експериментальної психології: Загальний*. 2008. № 141 (1). С. 106–123. DOI: 10.1037/a0024931.
6. Зейдан Ф., Джонсон С.К., Даймонд Б.Дж., Девід З., Гулкасян П. Розуміння медитації покращує пізнання: свідчення коротких розумових тренувань. *Свідомість і пізнання*. 2010. № 19 (2). С. 597–605. DOI: 10.1016/j.conscog.2010.03.014.
7. Кенг С.Л., Смоскі М.Дж., Робінс К.Дж. Вплив усвідомленості на психологічне здоров'я: огляд емпіричних досліджень. *Огляд клінічної психології*. 2011. № 31. С. 1041–1056.

8. Марчіорі Дж., Папіс І.К. Коротке втручання уваги зменшує нездорове харчування під час голоду, але не ефект розміру порцій. *Апетитна*. 2014. № 75. С. 40–45.
9. Морган П., Сімпсон Дж., Сміт А. Досвід практики усвідомленості медичних працівників: якісний огляд. *Обережність*. 2015. №6 (4). С. 744–758.
10. Тепер Р., Інцліхт М. Медитація, усвідомленість та виконавчий контроль: важливість емоційного сприйняття та моніторингу ефективності на основі мозку. *Соціальна когнітивна та афективна нейронаука*. 2013. № 8 (1). С. 85–92. DOI: 10.1093/scan/nss045.
11. Фйорбак Л.О., Арендт М., Омбол І., Фінк П., Валах Х. Зменшення стресу на основі усвідомленості та когнітивна терапія на основі усвідомленості: систематичний огляд рандомізованих контрольованих досліджень. *Акта Психіатрика Скандинавіка*. 2011. № 124 (2). С. 102–119. DOI: 10.1111/j.1600-0447.2011.01704.x.
12. Херен А., Ван Броек Н., Філіпот П. Вплив усвідомленості на виконавчі процеси та специфіку автобіографічної пам'яті. *Дослідження поведінки та терапія*. 2009. № 47 (5). С. 403–409. DOI: 10.1016/j.brat.2009.01.017.
13. Чиса А., Сереті А. Чи ефективні втручання, засновані на усвідомленні, при розладах вживання речовин? *Систематичний огляд доказів. Вживання та неправильне використання речовин*. 2014. № 49 (5). С. 492–512. DOI: 10.3109/10826084.2013.770027.
14. Чжан Дж., Дінг У., Лі Ю. Важливість складності завдання: вплив критерію уважності на виконання завдань та забезпечення безпеки операторів АЕС. *Особистісні та індивідуальні відмінності*. 2013. № 55. С. 433–439.
15. Шмертс С.К., Андерсон П.Л., Робінс Д.Л. Зв'язок між усвідомленістю самозвітності та виконанням завдань постійної уваги. *Журнал психопатології та оцінки поведінки*. 2009. № 31. С. 60–66. DOI: 10.1007/s10862-008-9086-0.
16. Шуре М.Б., Кристофер Дж., Кристофер С. Медицина психіки та мистецтво догляду за собою: навчання уважності та консультування учнів через йогу, медитацію та цигун. *Журнал консультування та розвитку*. 2008. № 86 (1). С. 47–56.

#### Medintsov I. V. The dynamics and effects of mindfulness practice

*The results and conclusions of a number of important studies, experiments, and meta-analyses related to the dynamics, connections, and effects of mindfulness practices have been reviewed and analyzed. Research topics are psychotherapeutic interventions based on the practice of mindfulness for different patients with different types of diseases; areas of attention, emotions, behavior, self-regulation, and as training to improve outcomes in a particular activity. It is noted that the available quality and quantity of research is still insufficient to fully and comprehensively understand this aspect of mindfulness, but current data indicate further possible and even necessary directions for further work. Concerning mindfulness itself, it is defined as a cognitive state that is characterized by three aspects that distinguish it from similar mental states. As a cognitive state, mindfulness implies: direct and immediate alertness at the moment to external events and internal thoughts and feelings. Individuals recognize and record these perceptions without judgments or analysis, and attention is focused on the moment. Mindfulness is also a cognitive state of deliberate and purposeful attention to internal thoughts and external cues and implies a deliberate suspension of direct experience evaluation. Not only mindfulness requires the regulation of attention to direct experience, but also the focus on openness, acceptance and interest. As a result, mindfulness helps people to evaluate situations more objectively and access a wider range of sources of information. This state of mind involves great care and sensitivity to internal reactions to stimuli. The dynamics and effects of mindfulness practice is a compulsory element of the problem of the overall picture of mindfulness, together with the unusual structure and difficulty in accurately defining this phenomenon, trait, and condition. It is also noted that findings from all studies of specialty mindfulness interventions indicate that mindfulness training leads to improved characteristics of attention and emotional realm in many clinical and non-clinical contexts. An important issue is understanding self-assessment mindfulness and its features of evaluation and interpretation.*

**Key words:** attention, emotions, psychotherapy, measurement tools, self-regulation, behavior.



УДК 159.9 (07)

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.11>**Т. Л. Надвнична**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та соціальної роботи  
Тернопільський національний економічний університет

## ПЕРЦЕПТИВНІ УТРУДНЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ В СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

*У статті розглянуті основні проблеми, які виникають у процесі соціально-психологічного консультування. Зокрема, увага зосереджена на труднощах налагодження ефективної взаємодії між психологом та різними групами клієнтів. З'ясовано, що вона може ускладнюватися різноманітними перцептивними бар'єрами, які між ними виникають. Усунуто термінологічні суперечності, які стосуються використання та узагальнення понять «спілкування», «взаємодія», «бар'єри», «утруднення». Акцентована роль та значення особистісних характеристик психолога-консультанта та їх вплив на ефективність процесу психоконсультування. Проаналізовано різноманітні індивідуальні властивості фахівця – соціально-психологічні, індивідуально-типологічні, психодинамічні та психофізіологічні, які в певній ситуації взаємодії можуть стати фактором, що утруднює консультативний вплив. Доведено, що від ступеня усвідомлення наслідків спотвореного сприйняття психологом клієнта залежить ефективність консультативного впливу. Отже, для досягнення оптимального психоконсультативного ефекту необхідно максимально змістити акценти зі сприйняття психологом самого процесу взаємодії з клієнтом на вдосконалення терапевтичного інструменту, яким є його особистість. З'ясовано, що значні труднощі у взаємодії можуть бути пов'язані з дією захисних механізмів, що призводить до спотворення сприйняття як партнера по взаємодії і самого змісту останньої. Проведене дослідження дало можливість на основі отриманих емпіричних даних визначити провідні захисти, які використовуються консультантами найчастіше, і проаналізувати їх взаємозв'язок та взаємовплив. Доведено, що проєкція особистісних особливостей консультанта на клієнта може стати однією із основних перешкод, які утруднюють налагодження ефективного контакту між консультантом і клієнтом. У результаті її застосування фахівець може використовувати клієнта для задоволення власних особистісних потреб та знижувати ефективність надання психологічної послуги. Встановлено факт залежності різновидів психологічних захистів психолога, які він використовує у процесі консультування, і стажу його роботи.*

**Ключові слова:** спілкування, взаємодія, бар'єри, консультативна взаємодія, захисний механізм, проєкція.

**Постановка суспільної проблеми.** Нестабільність сучасного українського суспільства, постійне хвилювання за майбутнє, невпевненість у завтрашньому дні та багато інших факторів, які визначають комфортність життя, змушують все більшу кількість людей звертатися за допомогою до професійних психологів. Різноманітність фахових спрямувань та спектр послуг, які вони надають, дають можливість вибирати найбільш прийнятні для кожного форми і методи подолання різних життєвих труднощів. Незважаючи на те, що нині доволі популярними є різноманітні групові тренінги – корекційні, розвиваючі тощо, одним із найбільш затребуваних залишається індивідуальне соціально-психологічне консультування. З одного боку, це класичний варіант надання психологічних послуг, а з іншого – одна з найбільш складних форм роботи, адже вимагає від фахівця досконалої професійної підготовки, вміння швидко орієнтуватися у складних ситуаціях різноманітної спрямованості та миттєво відшуковувати ефективні шляхи їх вирішення. При цьому надзвичайно актуальною є

проблема налагодження ефективної взаємодії між психологом та різними групами клієнтів, яка може ускладнюватися різноманітними перцептивними бар'єрами, що між ними виникають.

У своїй діяльності психолог-консультант часто стикається з небажанням клієнта співпрацювати, з фактами порушення контракту, меж взаємодії тощо. Ці феномени в психодинамічній традиції трактуються як «опір», а його зміст, окрім звичного опору змінам, які можуть статися в особистості клієнта в результаті його роботи з психологом, включає також опір самій взаємодії з фахівцем.

Цікавим є той факт, що джерелом такого опору може бути не тільки клієнт, але і сам консультант, який через певні причини спотворено сприймає того, хто звернувся за допомогою. Все це приводить до зміщення акцентів з актуальної на даний момент потреби клієнта на актуалізовану через механізм проєкції потребу самого психолога. У результаті взаємодія перестає бути психотерапевтичною, контакт утруднюється, а результат незначний.

Отже, на нашу думку, саме недооцінка ступеня впливу особистісних особливостей психолога і його самосприйняття на процес взаємодії з клієнтом може призводити до не досить точного виявлення факторів ефективності консультативної взаємодії.

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

Нагальність та важливість проблематики змушує багатьох науковців звертатися до її більш глибокого та ретельного дослідження. Приклади досить ґрунтовного вивчення різноманітних аспектів взаємодії у психологічному консультуванні знаходимо як у зарубіжних (Д. Бьюдженталь, І. Вайнер, В. Вид, Д. Коттлер та інші), так і у вітчизняних (О. Бондаренко, Ж. Вірна, Н. Дідик, Л. Долинська, Н. Іванцова, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Б. Хомуленко, Н. Чепелєва, Н. Шевченко) дослідників. Сфера їхніх інтересів простягнулася від пошуку ефективних моделей освітнього середовища, напрямів та особливостей професійної діяльності майбутніх психологів, наукових розробок змісту, форм і методів підготовки фахівців, що має включати високопрофесійну супервізійну підтримку, аналіз структурних елементів соціально-перцептивної компетентності особистості і до пошуку чинників і факторів ефективності самого консультування.

А. Коп'єв із цього приводу зазначає: «Сучасний стан консультативної практики, що характеризується великим різноманіттям науково-теоретичних ідей, методів і психотерапевтичних технік, спонукає до пошуків більш загального погляду на цей її предмет. Разом з тим досвід конкретної консультативної роботи вимагає осмислення адекватної системи понять, в рамках якої він, не втрачаючи своєї специфіки, міг би бути інтегрованим і науково підтвердженим іншими дослідженнями та їх теоретичними інтерпретаціями» [7, с. 17]. Натомість С. Гроф висловлює припущення, що «успіх надання психологічної послуги, можливо, не має ніякого відношення до методу, що використовується фахівцем, і до змісту словесних інтерпретацій, а скоріше залежить від таких факторів, як якість налагоджених взаємостосунків та міра співчуття або почуття до клієнта і його впевненість в тому, що його розуміють і підтримують» [3, с. 244].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Дослідження перцептивних бар'єрів взаємодії в соціально-психологічному консультуванні, які можуть бути пов'язані з дією захисних механізмів, що призводить до спотворення сприйняття партнера по взаємодії та встановлення залежності їх різновидів і стажу роботи психолога-консультанта.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Перш ніж розпочати пошук бар'єрів, які ускладнюють процес надання психоконсультативних послуг,

зауважимо, що у наукових джерелах досі існують термінологічні труднощі щодо поділу понять «спілкування» і «взаємодія», «бар'єри» і «утруднення». Так, одні автори ототожнюють перші з наведених термінів, інтерпретуючи як комунікацію у вузькому сенсі слова, інші ж розглядають відношення між взаємодією і спілкуванням як відношення форми певного процесу та його змісту [1].

Проте інтерактивна сторона спілкування – це досить умовний термін, що позначає характеристику тих компонентів спілкування, які пов'язані із взаємодією людей та безпосередньою організацією їхньої спільної діяльності. Взаємодія ж – це форма організації спільної діяльності, під час якої відбувається не лише обмін інформацією, а й обмін діями, та планується загальна стратегія діяльності. При цьому психологічний зміст процесу обміну діями включає три моменти: 1) врахування планів і намірів партнера по взаємодії та зіставлення їх з власними; 2) аналіз «вкладу» кожного учасника у спільну діяльність; 3) осмислення міри включеності у взаємодію кожного з партнерів [1].

Водночас ускладнення можуть спостерігатися як під час спілкування, так і в процесі взаємодії, можуть мати як суб'єктивні, так і об'єктивні причини та бути представлені і як процес, і як результат. Останній, зокрема, сприймається учасниками через інтенсивність, спрямованість, модальність емоційних переживань, ступінь когнітивно-афективної напруги, почуття комфорту-дискомфорту, які супроводжують їх у процесі спілкування. В. Лабунська, Ю. Менджеричька, Е. Бреус розглядають утруднене спілкування в декількох площинах:

- як соціально-психологічний феномен, який проявляється тільки в ситуації взаємодії чи соціального спілкування;

- як явище об'єктивне, яке виявляє невідповідність мети і результату вибраній моделі спілкування і реальному процесу;

- як явище суб'єктивне, яке відображається в різних переживаннях людини, в основі яких можуть бути незадоволені потреби [8, с. 9].

Погоджуючись із Л. Коноваловою, ми розглядаємо утруднену взаємодію, враховуючи вищезазначені позиції, але із зауваженням про те, що джерелом виникнення такого явища може стати реакція людини на неадекватність сприйняття її партнером по взаємодії, яка може проявлятися у формі опору [10].

Щодо визначення понять «утруднення» та «бар'єр», то тут так само присутнє термінологічне різноманіття. Зокрема, науковці як синоніми часто використовують такі терміни, як «труднощі», «комунікативний і психологічний бар'єр», «блок», «деформація», «порушення», «дефект», «збій», «перешкода» (В. Галузинський та інші). При цьому вони виділяють мотиваційно-змістовні і операціональні, соціально-перцептивні і психолінгвістичні,

комунікативні, внутрішні, суб'єктивні і зовнішні, об'єктивні труднощі.

Аналіз цілої низки літературних джерел показує, що потенційно кожна людина володіє цілим набором різнорівневих індивідуальних властивостей – від соціально-психологічних, індивідуально-типологічних до психодинамічних та психофізіологічних, які в певній ситуації взаємодії можуть стати фактором, що її утруднює. Так, наприклад, у дослідженнях вказується, що на це впливають такі суб'єктивні чинники, як: комунікативна компетентність (С. Абрамович, Л. Божович, М. Вашуленко, Л. Виготський, С. Дорошенко, Ю. Жукова, А. Маркова, Н. Хомський, А. Хуторський, С. Шишова та інші); вид спрямованості, орієнтації, установки особистості на себе і на іншого (А. Аржакаєва; С. Зайцев, Т. Пашукова); тип суб'єктивного контролю або міра відповідальності (Н. Чудова); особливості соціально-перцептивних утворень (А. Бодалев, В. Лабунська, М. Цуканова та ін.) тощо. Також науковці зосереджували свою увагу на таких характеристиках, як емоційно-естетичне ставлення до зовнішності людини під час першого враження, наявність особистісної схожості з партнером по взаємодії та багато іншого. Таким чином, розвиток взаємин під час надання консультативних послуг залежить від точності взаємного сприйняття, якості розуміння та точності оцінки партнерів по спілкуванню.

Вчені, які займаються вивченням цієї проблематики, хоча і мають різні погляди на опис переживань, які супроводжують труднощі спілкування, все ж погоджуються з тим, що переважно їх можна описати таким загальним поняттям, як «*почуття психологічного дискомфорту*», які пов'язані із відсутністю зворотного зв'язку в контакті, помилками в розумінні сенсу послання, неприйняттям, нерозумінням з боку іншого тощо.

Також деякі дослідники вказують на те, що труднощі у взаємодії можуть бути пов'язані з дією *захисних механізмів*, що призводить до спотворення сприйняття як партнера по взаємодії, так і самого змісту останньої. Так, дія захисних механізмів може включатися як реакція на ситуацію дискомфорту у взаємодії, а також сама їх дія може створювати дискомфортні ситуації у спілкуванні. Одним із механізмів, які найчастіше трапляються в роботі психолога та ускладнюють процес консультування, є проекція.

При цьому, незважаючи на те, що більшість науковців механізми психологічного захисту схильні трактувати як явище негативне, яке заважає продуктивним взаєминам, є й такі, які вважать їх неминучим і навіть необхідним явищем. Так, наприклад, Б. Братусь, Е. Доценко, Б. Зейгарник відносять їх до механізмів внутрішньої психічної адаптації, які запобігають виникненню деструктивних когнітивних і афективних станів та змен-

шують внутрішній дискомфорт. Водночас автори зауважують, що психологічний захист може лише тоді сприйматися як механізм конструктивної адаптивної перебудови сприйняття й оцінки, коли особа може адекватно оцінити власне почуття занепокоєння, викликане внутрішнім або зовнішнім конфліктом, вміє впоратися зі стресом і вийти на новий рівень сприймання партнера по спілкуванню.

Отже, всі відомі захисти порушують повноцінний контакт психолога і клієнта, але особливої шкоди взаємодії вони можуть завдати в тому разі, якщо їх використовує в контакті з клієнтом сам психолог. Зокрема, труднощі у взаємодії можуть бути пов'язані з втручанням проективного складника взаємодії, джерелом якої є консультант.

Ґрунтований аналіз теоретичних аспектів досліджуваної [2; 5; 9; 11 тощо] проблематики утвердив нас у думці про те, що багато факторів, а особливо вплив особистісних особливостей психолога на зміст консультативної взаємодії в емпіричному плані, нині все ще залишається доволі малодослідженими. Як було зауважено нами вище, одними із вагомих детермінант утрудненого консультування є механізми психологічного захисту, серед яких провідне місце належить *проекції особистісних особливостей консультанта на клієнта*, в результаті застосування якого фахівець може використовувати клієнта для задоволення власних особистісних потреб і таким чином не лише слугувати перцептивним бар'єром, а й знижувати ефективність надання психологічної послуги.

На думку більшості дослідників зазначеної проблематики, саме проекція спроможна спотворити сприйняття іншої людини у зв'язку з приписуванням їй якостей, наявність яких у власній особистості психологом відкидається. Це визначення узгоджується з поняттям атрибутивної проекції як «несвідомого відкидання власних негативних якостей і приписування їх оточенню» [12].

На нашу думку, по-перше, проекція детермінує дію інших захисних механізмів, які психолог-консультант використовує під час налагодження комунікативної взаємодії з клієнтом, та може стати причиною утруднення останньої, по-друге, частота застосування та ступінь вираженості цього механізму залежать від стажу роботи фахівців.

Для підтвердження цього припущення нами було проведено емпіричне дослідження, участь у якому взяли 12 психологів-консультантів, які працюють у різних напрямках і мають стаж роботи від 1 до 10 років. Як основний метод вивчення для виявлення провідних механізмів психологічного захисту консультантів був використаний тест-опитувальник Р. Плутчика (розроблений спільно з Г. Келлерманом і Х. Контом) [13] та особисті бесіди, у процесі яких з'ясувалися основні при-

чини утрудненої взаємодії та роботи з важкими клієнтами (рис. 1).

Як видно з рисунка 1, у психологів-консультантів найбільше виражені такі механізми психологічного захисту, як проєкція і раціоналізація. Відповідно до теорії Р. Плутчика, механізми психологічного захисту – це похідні емоцій, оскільки кожен з них онтогенетично розвивався для стримування однієї з базових емоційних переживань. Зокрема, проєкція розвивалася для подолання недовіри або неприйняття, стримування почуття неприйняття себе й оточуючих як результату емоційного відкидання з їхнього боку [13]. Якісний аналіз описів психологами поля взаємодії з важким клієнтом показав, що клієнт, що сприймається як важкий, не дає достатнього для психолога емоційного відгуку та може асоціативно нагадувати йому емоційне відкидання з боку оточення в минулому досвіді фахівця і тим самим запускати механізм проєкції.

Раціоналізація, на думку цього ж автора, використовується для стримування емоції очікування або попередження страху розчарування. Джерело цього механізму зазвичай співвідносять з фрустраціями, пов'язаними з невдачами в конкуренції. Психолог-консультант може включати цей механізм для уникнення почуттів, пов'язаних з власною неуспішністю як професіонала, під час взаємодії з важким клієнтом [13].

Крім того, механізми раціоналізації і проєкції взаємопов'язані, оскільки раціоналізація призводить до заперечення частини почуттів і уявлень (цей механізм також має високі показники), неприйнятних у певний момент для особистості,

і як наслідок – до проєкції їх у процесі взаємодії з іншою людиною з метою збереження перед'явлення про себе.

На основі отриманих у дослідженні даних можна зробити висновок про те, що вплив особистісних особливостей психолога на утримання взаємодії з клієнтом через механізм проєкції може призводити до викривлення картини сприйняття фахівцем клієнта, що своєю чергою впливає на характер взаємодії з клієнтом, утруднює його та створює перцептивні утруднення. Спотворення сприйняття клієнта може сприяти зміщенню акцентів з актуальної на даний момент потреби клієнта на актуалізовану через механізм проєкції потребу самого психолога та впливати на ефективність консультативного впливу.

Як видно із рис. 1, у підгрупі консультантів, які виявили меншу схильність до проєкції, більший відсоток тих, хто має більший стаж роботи. Можна припустити, що консультативна діяльність сприяє зменшенню ригідності особистісної структури фахівця, розширенню поля усвідомлення різних аспектів своєї особистості і, як наслідок, зменшенню схильності до проєкції та раціоналізації.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** У сучасних працях, що стосуються досліджуваної проблематики, вивчаються різні фактори (об'єктивні, суб'єктивні, ситуативні), що впливають на сприйняття партнера в процесі спілкування, спрощуючи чи утруднюючи його. При цьому більшість науковців зосереджують свою увагу на пошуку стійкого набору якостей особистості психолога, що забезпечують ефективну взаємодію

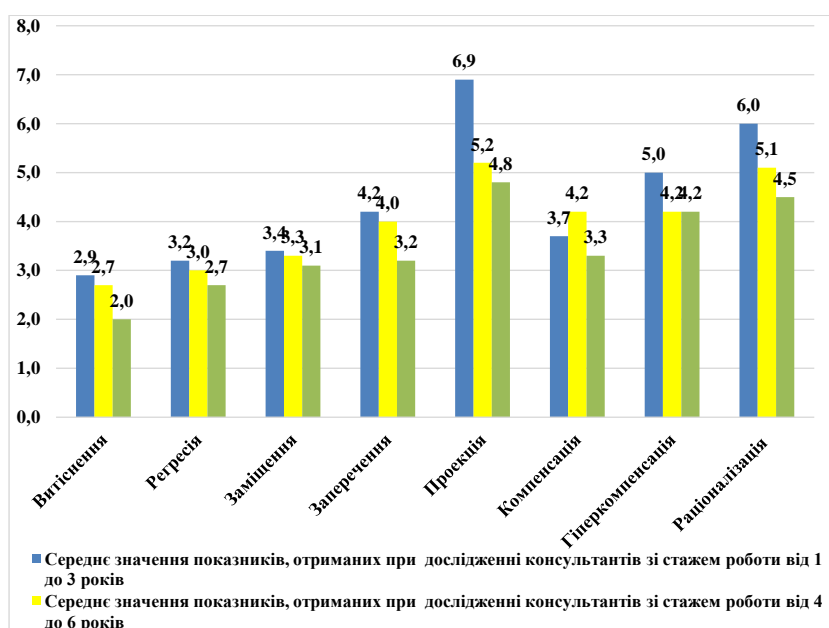


Рис. 1. Ступінь вираження механізмів психологічного захисту психологів-консультантів за тестом-опитувальником Р. Плутчика та їх залежність від стажу роботи (вибірка 12 осіб, стаж роботи від 1 до 10 років)

з клієнтом. Процесуально-динамічні ж характеристики, які можуть провокувати виникнення перцептивних бар'єрів на цьому шляху, досліджені ще замало. Отже, вивчення дії захисних механізмів дає можливість більш точно виявити та описати можливі детермінанти утрудненої консультативної взаємодії та обмежити можливий вплив рефлексії на спотворення сприймання клієнта.

#### Література:

1. Андреева Г. Социальная психология. Москва : Аспект пресс, 2002. 364 с.
2. Вітковська О. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації. Київ : Наук. світ, 2001. 92 с.
3. Гроф С. Холотропное сознание: три уровня человеческого сознания и их влияние на нашу жизнь. Москва : ООО «Издательство АСТ» и др., 2002. 267 с.
4. Гулина М. Теоретические и методологические основы индивидуального психологического консультирования : дис. ... д-ра психол. Наук ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. Санкт-Петербург, 1998. 297 с.
5. Кокун О. Психология професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
6. Коновалова Л. Перцептивные механизмы затрудненного взаимодействия в психологическом консультировании : дис. ... канд. психол. наук ; Ярославский гос. пед. ун-т. Ярославль, 2006. 205 с.
7. Копьев А. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 17–25.
8. Менджеричкая Ю. Особенности эмпатии субъектов затрудненного и незатрудненного общения в ситуациях затрудненного взаимодействия : дис. ... канд. психол. Наук ; Ростовский гос. ун-т. Ростов-на-Дону, 1998. 289 с.
9. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии. Москва: Издательство Института психотерапии, 2001. 224 с.
10. Психологический словарь / под ред. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1983. 447 с.
11. Фурман А., Надвична Т. Психологічна служба університету: від моделі до технології. *Психологія і суспільство*. 2013. №2. С. 80–104.
12. Epstein S, Simmon R., Kay G. Assessing laendary violations in psychotherapy: Survey results with the exploitation index // *Bull. Menninger Clin*, 1992.
13. Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions. In C.E. Izard, *Emotions in personality and psychopathology*. N.Y. Plenum, 1979, p. 229–257.

#### **Nadvynychna T. L. Perception difficulties of interaction in socio-psychological consulting**

*The article touches upon the main problems which advisers usually experience during socio-psychological consulting. Special attention is paid to difficulties of coming into effective interaction between psychologist and different groups of clients. It is clarified that such an interaction might be complicated by various perception barriers. Terminological contradictions connected with usage and interpretation of concepts "communication", "interaction", "barriers", "difficulties" are eliminated. The emphasis was placed on the role and meaning of advisor's personality and its influence on efficiency of consulting process. Versatile peculiarities of a specialist (social, psychological, personal, typological, psycho-dynamical, psycho-physiological) which in some situations could become obstacle factors of consulting influence are analyzed.*

*It is stated that the effectiveness of consulting influence depends on how good a psychologist understands consequences of wrong perception of his clients. Consequently, to reach the best advisory effect, adviser should be highly focused on improvement of his own personality as a therapeutic instrument, not on the reception of contacting a client. It is cleared up that great difficulties in interaction could be caused by influence of defence mechanisms which results in wrong perception of interlocutor and contents of a conversation as well. Due to empirical data of current scientific research, ways of protection which are most commonly used by advisers are determined, their correlation and interplay are analyzed. It is proved that projection of advisor's peculiarities on the client might be one of the main obstacles on the way of effective interaction between adviser and client. As a result, specialist could not only use the client as a means of solving his personal problems but decrease level of effectiveness of his service. Fact that diversity of mechanisms of psychological defence used by advisor during consulting process depends on his work experience is also proved.*

**Key words:** communication, interaction, barrier, advisory (consultative) interaction, defence mechanism, projection.

УДК 159.923.3: 616.89-008.486: 159.922.8  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.12>

**Г. О. Найдьонова**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної психології та медицини  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

**С. Г. Нечипоренко**

студент факультету спеціальної та інклюзивної освіти  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

## ОСОБЛИВОСТІ ДИСГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

*У статті представлено дослідження особливостей дисгармонійного розвитку юнаків на прикладі акцентуацій характеру. На основі теоретичного аналізу джерел розкрито сучасні уявлення про дисгармонійний розвиток у психологічній науці. Визначено, що у юнацькому віці дисгармонійний розвиток тісно пов'язаний із основними новоутвореннями цього віку – рефлексією, самосвідомістю, життєвим та професійним самовизначенням. Тому у юнаків дисгармонії особистості проявляються як в особистісній сфері (неадекватність самооцінки і оцінки інших, несформованість вікових новоутворень, викривлення рефлексії), так і у соціально-професійній сфері (нереалістичність планів на майбутнє, невідповідність особистості професії або часті зміни; неадекватність спілкування та висновків).*

*На емпіричному рівні встановлено особливості дисгармонійного розвитку у юнаків на прикладі акцентуацій характеру. Виявлено, що 79% юнаків мають акцентуації характеру різного типу: переважає циклоїдний, лабільний та астено-невротичний. Лише у 37% юнаків констатують змішані типи, у решти 63% – одна акцентуація. Найчастіше зустрічаються гіпертимно-демонстративний, гіпертимно-циклоїдний та циклоїдно-лабільний типи.*

*Встановлено особливості рівня сформованості рефлексії та адекватності самооцінки у групах юнаків із вираженими акцентуаціями характеру та без виражених характерологічних загострень. У статті розкривається зв'язок між рівнем самооцінки та рефлексії й наявністю акцентуованих рис характеру. Здійснено порівняльний аналіз розповсюдженості акцентуацій характеру, рівня рефлексії та адекватності самооцінки залежно від року навчання. З'ясовано, що у учнів дев'ятих та десятих класів домінуючою є лабільна акцентуація, а в одинадцятих – циклоїдна. Виявлено спад рівня сенситивності у учнів десятих класів порівняно з учнями дев'ятих класів. Отримані результати стали підґрунтям для розробки рекомендації щодо психолого-педагогічної роботи з юнаками з різними типами акцентуацій, що включають профорієнтаційну роботу, розвиток рефлексії, налагодження міжособистісних стосунків.*

**Ключові слова:** дисгармонія, акцентуації характеру, юнак, особистість, рефлексія, самооцінка.

**Постановка проблеми.** В юнацькому віці молода людина стикається з необхідністю зробити вибір, обрати напрям свого життєвого шляху. Для цього їй потрібно дати собі відповідь на запитання: «Хто я? Чого я хочу в цьому житті?». Інакше кажучи, проблема особистісного та професійного самовизначення є надзвичайно гострою для цього вікового періоду. У сучасному світі на шляху до розв'язання цього питання може виникнути багато перешкод, зокрема особистісного характеру. Процес особистісного та соціального становлення може мати різний перебіг, зокрема і з виникненням дисгармоній у розвитку особистості. Однією з форм таких дисгармоній є загострення певних рис характеру – акцентуації характеру [5], які багато в чому визначають поведінку і позицію в житті. При цьому акцентуації характеру можуть навіть допомогти юнаку у виборі професії, саме тому важливо помітити, попередити або скеру-

вати у правильному напрямі прояви дисгармонійного особистісного розвитку.

Проблемами дисгармонійного розвитку займалися В.М. Бехтерєв, П.Б. Ганнушкін, О.В. Кербіков, Г.К. Ушаков, А.Є. Лічко, К. Леонгард, А. Мілтс, В. Лебединський та інші. Дослідження чинників такого розвитку проводилися Б.Т. Дем'яненком, О.З. Запухляк, І.С. Заставною, В.І. Кротенко, А.А. Марченко, Г.О. Найдьоновою та ін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У загальній психології «дисгармонія особистості» розглядається як часткове або повне порушення принципу гармонійності у її розвитку. Причому часткова дисгармонія пов'язується з дефіцитарністю емоційної сфери; повна – з нервово-психічними захворюваннями [цит. за 31]. Таку дисгармонійність розглядають у різних аспектах: в контексті проблеми соціальної адаптації (О.І. Захаров, Л.С. Співаковська та ін.); відносин із

оточуючим світом, іншими людьми, самим собою (О.А. Донченко і Т.М. Титаренко) тощо.

У психіатрії, клінічній та спеціальній психології поняття «дисгармонійний розвиток» розглядається в межах проблеми дизонтогенезу як один із видів порушення розвитку за В.В. Лебединським. Дисгармонійність тоді стосується не стільки психіки взагалі, скільки характеру та емоційно-вольової сфери [7].

Дисгармонійність є основною ознакою розладів особистості, при яких діагностується надмірна вираженість одних психічних властивостей і недорозвиток інших. Це може бути надмірна емоційна вразливість і збудливість при слабкості вольового контролю за поведінкою; егоцентризм, надмірні домагання за відсутності реальних здібностей, можливостей тощо. Вказані властивості деякою мірою проявляються і у нормальній в психічному відношенні особистості, але у неї вони представлені збалансовано [10].

Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Пісун вважають визначальною у дисгармонійному розвитку недостатність та дисгармонійність емоційно-вольової й мотиваційної сфер особистості при відносній збереженості інших сфер. Поєднання розладів динаміки емоційної сфери (підвищеної збудливості, інертності, переважання негативних емоцій) спричиняє конкретні варіанти дисгармонійного розвитку особистості, передусім, це невротичний та психопатичний розвиток [11].

К. Роджерс розглядав дисгармонію особистості з позицій невротичного розвитку особистості. Одним із чинників, що призводять до дисгармонії він називає ригідність [12]. Л.І. Божович та Л.С. Славина до таких чинників відносять конфлікт між безпосередніми несвідомими проявами суб'єкта і значущими для нього соціальними потребами. Це викликає афект неадекватності, закріплення неадекватних форм поведінки, що перетворюються на відповідні якості особистості [2]. К. Хорні вивчала особливості структури гармонійної та дисгармонійної особистості та виявила, що соціально дезадаптовані люди відрізняються від гармонійних різним ставленням до себе та інших (суспільне у перших, егоїстичне – у других), різним співвідношенням внутрішньо-психічних компонентів (самооцінки і домагань), різною характеристикою емоційної сфери (постійна незадоволеність собою і оточуючими, поганий настрій, пригніченість, тривожність у людей з дисгармонійною структурою особистості) [цит. за 9].

У межах проблеми дисгармонійного розвитку виділяється також патологічне формування особистості, викликане несприятливими умовами виховання, тривалою психотравмувальною ситуацією в сім'ї (А.Є. Лічко, В.В. Ковальов).

У психологічній літературі в межах проблеми гармонійності – дисгармонійності характеру доволі

широко використовується поняття «акцентуація характеру» (К. Леонгард, Г. Шмішек, А.Є. Лічко та ін.). Акцентуація характеру – це особливість характеру, що знаходиться в межах клінічної норми, при якій окремі риси надмірно посилені, внаслідок чого виявляється вибіркова уразливість відносно одних психогенних впливів при збереженні достатньої стійкості до інших. Акцентуація характеру хоч і є крайнім варіантом норми, однак за певними характеристиками схожа з розладами особистості. Згідно з МКХ-10 акцентуація класифікується як одна з проблем, пов'язаних із труднощами підтримки нормального способу життя [5]. Інакше кажучи, акцентуація розглядається як дисгармонійність розвитку особистості, що виявляється в окремих рисах та зумовлює підвищену уразливість особистості стосовно певних дій, ускладнюючи її адаптацію до повсякденних ситуацій.

Найбільш відомими сьогодні є класифікації К. Леонгарда та А.Є. Лічка. Різниця між ними полягає в тому, що перший вивчав властивості акцентуованих рис із позиції їхньої сталості та ригідності, тобто зі сторони патології, другий – в динаміці їхнього розвитку і перетворень – норми.

За визначенням К. Леонгарда, акцентуації характеру – це надзвичайне підсилення окремих рис характеру, за якого наявні відхилення в психології й поведінці людини, що не виходять за межі нормативної поведінки, але межують з патологією [6]. На думку А.Є. Лічка, акцентуації характеру – це крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, наслідком чого вибірково уразливість відносно певного роду психогенних впливів при добрій стійкості до інших [5].

Типи акцентуацій характеру схожі й частково збігаються з типами психопатій. Відмінності між ними ґрунтуються на діагностичних критеріях П.Б. Ганнушкіна – О.В. Кербікова. При акцентуації може не бути жодної з цих ознак: ані відносної стабільності характеру протягом життя, ані тотальності його проявів у всіх ситуаціях, ані соціальної дезадаптації як наслідку тяжкості аномалії характеру. Одразу не буває відповідності всім цим трьома ознакам психопатії. Порушення адаптації, точніше, соціальна дезадаптація, у випадках психопатій зазвичай проходить через весь підлітковий період.

Виділяють також додатковий критерій [8]. Під час психопатій декомпенсації, соціальна дезадаптація виникають від будь-яких психічних травм, в різних ситуаціях, без будь-яких підстав і без видимої причини. При акцентуації порушення виникають тільки при певних психотравмувальних ситуаціях, лише тоді, коли вони адресуються до «місця найменшого опору», до «слабкої ланки» даного типу характеру. Інші труднощі, що

не зачіпають «ахіллесової п'яти», не призводять до порушень і переносяться стійко. При кожному типі акцентуації є властиві йому, відмінні від інших типів, «слабкі місця».

Виникнення акцентуацій характеру, прояви специфічної для них поведінки є наслідком впливу комплексу спадкових, психологічних і соціальних факторів [5; 8].

Зазвичай акцентуації розвиваються в період становлення характеру у підлітковому віці і, за словами А.Є. Лічка, з дорослішанням повинні зникнути або перетворитися на психопатії [8].

Як відомо, юнацький вік – це період активної рефлексії, становлення стійкої «Я-концепції» та побудови планів на майбутнє. Якщо акцентуації проявилися у підлітковому віці, то дуже імовірно, вони залишать свій слід у особистості, на ідеалах, досвіді та самооцінці, почуттях, життєвому виборі. За таких вікових особливостей прояви акцентуованих рис характеру можуть негативно позначитися на процесі життєвого самовизначення і самореалізації юнацтва, зокрема, утруднюючи виконання ними певних значущих видів діяльності, призводити до виникнення проблем адаптації у середовищі [цит. за 13].

За даними Г.М. Дубчак, у близько третини студентів відсутні виражені акцентуації характеру; у 65 % проявляються один-три типи, а в незначній частині – чотири-вісім типів акцентуацій характеру. Наведені нею дані дозволяють говорити про те, що значна частина студентів вищих та середніх навчальних закладів можуть мати проблеми в спілкуванні і навчанні та потребувати психологічної допомоги, а в майбутньому – мати проблеми у виконанні своїх професійних обов'язків, оскільки вони належать до соціономічних професій [4].

Аналіз досліджень дає змогу виокремити основні проблеми, до яких може призвести «байдужість» до акцентуацій: неадекватність самооцінки і оцінки інших; проблеми у професії, невідповідність особистості професії або часті її зміни; неадекватність спілкування та висновків; викривлення рефлексії.

Так, гіпертими можуть активно допомагати вчителю, бути лідерами у шкільних колективах. Це надалі може сприяти вибору професії, пов'язаної з постійним спілкуванням, службою побуту, менеджментом. В той же час при загостренні акцентуації, це може призвести до частої зміни у виборі професії, «незручності» для колективу тощо. Для демонстративного типу характерний егоцентризм, жага бути в центрі уваги, завзятість, ініціативність, комунікабельність. За правильного спрямування цей тип осіб може досягти великих успіхів у навчанні, на сцені або в діяльності, пов'язаній із самовираженням і визнанням. За неправильного – стає важким у спілкуванні істероїдом, симулянтом, мізантропом.

**Мета статті** – виявити особливості дисгармонійного розвитку в юнацькому віці на прикладі акцентуацій характеру.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилося на базі школи I–III ступенів № 58 Шевченківського району м. Києва, школи I–III ступенів № 270 Деснянського району м. Києва, Кловського ліцею іноземних мов № 77 м. Києва. У дослідженні взяли участь 128 осіб юнацького віку: 76 юнок і 52 юнаки, віком від 15 до 17 років.

**Діагностичний інструментарій** дослідження: Модифікований опитувальник для ідентифікації типів акцентуацій характеру (А. Лічка, С. Подмазін) (МПДО), опитувальник «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд), «Тест на виявлення темпераменту» Г. Айзенка.

Для виявлення акцентуацій характеру у юнаків було застосовано Модифікований опитувальник для ідентифікації типів акцентуацій характеру А. Лічка, С. Подмазіна (МПДО). Отримані результати дозволили констатувати, що у 79% юнаків наявні певні акцентуації характеру.

Як показують отримані результати, у юнаків домінують циклоїдний (30%) і лабільний (29%) типи акцентуацій характеру. Для циклоїдних підлітків характерна зміна фаз настрою. Субдепресивна проявляється апатією і дратівливістю, у цій фазі «ахіллесовою п'ятою» стає корінна ломка життєвого стереотипу. У циклоїдних підлітків місця «найменшого опору» різні в субдепресивній фазі та в період підйому. Голова риса лабільного типу – крайня мінливість настрою, що змінюється дуже часто та надмірно круто від незначних і непомітних для оточуючих приводів.

Таблиця 1

**Типи акцентуації характеру у юнаків за результатами «Модифікованого опитувальника для ідентифікації типів акцентуацій характеру» ( у % )**

	Гіпертимний	Циклоїдний	Лабільний	Астено-невротичний	Сензитивний	Тривожний	Інтровертований	Збудливий	Демонстративний	Нестійкий
<b>9</b>	22	22	37	25	29	7	14	14	14	7
<b>10</b>	19	20	25	14	11	17	15	10	20	7
<b>11</b>	17	44	26	26	8	23	23	17	8	

Третє місце за розповсюдженістю у юнаків нашої вибірки займає астено-невротичний тип (23%). Головними рисами астено-невротичного типу є підвищена втомлюваність, дратівливість і схильність до іпохондричності.

Через те, що особистості може бути притаманна не одна особливість характеру, а в результаті



проявитися не одна акцентуація, то, на думку А.Є. Лічка, можна діагностувати змішані типи [5]. Але це не суперечить тому, що особистості при- таманна окрема акцентуація, тому ми проводили підрахунок як за кожним типом характерологічного «загострення», так і виявили змішані типи.

Найчастіше зустрічаються гіпертимно-демонстративний (7%), гіпертимно-циклоїдний та циклоїдно-лабільний (5%) типи. Лише у 37% юнаків констатують змішані типи, у решти 63% – одна акцентуація.

Для вивчення рівня сформованості рефлексії та адекватності самооцінки було використано опитувальник «Хто я?» М. Куна, Т. Макпартленда. За результатами контент-аналізу тверджень про себе, юнаки, описуючи себе, в основному, зазначають соціальні або сімейні ролі, не замислюючись про своє «Я», особистісні характеристики. Так, особливо у 11 класі, можна зустріти такі характеристики: «учень/иця», «дочка/син», «друг/подруга», «людина», «українець/ка».

Нами було обраховано показники рівня рефлексії для нашої вибірки. Низький рівень рефлексії виявлено у 41% юнаків; середній – у 50%; високий рівень – лише у 9% досліджуваних. На жаль, рівень рефлексії хоч і знаходиться на середньому рівні, але наближається до низького. Зазвичай на питання «Хто Я?» відповіді не торкалися особистісних якостей, особливостей характеру, не описували індивідуальний стиль поведінки, особисті характеристики або емоційне ставлення до себе. Переважно це були твердження про те, що мають, чим займаються, чого хочуть, що вказує на

низький рівень рефлексії і небажання пізнавати себе.

За цією методикою також було визначено показник «Адекватність самооцінки». Неадекватно низька самооцінка властива 12% опитаних юнаків; адекватна – 28%; неадекватно висока – 30%, нестійка – 8%, (дані, що не піддаються обробці – 22%).

Звернуло на себе увагу те, що юнаки з заниженою самооцінкою часто відзначали у себе декілька позитивних якостей, на відміну від юнаків із неадекватно завищеною самооцінкою, які не написали жодного негативного твердження про себе. Крім того, у відповідях досліджуваних часто зустрічалися питання з опитувальника МПДО, що не враховувались як прояв рефлексії. Дуже мала частина опитаних зазначили гендерно-забарвлені особистісні якості, в основному нейтральні.

У нашій вибірці досліджуваних виділено дві групи юнаків: юнаки із акцентуаціями характеру та юнаки без виражених акцентуацій. Аналіз отриманих результатів показав, що 14% акцентуованих осіб мають неадекватно низьку самооцінку, 30% – адекватну, 32% – неадекватно високу, 9% – нестійку, (дані, що не піддаються обробці – 15%). Юнаки даної групи характеризуються таким рівнем рефлексії: низький – 42%, середній – 50%, високий – 8%.

У юнаків, у яких не було виявлено акцентуацій характеру, визначено такі показники адекватності самооцінки: неадекватно низька – 4%, адекватна – 12%, неадекватно висока – 37%, (дані, що не піддаються обробці – 47%). Нестійкої самооцінки не було виявлено. Також низький рівень рефлексії

Таблиця 2

#### Порівняння показників самооцінки та рефлексії у групах юнаків з акцентуаціями та без акцентуацій

Показник	Група	Середній ранг	Сума рангів	Манн-Вітні U	Рівень значимості
Адекватність самооцінки	A	38,18	954,5	629,500	0,156
	B	46,35	2873,5		
Рефлексія	A	33,14	828,5	503,500	0,001**
	B	53,31	3731,5		

Таблиця 3

#### Коефіцієнти кореляції шкал МПДО та методики «Хто Я?» для вибірки юнаків

	Гіпертимний	Циклоїдний	Лабільний	Астено-невротичний	Сензитивний	Тривожний	Інтровертований	Збудливий	Демонстративний	Нестійкий
Адекватність самооцінки	<b>0,222*</b>	0,101	0,118	0,037	-0,033	0,145	-0,033	0,130	<b>0,293*</b>	0,084
Рівень рефлексії	0,099	0,178	0,139	<b>0,202*</b>	<b>0,199*</b>	<b>0,333**</b>	0,014	<b>0,255**</b>	<b>0,202*</b>	0,220*

\* значення достовірні ( $p \leq 0,05$ )

\*\* висока достовірність значень ( $p \leq 0,01$ )

властивий 68% досліджуваних даної групи, середній – 29%, високий – 3%.

Для підтвердження даних, отриманих за допомогою якісного аналізу, було застосовано критерій Манна-Вітні (усі статистичні обчислення було здійснено за допомогою програми SPSS 15.0).

Як видно з таблиці 2, значимих розбіжностей за показниками адекватності самооцінки між групами юнаків не виявлено. За показниками рефлексії, навпаки, виявлено значимі розбіжності: рівень рефлексії у акцентуованих юнаків вище, ніж у юнаків, у яких немає акцентуації характеру. Можливо, це пояснюється тим, що акцентуованих юнаків більшою мірою цікавить власна особистість через періодичний «вихід за рамки» загальноприйнятих норм. Акцентуації ніби штовхають особистість за межі соціальних норм і саме ці «удари» й викликають цікавість до себе. Якщо врахувати, що домінуючими типами акцентуації є циклоїдний та лабільний, що характеризуються змінами настрою, то юнаки можуть намагатися з'ясувати причини його коливань на основі самоспостереження, самоаналізу тощо. Все це може призвести до підвищення зацікавленості собою і запустити у юнаків активну рефлексію.

Для визначення зв'язку між типами акцентуацій та рівнем самооцінки й рефлексії у юнаків нашої вибірки було проведено кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту  $r$  Спірмена.

Додатні кореляції існують між шкалою «адекватність самооцінки» та гіпертимним типом акцентуації ( $p \leq 0,05$ ) і демонстративним типом ( $p \leq 0,05$ ).

Показник рівня рефлексії має додатні кореляційні зв'язки з астено-невротичним ( $p \leq 0,05$ ), сенситивним ( $p \leq 0,05$ ), тривожним ( $p \geq 0,001$ ), збудливим ( $p \geq 0,001$ ), демонстративним ( $p \leq 0,05$ ) і нестійким ( $p \leq 0,05$ ) типами акцентуацій характеру. Це говорить про те, що підвищення рівня рефлексії пов'язане із загостренням зазначених рис характеру. Крім того, було виявлено позитивний кореляційний зв'язок між показниками адекватності само-

оцінки та рівнем рефлексії ( $r = 0,429$ ,  $p \geq 0,001$ ). Інакше кажучи, підвищення рівня рефлексії тягне за собою підвищення рівня адекватності самооцінки і навпаки.

Для того щоб відшукати зв'язок між особистісними особливостями, було проведено кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту  $r$  Спірмена у двох виділених нами групах юнаків. Як показує таблиця 4, при наявності виражених акцентуацій характеру показник рівня рефлексії не має значимих кореляційних зв'язків із типами акцентуацій. Проте між показником «адекватність самооцінки» та сенситивним ( $p \leq 0,05$ ) й інтровертованим ( $p \leq 0,05$ ) типами наявні від'ємні кореляції; додатні – з демонстративним типом ( $p \leq 0,05$ ).

При відсутності виражених акцентуацій характеру навпаки показник рівня адекватності самооцінки не має значимих кореляцій із рисами характеру. Показник же рефлексії має додатні кореляційні зв'язки з гіпертимним ( $p \leq 0,05$ ), лабільним ( $p \leq 0,05$ ), тривожним ( $p \leq 0,05$ ) та збудливим радикалом характеру. Також виявлено, що цій групі наявна позитивна кореляція між показником рівня рефлексії та адекватності самооцінки ( $r = 0,757$ ,  $p \geq 0,001$ ). Тобто при виражених акцентуаціях рівень рефлексії не впливає на рівень самооцінки. Це може вказувати на те, як загострення характеру вносять дисгармонію у розвиток особистості.

Як ми вже зазначали, у нашому дослідженні брали учні 9-х, 10-х та 11-х класів. Соціальна ситуація розвитку для учнів цих класів є різною, це, на нашу думку може виступати одним із чинників виникнення та закріплення акцентуацій характеру. Тому ми вирішили здійснити аналіз отриманих нами результатів відповідно до належності учнів до того чи іншого класу задля того, щоб у подальшому надати диференційовані рекомендації вчителям та батькам щодо вірних способів взаємодії із юнаками та зниження рівня стресу у них.

Як видно з таблиці 1. у додатку А серед учнів 9-х класів, найбільш розповсюдженим є лабільний

Таблиця 4

Коефіцієнти кореляції шкал МПДО та методики «Хто я?»

Типи акцентуацій	Акцентуовані юнаки		Юнаки без виражених акцентуацій	
	Адекватність самооцінки	Рівень рефлексії	Адекватність самооцінки	Рівень рефлексії
Гіпертимний	0,199	0,006	0,303	<b>0,437*</b>
Циклоїдний	-0,108	0,105	0,083	0,183
Лабільний	-0,018	-0,097	0,057	<b>0,399*</b>
Астено-невротичний	-0,203	0,017	0,156	0,120
Сензитивний	<b>-0,284*</b>	0,027	0,070	0,166
Тривожний	-0,128	0,138	0,277	<b>0,442*</b>
Інтровертований	<b>-0,336**</b>	-0,210	0,312	0,359
Збудливий	-0,138	0,140	0,319	<b>0,454*</b>
Демонстративний	<b>0,307*</b>	0,146	0,089	0,299
Нестійкий	-0,004	0,198	-0,031	-0,068

\* значення достовірні ( $p \leq 0,05$ )

\*\* висока достовірність значень ( $p \leq 0,01$ )

тип (37%), за ним сенситивний (29%), астено-невротичний (25%), гіпертимний (22%) та циклоїдний (22%).

Як свідчить таблиця 5, 5,50% учнів 9-х класів мають неадекватно високий рівень самооцінки при середньому рівні рефлексії. 10% отриманих за методикою «Хто Я?» даних нам не вдалося обробити через низький рівень рефлексії.

Як видно з таблиці 1, в учнів 10-х класів, як і в учнів 9-х, домінуючим типом акцентуації є лабільний (25%), на другому місці циклоїдний (20%) та демонстративний (20%), замикає трійку гіпертимний (19%).

Отримані дані показали, що уваги потребує спад рівня сенситивності у десятикласників порівняно з учнями 9-х класів. За словами А.Є. Лічка, сензитивний тип характерний для старшого віку [5]. Отримані ж нами результати говорять про те, що цей тип акцентуації притаманний учням 9-го класу. Для перевірки результатів нами було застосовано «Тест на виявлення темпераменту» Г. Айзенка. У даному опитувальнику є шкала нейротизму, яку можна співвіднести з лабільним, циклотимічним та інтровертованими типами акцентуацій характеру. Нейротизм – фундаментальна риса особистості, що характеризується тривожністю, страхом, швидкою зміною настрою, фрустрацією та відчуттям самотності. Вважається, що нейротичні люди гірше справляються зі стресом, схильні перебільшувати

негативну сторону певної ситуації. Найчастіше такі особистості сором'язливі і мають проблеми зі стримуванням гніву. Високий ступінь нейротизму вказує на ризик появи ряду симптомів, характерних для психічних та особистісних розладів: депресії, фобій, панічних атак, неврозів [1].

Прийнято вважати, що особистості з низьким рівнем нейротизму більш емоційно стабільні, терплячі, стресостійкі, рідше відчувають емоційну напругу. Хоча такі індивіди меншою мірою піддаються негативним емоційним впливам, це не означає, що для них характерний високий рівень позитивних переживань [3].

Як видно з табл. 6, в учнів 9-го класу рівень нейротизму балансує між високим і середнім, тобто менш стійким до стресорів, а в учнів 10-го – високого рівня нейротизму немає зовсім.

Отже, можна припустити, що рівень нейротизму підсилює загострення рис неповноцінності, вразливості, сором'язливості. Це й призвело до підвищення рівня усвідомленості моральності вчинків, що і характеризує сензитивний тип. Тобто рівень нейротизму може впливати на рівень прояву сензитивного типу акцентуації. Як відомо, люди з сензитивним типом акцентуації дуже вразливі, характеризуються почуттям власної неповноцінності, боязкістю, сором'язливістю. Часто в підлітковому віці стають об'єктом глузу. Вони легко здатні виявляти доброту, спокій і взаємодопомогу. Їхні

Таблиця 5

## Порівняння результатів за опитувальником «Хто Я?» (у %)

Клас	Адекватність самооцінки					Рівень рефлексії		
	Адекватна	Неадекватно низький	Неадекватно високий	Нестійкий	Дані, які неможливо обробити	Низький	Середній	Високий
9	15	15	50	10	10	33	50	17
10	25	12	20	10	33	46	46	8
11	26	11	35	9	19	28	56	16

Таблиця 6

## Результати за «Тестом на виявлення темпераменту» Г. Айзенка (у %)

Клас	Темперамент			Нейротизм		
	Середнє	Екстраверсія	Інтроверсія	Високий	Середній	Низький
9 клас	40	30	30	40	40	20
10 клас	60	30	10	0	70	30

Таблиця 7

## Коефіцієнти кореляції шкал МПДО та опитувальника Айзенка

	Гіпертимний	Циклоїдний	Лабільний	Астено-невротичний	Сензитивний	Тривожний	Інтровертований	Збудливий	Демонстративний	Нестійкий
Темперамент	<b>0,767**</b>	0,192	-0,319	0,245	-0,409	-0,280	-0,347	0,374	0,371	0,340
Нейротизм	0,005	0,268	<b>0,578*</b>	0,327	0,379	0,406	0,134	<b>0,632**</b>	0,217	0,543*

\* значення достовірні ( $p \leq 0,05$ )

\*\* висока достовірність значень ( $p \leq 0,01$ )

інтереси лежать в інтелектуально-естетичній сфері, їм важливе соціальне визнання.

Для визначення взаємозв'язку між типами акцентуацій та показниками тесту Г. Айзенка було проведено кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту Пірсона. Як видно, шкала нейротизму має додатні кореляції із такими типами акцентуацій: лабільний ( $p > 0,05$ ), збудливий ( $p > 0,01$ ) та нестійкий ( $p > 0,05$ ). Інакше кажучи, статистичний аналіз підтвердив отримані за допомогою МПДО результати. Як показує табл. 1, у одинадцятикласників найбільш загостреними є риси циклоїдного типу (44%); за ним йдуть лабільний (26%), астено-невротичний (26%) і сензитивний (26%) типи; а також інтровертований (23%) та збудливий (23%). За даними табл. 5., самооцінка у третини учнів 11-х класів неадекватно завищена, хоча розвиток рефлексії знаходиться на середньому рівні.

На основі результатів дослідження особливостей дисгармонійного розвитку у юнацтва було розроблено рекомендації щодо профорієнтації; роботи при навчанні та вихованні; підвищення рівня рефлексії із урахуванням особливостей соціальної ситуації розвитку у юнацькому віці.

**Висновки.** В юнацькому віці дисгармонійний розвиток тісно пов'язаний із основними новоутвореннями цього віку – рефлексією, самосвідомістю, життєвим та професійним самовизначенням. Тому в юнаків дисгармонії особистості проявляються як у особистісній сфері (неадекватність самооцінки і оцінки інших, несформованість вікових новоутворень, викривлення рефлексії), так і в соціально-професійній сфері (нереалістичність планів на майбутнє, невідповідність особистості професії або часті зміни; неадекватність спілкування та висновків).

Виявлено, що 79% юнаків мають акцентуації характеру різного типу: переважає циклоїдний (30%), лабільний (29%) та астено-невротичний (23%). Лише у 37% юнаків констатують змішані типи, у решти 63% – одна акцентуація. Найчастіше зустрічаються гіпертимно-демонстративний (7%), гіпертимно-циклоїдний та циклоїдно-лабільний (5%) типи.

Встановлено, що розвиток рефлексії у юнаків знаходиться на середньому рівні (50%), що межує з низьким (41%), а самооцінка є завищеною (30%). При цьому лише 28% юнаків характеризуються адекватним рівнем самооцінки, у 12% – низьким, у 8% – самооцінка нестійка. До того ж виявлено, що рівень рефлексії у акцентуєваних юнаків значимо вищий, ніж у юнаків, у яких немає акцентуацій характеру.

Показано, що за наявності виражених акцентуацій характеру в юнаків підвищення рівня самооцінки залежить від зниження таких особистісних рис як сензитивність та інтровертованість, а також від підвищення демонстративності. За відсутно-

сті виражених акцентуацій характеру підвищення рівня рефлексії пов'язане зі збільшенням гіпертимного, лабільного, тривожного та збудливого радикалу характеру. Також виявлено, що цій групі юнаків підвищення рівня рефлексії тягне за собою підвищення рівня самооцінки і, навпаки, на відміну від групи з вираженими акцентуаціями, за наявності яких рівень рефлексії пов'язаний із рівнем самооцінки.

З'ясовано, що в учнів дев'ятих і десятих класів домінуючою є лабільна акцентуація, а в одинадцятих – циклоїдна. Учні всіх класів характеризуються близьким до середнього рівнем рефлексії та завищеною самооцінкою. У десятикласників спостерігається спад рівня сензитивності порівняно з учнями дев'ятих класів. В учнів дев'ятих класів відзначено середній та високий рівень нейротизму (40%), а у учнів десятих превалює середній рівень (70%), а високого немає зовсім.

На основі отриманих результатів було розроблено рекомендації щодо психолого-педагогічної роботи з юнаками з різними типами акцентуацій, що включають профорієнтаційну роботу, розвиток рефлексії, налагодження стосунків із батьками та педагогами тощо.

#### Література:

1. Айзенк Г. Структура личности. Санкт-Петербург : Ювента ; Москва : КСП+, 1999. 464 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер. 398 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. Психология индивидуальных различий. Москва : ЧеРо, 2000. 775 с.
4. Дубчак Г.М. Акцентуації характеру в контексті стресостійкості особистості Технології розвитку інтелекту. 2016. Т. 2. № 2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri\\_2016\\_2\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_2_4) (дата звернення: 27.11.2019).
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 304 с.
6. Леонгард К. Акцентуированные личности / пер. с нем. ; предисл. и ред. Блейхера В.М. Киев : Вища школа, 1981. 392 с.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 144с.
8. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 197с.
9. Ластовець І.В. Психологічні чинники, що перешкоджають гармонійному розвитку особистості

- курсанта ВНЗ МВС України. *Вісник національного університету оборони України*. Вип. 3(40). 2014. С. 248–254.
10. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 448 с.
11. Максимова Н.Ю., Мілютіна Е.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології : навч. посібник. Київ : НВЦ Перспектива, 1999. 432 с.
12. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
13. Сьянова В. Психологічні особливості прояву акцентуацій характеру в юнацькому віці. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*. Львів, 2018. Т. 11. С. 253–257.

**Naidonova H. O., Nechyporenko S. H. Peculiarities of disharmonious development in adolescence**

*The article presents the study of the peculiarities of the disharmonious development in adolescence as illustrated by character accentuations. Modern ideas about the disharmonious development in psychological science have been revealed on the basis of theoretical analysis of sources. It is determined that disharmonious development in adolescence is closely linked to the main phenomena of this age – reflection, self-consciousness, life and professional self-determination.*

*Therefore, disharmonies in adolescence manifest themselves both in the personality sphere (inadequacy of self-esteem, malformation of age peculiar phenomena, distortion of reflection) and in the social and professional sphere (unrealistic plans for the future, inconsistency of personality and profession etc.).*

*It has been revealed on the basis of empirical research that 79% of young people have character accentuations of different types: cycloid, labile and asthenic-neurotic types dominate. Only 37% of adolescents have mixed types, the remaining 63% have only one accentuation. The most common ones are hyperthymic-demonstrative, hyperthymic-cycloid and cycloid-labile types.*

*The level of reflection and self-esteem has been established in the groups of youth with pronounced accentuations of character and without pronounced accentuations. The article reveals the connection between the level of self-esteem and reflection and the presence of accentuated character traits. A comparative analysis of the prevalence of character accentuation, level of reflection, and self-esteem adequacy was also performed depending on the year of school study. It has been found that labile accentuation is dominant in the ninth and tenth grade students, and cycloid in the eleventh ones. A decrease in the level of sensitivity was found in students of the tenth grade compared with the students of the ninth grade.*

*Practical recommendations for psychological and pedagogical work with young people who have different types of character accentuation have been developed on the basis of the results. They include vocational guidance, development of reflection, establishing interpersonal relationships etc.*

**Key words:** disharmony, character accentuation, adolescence, personality, reflection, self-esteem.

UDC 159.923:62

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.13>

**I. M. Sokolova**

Doctor of Psychological Sciences, Professor  
Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

**T. S. Sapielnikova**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Practical Psychology  
Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

## A STUDY OF THE GENDER ASPECT OF THE READINESS OF PSYCHOLOGY STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

*The article examines the gender aspect of the readiness of psychology students for future professional activity, which have become relevant today. The purpose of the study was to identify gender peculiarities of manifestation of personal readiness for professional activity of students-psychologists. Students from third-year psychology students of the Ukrainian Engineering-Pedagogical Academy became the sample for the study. An empirical study of the personality traits of psychology students, which largely determines the gender characteristics of the manifestation of readiness for professional activity. The study offered practical recommendations for improving students' professional readiness. The study found that there were gender differences in the expression of empathy between girls and boys. It is revealed that the level of empathic tendencies in girls is higher than in boys. It can be assumed that such indicators are likely to be related to the influence of cultural characteristics, expectations and stereotypes, which are manifested in encouraging greater sensitivity in girls and greater restraint and non-touchability in boys. In girls, the most pronounced indicators of occupational readiness blocks are its cognitive-operational component, which includes the following scales: "verbal creativity", "desire for cognition and self-development" and "success in vocational training" and an interactive component with a scale "empathy abilities" girls have more ideas, their creativity, their ability to make "rare ideas" higher, they are more sensitive to unusual details, more likely to use symbolic, associative means to express their thoughts. The most pronounced indicators by units of readiness for professional activity are youths, which include their personal component, which includes the scale of "self-esteem adequacy" and the emotional-volitional component with the scales of "emotional stability" and "persistence". Young people are more resistant to maintaining homeostasis in difficult situations of professional activity and life as a whole.*

**Key words:** professional readiness, professionally important qualities of a psychologist, empathy, psychology students.

**Problem formulation.** The modern era is characterized by a high degree of dynamism and uncertainty, which determine all spheres of public life and manifest at different levels of it. These fundamentally new conditions for the existence of the individual impose other requirements for professional training and education, students' readiness for professional activity, which are designed to form an educated, self-critical, thinking, initiative, practical psychologist, the one who is ready to perform chosen professional activity.

At the present stage of the formation of various spheres of practical psychology there are corresponding contradictions between the requirements of the modern specialist and the level of students' readiness for future activity, between the need for self-development, self-actualization and educational opportunities, which require constructive relationships between subjects, process and the appropriate psychological conditions to activate this process in order to improve it.

The leading component of readiness for professional activity is personal readiness, which is

understood by scientists as a complex psychological formation, as an alloy of functional, operational and personal components.

**Analysis of recent researches and publications.** The theoretical and methodological basis of our study consists of the conceptual ideas of modern psychologists about the phenomenon of human readiness for work, for different activities, the content, structure, basic parameters of readiness and conditions that affect the dynamics, duration and stability of its manifestation. These are the works of such scientists as Byrne W. [1], Popova A.Y. [2], Pryazhnikov E.Y. [3], Sukhorukova N.A. [4], Titova T.E. [5], Chistyakova S.N. [6].

**Separation of previously unresolved parts of a common problem.** The study of the gender aspect of the readiness of psychology students for professional activity is relevant, since scientists who studied the problem of the influence of gender characteristics on students' readiness paid insufficient attention to the analysis of the gender aspect of readiness for professional psychology students.

**The purpose of our study** was to identify gender peculiarities of manifestation of personal readiness for professional activity of students-psychologists. Psychology students of the 3rd year of the Ukrainian Engineering-Pedagogical Academy became the sample for our research.

Methods of research in our work were the following: theoretical analysis of actual literature, a complex of psychodiagnostic methods, such as "Complex methodology of structural and typological diagnostics of the level of psychological readiness for professional activity of a psychologist"; the questionnaire "Diagnosis of empathy predisposition" by A. Mehrabian; and methods of mathematical statistics.

**Outline of the main research material.** At the first stage of our research, a comprehensive methodology "Structurally – typological diagnostics of the level of development of psychological readiness for professional activity of a psychologist" was conducted.

Analysis of the data obtained by the method "Structural and typological diagnostics of the level of development of psychological readiness for

professional activity of a psychologist" allowed to obtain the following results, which are presented in table 1 and table 2.

The results shown in the Table 2.1 represent the following statistically significant differences:

1. According to the Student's criterion on the scale of "adequacy of self-esteem" it is revealed that young people who correlate their abilities and achievements adequately are critical about themselves, seek to evaluate their failures and successes and try to set achievable goals. Not only do they measure up to what they have achieved, they also try to predict how other people will come to it: studymates and loved ones. Girls, in some cases, are too critical of themselves, or this figure is too low.

2. Indicators on the scale of "verbal creativity" of girls are higher than of boys, it may indicate that the number of ideas, their creativity, the ability to make "rare ideas" is higher, they are more sensitive to unusual details, ready to work in a fantastic, "impossible" context, more inclined to use symbolic, associative tools to express their thoughts.

3. The indicators on the scale of "desire for cognition, self-development" of girls are higher than

Table 1

**Summary table of gender differences by main indicators of readiness for professional activity**

Scale indicator of diagnostic methods	Average results obtained		The value of the Student's t-test	Significance level (p)
	Girls	Boys		
Autonomy	5,3	4,9	1	*1
Internality	5,4	4,9	1	*1
Adequacy of self-esteem	4,9	5,7	2,7	p<0,01
Integration of value-motivational sphere	3,8	4,2	1,1	*1
Humanistic orientation of the personality	6,1	5,6	1,2	*1
General Abilities (Intelligence)	5,3	5,4	0,3	*1
Verbal creativity	6,1	4,9	3,7	p<0,01
Reflexivity	3,9	4,2	0,8	*1

Notes: \* 1 – statistically insignificant results

Table 2

**Summary table of gender differences by main indicators of readiness for professional activity**

Scale indicator of diagnostic methods	Average results obtained		The value of the Student's t-test	Significance level (p)
	Girls	Boys		
Striving for knowledge and self-development	5,4	4,4	3	p<0,01
The success of vocational training	6	4,8	3,7	p<0,01
Emotional stability	3,6	4,5	2	p<0,05
Purposefulness	3,9	4,2	1,1	*1
The ability of self-regulation	3,6	3,3	0,9	*1
Persistence	4,3	5,4	2,9	p<0,01
The ability of self-organization	4,4	3,7	1,2	*1
Communicative abilities	4,5	4,4	0,1	*1
Acceptance of others	5,5	5,2	1,1	*1
Communicative tolerance	6,3	5,7	1,8	*1
Social intelligence	5,1	5,3	0,5	*1
Empathic abilities	5,5	4,2	3,1	p<0,01

Notes: \* 1 - statistically insignificant results

Table 3

## Gender differences in the indicator of empathic abilities in psychology students

Diagnostic technique indicator	Groups (avg)		The value of the Student's t-test	Significance level (p)
	Girls	Boys		
Empathic abilities	27	21,8	10,4	p<0,01

of boys, which indicates a greater interest in the new, inquisitiveness, tendency to find new, unfamiliar aspects of the event, subject, phenomenon and their comprehensive study.

4. The indicators on the scale "empathic abilities" of girls are higher than of boys, they understand the thoughts, feelings and needs of people more deeply.

5. The indicators on the scale of "success of vocational training" of girls are higher than of boys, they are more responsible for the study of material for further professional development and becoming a specialist.

6. Indicators on the scale of "emotional stability" of boys are higher than of girls, this indicates that boys are more resistant to maintaining homeostasis in difficult situations of professional activity and life in general.

7. Indicators on the "persistence" scale are higher of boys than of girls, they show mobilization opportunities in relation to the long and difficult struggle against obstacles and difficulties encountered in their activity in the pursuit of rather distant goals.

In the second stage, we conducted the study of the level of empathic abilities development using a test-questionnaire to diagnose the ability to empathy by A. Mehrabian. The results are presented in table 3.

Based on the obtained Student's t-test, statistically significant differences were revealed, which indicate the presence of gender differences in the expression of empathic abilities. It has been found that the level of empathic tendencies of girls is higher than the one of boys, which is probably related to the influence of cultural characteristics, expectations and stereotypes, which are manifested in encouraging greater sensitivity of girls and greater restraint and non-affection of boys.

**Conclusions.** Summarizing the empirical study of gender peculiarities of readiness for professional activity of students-psychologists it is revealed that:

The most pronounced indicators by units of readiness for professional activity are boys, which includes their personal component. It consists of the scale of "self-esteem adequacy" and the emotional-volitional component with the scales of "emotional stability" and "persistence".

So, boys:

1) correctly correlate their capabilities and achievements, are critical of themselves, seek to look at their failures and successes, try to set achievable goals that can be achieved in reality;

2) are more resistant to homeostasis in complex situations of professional activity and life in general;

3) show mobilization opportunities for a relatively long and complex struggle against obstacles and difficulties encountered in their activities towards achieving distant goals.

For girls, the most pronounced indicators of occupational readiness blocks are its cognitive-operational component, which includes the following scales: "verbal creativity", "desire for cognition and self-development" and "success in vocational training" and an interactive component with a scale "empathy abilities".

If we summarize the information we received about girls, we can see that girls:

1) have more ideas, their creativity and ability to make "rare ideas" is higher, they are more sensitive to unusual details, more likely to use symbolic, associative tools to express their thoughts;

2) have more pronounced empathic abilities, they have a deeper understanding of people's thoughts, feelings and needs, they are absorbed in the essence of events, phenomena more deeply, they feel the state of another person or group of people more deeply;

3) are more responsible for studying material for further professional development and becoming a specialist.

Thus, in our study it was found that there were gender differences in the manifestation of empathy. It has been found that the level of empathic tendencies of girls is higher than the one of boys, which is probably related to the influence of cultural characteristics, expectations and stereotypes, which are manifested in encouraging greater sensitivity in girls and greater restraint and non-affection of boys.

#### References:

1. Берн Ш. Гендерная психология. Москва : Олма-Пресс, 2001. 407 с.
2. Попова А.Ю. Становлення психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. *Актуальні напрямки роботи психологічної служби в освітній сфері : зб. наук. тр. ф-та психол. БФСУ / під заг. ред. Е.Ю. Чикиревой. Балашов : Вид-во «Миколаїв», 2005. С. 58–60.*
3. Пряжников Е.Ю. Профорентация : учеб. пособие для высших учеб. заведений. Москва : Академия, 2006. 496 с.
4. Сухорукова Н.А. Педагогические условия организации гендерно ориентированного образовательного процесса в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2013. 24 с.



5. Тітова Т.Є. Особливості професійної спрямованості студентів-психологів із різним рівнем саморегуляції. *Психологія і особистість*. 2019, № 1(15). С. 146–157.
6. Чистякова С.Н. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешность профессиональной карьеры учащегося. Москва : Феникс, 1992. 79 с.

**Соколова І. М., Сапельнікова Т. С. Дослідження гендерного аспекту готовності студентів-психологів до професійної діяльності**

*У статті розглядаються дослідження гендерного аспекту готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності, які стали актуальними сьогодні. Метою дослідження було виявлення гендерних особливостей прояву особистісної готовності до професійної діяльності студентів-психологів. Виборкою для дослідження стали студенти-психологи третього курсу Української інженерно-педагогічної академії. Проведено емпіричне дослідження особистісних якостей студентів-психологів, які визначають гендерні особливості прояву готовності до професійної діяльності. У дослідженні було запропоновано практичні рекомендації щодо поліпшення формування готовності до професійної діяльності студентів. У дослідженні було виявлено, що існують гендерні відмінності у прояві емпатійних здібностей між дівчатами та юнаками. Виявлено, що рівень емпатійних тенденцій у дівчат вища, ніж у юнаків. Можна допустити, що такі показники, ймовірно, пов'язані із впливом культурних особливостей, очікувань і стереотипів, що проявляються в заохоченні більшої чуйності в дівчат і більшої стриманості й незворушливості в юнаків. У дівчат найбільш вираженими показниками за блоками готовності до професійної діяльності є її когнітивно-операціональний компонент, який включає в себе такі шкали: «вербальна креативність», «прагнення до пізнання та саморозвитку» та «успішність у професійному навчанні» та інтерактивний компонент зі шкалою «емпатійні здібності». Дівчата мають більшу кількість ідей, їхня креативність, здатність робити «рідкісні ідеї» вища, вони більш чутливі до незвичних деталей, більш схильні використовувати символічні, асоціативні засоби для вираження своїх думок. У юнаків найбільш вираженими показниками за блоками готовності до професійної діяльності є її особистісний компонент, який включає в себе шкалу «адекватність самооцінки» та емоційно-вольовий компонент зі шкалами «емоційна стійкість» та «наполегливість». Юнакам притаманні більш стійкі диспозиції до збереження гомеостазу у складних ситуаціях професійної діяльності та життєдіяльності в цілому.*

**Ключові слова:** професійна готовність, професійно-важливі якості психолога, емпатія, студенти-психологи.

УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.14>**О. В. Сороченко**аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології  
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

## ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОНИКЛИВОСТІ

У статті наводяться результати теоретико-емпіричного дослідження осіб із різним рівнем проникливості. Психологічна проникливість розглядається нами як складна властивість особи, що відбиває внутрішній психологічний світ іншої людини, проявляється в умінні швидко і точно складати судження про іншу людину, про її переживання, стани, риси вдачі, а нерідко і про наміри. Проведений теоретико-методологічний аналіз показав, що психологічні явища, які належать до проявів проникливості, та якості, що тісно пов'язані з нею, містяться у факторах особистості, виділених Р. Кеттеллом. У даному дослідженні брали участь 77 осіб – магістри соціально-гуманітарного факультету за спеціальністю «Психологія» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Психодіагностичний комплекс склали методики: «Тест-опитувальник психологічної проникливості» О.П. Саннікової, О.А. Кисельової, «16-факторний особистісний опитувальник» Р. Кеттелла. Отримані емпіричні дані дозволили провести кореляційний аналіз та встановити багатозначні додатні та від'ємні зв'язки між якісними показниками психологічної проникливості та спектром рис особистості, що відображені у факторній структурі Р. Кеттелла. Для подальшого порівняння та визначення розбіжностей психологічної проникливості та властивостей особистості, що аранжують її прояв, за допомогою методу «асів» із загальної вибірки осіб були відібрані представники з високим рівнем загального показника психологічної проникливості та представники з низьким рівнем загального показника психологічної проникливості. Застосований якісний аналіз дозволив вивчити індивідуально-психологічні особливості осіб із різним рівнем загального показника психологічної проникливості та скласти їхні психологічні портрети. Слід зазначити, що особам із високим рівнем загального показника психологічної проникливості властиві сміливість, афектотімія, мрійливість, високий самоконтроль, самовпевненість, довірливість, а особам із низьким рівнем загального показника психологічної проникливості властиві консерватизм, покірність, заклопотаність, підозрілість.

**Ключові слова:** психологічна проникливість, фактори особистості, показники психологічної проникливості.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема психологічної проникливості актуальною була завжди, і, незважаючи на величезний практичний досвід, який передається в різній формі, велика кількість наукових досліджень, публікацій на цю тему далеко себе не вичерпала.

М.П. Єрастов у 1975 році у своїй статті «Про специфіку підготовки промислового психолога» визначив психологічну проникливість як уміння розбиратися в характерах людей, передбачати зміни в їхній поведінці, вірне і швидке тлумачення психологічного сенсу міміки, пантоміміки, жестів, поведінки та мови людини, об'єктивну передачу своїх думок і почуттів оточуючих у загальноприйнятих способах їх матеріального прояву, коригування спілкування для кращого взаєморозуміння і такі особливості розуму, як аналітичність-синтетичність і об'єктивність [2].

Істотний внесок у вивчення феномена психологічної проникливості внесла А.А. Борисова, яка опублікувала в 1999 році книгу «Психологічна проникливість». З її точки зору, психологічна проникливість є, по-перше, функціональною системою,

що складається з певного числа компонентів, по-друге – структурним утворенням, що включає до свого складу елементи всіх трьох рівнів психічного відображення, по-третє – пізнавальною здатністю, по-четверте – різновидом пізнавальної діяльності у процесі спілкування [1].

У своєму дослідженні Н.Є. Єсманська виявила, що психолого-педагогічними умовами ефективного розвитку психологічної проникливості засобами художньої літератури є її психологізм, наявність в експериментальних текстах різних засобів зображення характерів і внутрішнього світу персонажів, відповідність текстів віковим можливостям, читацькому і життєвому досвіду випробовуваних, дотримання принципу поступового ускладнення літературних завдань, формування у студентів установок на позитивне ставлення до вирішення літературних завдань, на виявлення складових частин психологічної проникливості в літературних персонажів, на самоаналіз і саморозвиток психологічної проникливості, на оволодіння вміннями «читання» образотворчих засобів художньої літератури, систематичну і тривалу участь

випробовуваних у психологічному аналізі літературних персонажів [3].

Значний крок уперед у дослідженні та розвитку психологічної проникливості зробили В.Г. Зазикін і Н.А. Коваль, які виділили у структурі зазначеного феномену основні компоненти, такі як: спостережливість, вміння аналізувати, розпізнавання особистісних рис і характерологічних особливостей, передбачення емоційних реакцій і дій іншої людини, а також психологічні механізми побудови образу партнера по спілкуванню, стереотипізацію, класифікацію, порівняння, дедукцію, уявне перевтілення і ретроспективні аналітичні міркування [4].

О.А. Кисельова вивчала загальні закономірності та індивідуальні особливості у прояві психологічної проникливості, у виборі психологічно різних шляхів для досягнення успішності сприйняття і оцінювання іншої людини. Автором розглядається психологічна проникливість як відносно стійка властивість індивідуальності, що виявляється в умінні глибоко проникати у внутрішній психологічний світ іншої людини, адекватно розуміти і інтерпретувати його поведінку, особливості його характеру, емоційні стани і т.п. [5].

Теоретико-методологічний аналіз показав, що багато інформації про психологічні явища, які належать до проявів проникливості, та якості, що тісно пов'язані з нею, міститься у факторах особистості, виділених Р. Кеттеллом. В якості одного з шістнадцяти факторів структури особистості автор виділяє фактор проникливості – фактор N, який об'єднує в собі такі властивості, як точний розум, проникливість по відношенню до оточуючих, обережність, делікатність у спілкуванні з іншими і т.д. [6].

**Мета статті** – вивчення психологічної проникливості осіб у контексті широкого спектру рис особистості, що представлено у факторній моделі Р. Кеттелла.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичний аналіз численних публікацій про психологічну проникливість дозволяє визначити її як складну властивість особистості, що відбиває внутрішній психологічний світ іншої людини, проявляється в умінні швидко і точно складати судження про іншу людину, про її переживання, стани, риси вдачі, а нерідко і про наміри.

Прояв психологічної проникливості зазвичай пов'язують зі здатністю визначати або вгадувати особистісні риси, характерологічні особливості, мотиви поведінки, передбачати емоційні реакції, дії і вчинки іншої людини. Відзначимо, що все, що підлягає цим визначенням, відноситься до фундаментальних психологічних явищ, які вивчаються у психології різними науковими школами [4]. Тому для розуміння психологічної сутності проникливості необхідно усвідомити, що ж являють собою ці особистісні риси та характерологічні особливості.

У нашому дослідженні брали участь 77 осіб – магістри соціально-гуманітарного факультету за спеціальністю «Психологія» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Дослідження проводилося в умовах професійного навчання.

Психодіагностичний комплекс склали традиційні, стандартизовані психодіагностичні методики: «Тест-опитувальник психологічної проникливості» (О.П. Саннікова, О.А. Кисельова) [5], «16-факторний особистісний опитувальник» (Р. Кеттелл) [6].

У світлі зазначеного було проаналізовано кореляційні зв'язки між показниками психологічної проникливості та факторами особистості за Р. Кеттеллом. Дані кореляційного аналізу представлені в таблиці 1.

Проведений кореляційний аналіз виявив наявність додатного зв'язку на 1% рівні між показником ПЗ (психологічна зіркість) та факторами N<sup>+</sup> (проникливість), M<sup>+</sup> (мрійливість), від'ємний зв'язок на 5% рівні з фактором O<sup>-</sup> (самовпевненість).

Показник СІ (соціальна інтуїція) виявляє додатні зв'язки на 5% рівні з факторами: A<sup>+</sup> (афектотімія), M<sup>+</sup> (мрійливість), Q<sub>1</sub><sup>+</sup> (екстраверсія); на 1% рівні з факторами N<sup>+</sup> (проникливість), C<sup>+</sup> (сила «Я»). Від'ємні зв'язки на 5% рівні з фактором L<sup>-</sup> (довірливість), на 1% рівні з факторами: O<sup>-</sup> (самовпевненість), Q<sub>4</sub><sup>-</sup> (нефрустрованість), Q<sub>II</sub><sup>-</sup> (емоційна стабільність).

Показники психологічної проникливості НП (спрямованість на розуміння іншого) та ПІ (схильність до психологічної інтерпретації) виявляють додатний зв'язок на 1% рівні з фактором N<sup>+</sup> (проникливість) та на 5% рівні із фактором Q<sub>1</sub><sup>+</sup> (радикалізм).

Показник СС (самостійність суджень образу) виявляє додатний зв'язок з факторами N<sup>+</sup> (проникливість), M<sup>+</sup> (мрійливість) на 1% рівні та від'ємний зв'язок на 5% рівні з фактором G<sup>-</sup> (слабкість «Зверх – Я»).

Отримано додатні зв'язки на 1% рівні між показником Б (безсторонність (неупередженість) та факторами: C<sup>+</sup> (сила «Я»), H<sup>+</sup> (сміливість), M<sup>+</sup> (мрійливість); на 5% рівні з фактором Q<sub>1</sub><sup>+</sup> (радикалізм). Від'ємні зв'язки знайдені з факторами на 1% рівні: L<sup>-</sup> (довірливість), O<sup>-</sup> (самовпевненість), Q<sub>II</sub><sup>-</sup> (емоційна стабільність); на 5% рівні із фактором Q<sub>4</sub><sup>-</sup> (нефрустрованість).

Показник Ц (цілісність образу) на 5% рівні виявляє додатний зв'язок із фактором Q<sub>IV</sub><sup>+</sup> (незалежність) та від'ємний зв'язок із фактором A<sup>-</sup> (сизотимія), а з фактором N<sup>+</sup> (проникливість) – на 1% рівні.

Показник ГО (гнучкість здібності до корекції) виявляє додатні зв'язки з такими факторами, як: C<sup>+</sup> (сила «Я») – на 1% рівні, M<sup>+</sup> (мрійливість) – на

5% рівні. Від'ємні зв'язки знайдені з факторами: O<sup>-</sup> (самовпевненість), Q<sub>II</sub><sup>-</sup> (емоційна стабільність) на 1% рівні; з факторами: G<sup>-</sup> (слабкість «Зверх – Я»), L<sup>-</sup> (довірливість) – на 5% рівні.

Отже, проведений кореляційний аналіз показав наявність багатозначності зв'язків між показниками психологічної проникливості та спектром рис особистості, що відображені у факторній структурі за Р. Кеттеллом. Для нашого дослідження було цікавим підтвердження зв'язку показників психологічної проникливості з фактором Р. Кеттелла – N<sup>+</sup> (проникливість).

Наступним кроком було здійснено якісний аналіз, який полягав у вивченні рис особистості, що притаманні представникам виділених груп, та описі їхніх психологічних характеристик.

Під час відбору представників груп із високим і низьким рівнем психологічної проникливості попередньо «сирі» бали переводилися у процентилях. Саме таким чином розподіл значень наближався до нормального розподілу. Це дало нам можливість виділити групи осіб із високим (четвертий квартиль розподілу – від 75 до 100 процентиля) і низьким (перший квартиль розподілу – від 0 до 25 процентиля) рівнем загального показника психологічної проникливості. Для подальшого порівняння та визначення розбіжностей психологічної проникливості та властивостей особистості, що аранжують її прояв, за допомогою методу «асів» [7] із загальної вибірки осіб (n=77) були відібрані представники з високим рівнем загального показника психологічної проникливості (ЗПП+, n=5) та представники з низьким рівнем загального показника психологічної проникливості (ЗПП-, n=8).

На рис. 1 зображені профілі факторів особистості представників із високим та низьким рівнем загального показника психологічної проникливо-

сті. На осі абсцис позначені фактори, на осі ординат – ступінь їх вираженості у стенах. Середня лінія ряду проходить через точку 5,5 стених.

Візуальний аналіз профілю свідчить про те, що представникам із високим рівнем загального показника психологічної проникливості (ЗПП+) властиві сміливість (H<sup>+</sup>), афектотімія (A<sup>+</sup>), мрійливість (M<sup>+</sup>), високий самоконтроль (Q3<sup>+</sup>), самовпевненість (O<sup>-</sup>), довірливість (L<sup>-</sup>).

Отже, можна стверджувати, що особи з високим рівнем психологічної проникливості (ЗПП+) характеризуються сміливістю, активністю, готовністю до ризику і співпраці з незнайомими людьми в незнайомих обставинах, здатністю приймати самостійні, неординарні рішення, схильністю до авантюризму і прояву лідерських якостей, рішучості у значущих ситуаціях (H<sup>+</sup>). Вони мають достатній рівень товариськості, комунікативних навичок, легкість у встановленні безпосередніх, міжособистісних контактів, відкритість, задовільну пристосованість і адаптацію в новому оточенні, проявляють активність у нівелюванні конфліктів у групі (A<sup>+</sup>).

Особам даної групи притаманна багата уява, поглинення своїми ідеями, внутрішніми ілюзіями («вітає в хмарах»), легкість відмови від практичних міркувань, вміння оперувати абстрактними поняттями, орієнтованість на свій внутрішній світ, мрійливість (M<sup>+</sup>).

Низькі оцінки за фактором (O<sup>-</sup>) характеризують даних осіб як таких, що можуть справлятися зі своїми невдачами, на відміну від тих, хто переживає невдачі як внутрішній конфлікт. Існують дані, які свідчать про те, що антигромадські особистості не страждають від почуття провини. Для них характерні: безтурботність, самовпевненість, життєрадісність, впевненість у собі і у своїх силах,

Таблиця 1

### Значущі коефіцієнти кореляцій між показниками психологічної проникливості та факторами особистості (за Р. Кеттеллом)

Фактори	Показники психологічної проникливості							
	ПЗ	СІ	НП	ПІ	СС	Б	Ц	ГО
A		247*					-283*	
C		407**				375**		400**
G					-266*			-233*
H						303**		
L		-228*				-385**		-271*
M	309**	254*			332**	398**		240*
N	402**	336**	328**	306**	344**		-378**	
O	-289*	-304**				-377**		-312**
Q <sub>I</sub>			271*	231*				
Q <sub>4</sub>		-347**				-280*		
Q <sub>I</sub>		263*				265*		
Q <sub>II</sub>		-352**				-425**		-307**
Q <sub>IV</sub>							284*	

Примітка: 1) позначення \*\* – значущість зв'язку на рівні  $p \leq 0.01$ ; \* –  $p \leq 0.05$ ; 2) умовні позначення: ПЗ – психологічна зіркість, СІ – соціальна інтуїція, НП – спрямованість на розуміння іншого, ПІ – схильність до психологічної інтерпретації, СС – самостійність суджень образу, Б – безсторонність (неупередженість), Ц – цілісність образу; ГО – гнучкість здібності до корекції

безтурботність, холоднокривність, спокій, відсутність каяття і почуття провини.

Серед притаманних їм якостей можуть мати місце: самоконтроль, наполегливість, свідомість, схильність до дотримання етикету, цілеспрямованість, сильна воля, вміння контролювати свої емоції і поведінку (Q3<sup>+</sup>). Для того щоб відповідати таким стандартам, від особистості потрібна програма певних зусиль, наявність чітких принципів, переконань та врахування громадської думки. Такі особи схильні до організаторської діяльності і досягають успіху в тих професіях, де потрібні об'єктивність, рішучість, врівноваженість.

Із боку довірливості (L<sup>-</sup>) їм характерно: відкритість, товариськість, терпимість, поступливість, свобода від заздрості. Може мати місце почуття власної меншовартості. Особи з низькою оцінкою відповідного фактора вважають всіх людей добрими, не очікують ворожості і відверто розповідають про себе навіть малознайомим людям. У колективі вони гарно уживаються, веселі, піклуються про своїх товаришів, не прагнуть до конкуренції.

Надалі опишемо психологічний портрет групи осіб із низьким загальним рівнем психологічної проникливості (ЗПП<sup>-</sup>). Дані особи відрізняються консерватизмом (Q1<sup>-</sup>), покірністю (E<sup>-</sup>), заклопотаністю (F<sup>-</sup>), підозрілістю (L<sup>+</sup>).

Для даних осіб характерні пасивність і коротке підпорядкування своїх обов'язків, вони не вірять у себе і свої можливості, схильні брати провину на себе. Для них характерні: м'якість, поступливість, тактовність, лагідність, люб'язність, залежність, покірливість, послужливість, шанобливість, сором'язливість, готовність брати вину на себе, скромність, експресивність, схильність легко виходити з рівноваги (E<sup>-</sup>). Вони несамостійні, залежні, прихильні до групи. Представникам даної групи властиві консервативність, стійкість по відношенню до традицій, сумніви у ставленні до нових ідей і принципів, схильність до моралізації та моралей, опір змінам, вузькість інтелектуальних інтересів, орієнтація на конкретну реальну діяльність (Q1<sup>-</sup>).

Особи з низькою оцінкою за фактором (F<sup>-</sup>) є відповідальними, тверезими і серйозними у своєму підході до життя. Разом із тим вони схильні все ускладнювати і підходити до всього занадто серйозно і обережно. Вони постійно сповнені турботами про майбутнє, про наслідки своїх вчинків, про можливі невдачі і нещастя.

Вираженість підозрілості (L<sup>+</sup>) дозволяє характеризувати представників даної групи як обережних, егоцентричних, насторожених по відношенню до людей. Їм притаманна схильність до ревнощів,

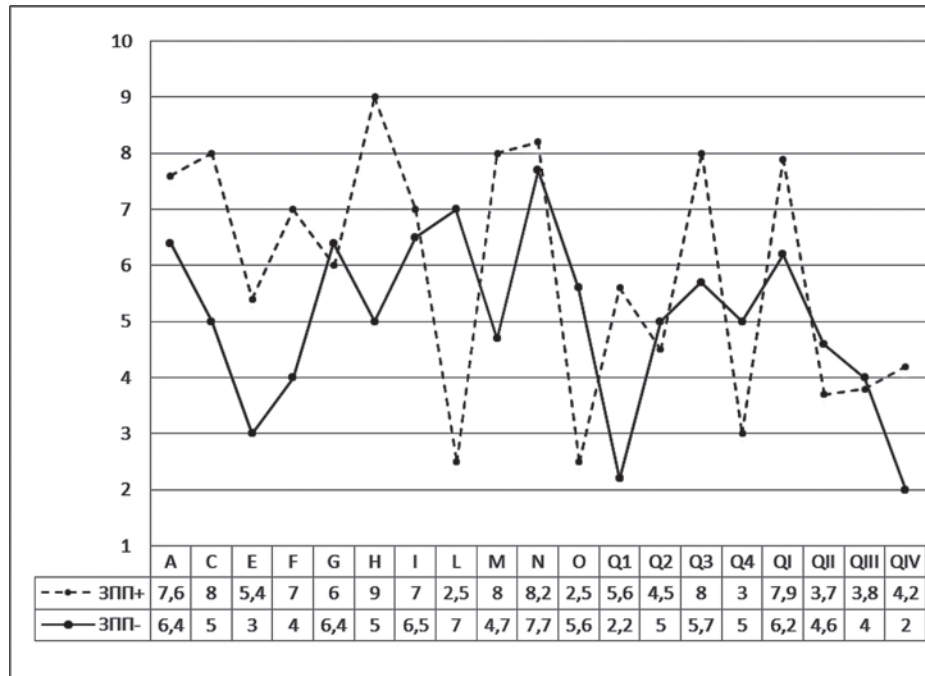


Рис. 1. Профілі факторів особистості за Р. Кеттеллом осіб із різним рівнем психологічної проникливості

Примітка: умовні позначення: А (афектотимія – сизотимія), С (сила – слабкість), Е (домінантність – покірність), F (безпе́чність – заклопотаність), G (сила – слабкість «Понад-Я»), Н (смівливість – боязкість), І (м'якість – твердість), L (підозрілість – довірливість), М (мрійливість – практичність), N (проникливість – наївність), О (схильність до відчуття провини – самовпевненість), Q1 (радикалізм – консерватизм), Q2 (самодостатність – залежність від групи), Q3 (високий – низький самоконтроль), Q4 (напруженість – розслабленість), QI (екстраверсія – інтроверсія), QII (тривожність – емоційна стабільність), QIII (кортикальна жвавість – сенситивність), QIV (незалежність – покірність)

прагнення покласти відповідальність за помилки на оточуючих, дратівливість. Іноді – автономність, самостійність і незалежність в соціальній поведінці. Слід додати, що даних осіб відрізняє високий рівень тривожності і неспокою, фіксованість на невдачах. Вони скептично відносяться до моральних мотивів поведінки оточуючих, нікому не довіряють, вважають своїх друзів здатними на несправедливість і не бувають із ними до кінця відвертими.

**Висновки.** Якісний аналіз факторної структури показав, що темпераментальні й характерологічні риси представників різних рівнів психологічної проникливості мають достатньо виражену специфіку, що відповідає психологічним особливостям кожного з рівнів. При цьому представники кожної групи мають індивідуальний набір особистісних властивостей, що пов'язані з високим значенням фактору N<sup>+</sup> (проникливість).

#### Література:

1. Борисова А.А. Психологическая проницательность. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1999. 447 с.
2. Ерастов Н.П. О специфике подготовки индустриального психолога. *Проблемы индустриальной психологии*. Ярославль : ЯрГУ, 1975. Вып. 2. С. 36–44.
3. Есманская Н.Е. Развитие психологической проницательности студентов-психологов посредством психологического анализа персонажей художественной литературы. *Мир образования образование в мире*. № 4. 2006. С. 165–169.
4. Заикин В.Г. Психология проницательности. Москва : Изд-во РАГС, 2002. 130 с.
5. Киселева Е.А. Особенности психологической проницательности у лиц с различной эмоциональной диспозицией : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Южно-Украинский гос. педагогический ун-т им. К.Д. Ушинского. Одесса, 1999. 246 с.
6. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. Москва : Просвещение, 1985. 319 с.
7. Санникова О.П. Феноменология личности: Избранные психологические труды. Одесса : СМІЛ, 2003. 256 с.

#### **Sorochenko O. V. Features of persons with different level of psychological insight**

*The article presents the results of theoretical and empirical study of persons with different levels of insight. Psychological insight is considered by us as a complex personality trait that reflects the inner psychological world of another person, manifested in the ability to quickly and accurately make judgments about another person, about his (her) experiences, states, personal characteristic, and often about intentions. Conducted theoretical and methodological analysis showed that psychological phenomena, which is related to manifestations of discernment and qualities that are closely related to it, are contained in the personality factors highlighted by R. Cattell. In this study participated 77 persons – masters of social and humanitarian faculty in the specialty “Psychology” of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. The psychodiagnostic complex consisted of the following methods: “Psychological insight test questionnaire” by O. P. Sannikova, O. A. Kyselova, “R. Cattell’s 16-factor personal questionnaire”. Obtained empirical data allowed us to carry out correlation analysis and establish significant positive and negative relation between the quality indicators of psychological insight and the spectrum of personality traits, which are reflected in the factor structure of R. Cattell. To further compare and identify differences in psychological insight and personality traits that arrange their manifestation, using the “ace” method from the general sample of persons, representatives with a high level of general index of psychological insight and representatives with a low level of general index of psychological insight were selected. The applied qualitative analysis allowed to study the individual-psychological features of persons with different level of the general index of psychological insight and to compile their psychological portraits. It should be noted that in this study, persons with a high level of general index of psychological insight are bold, affective, dreamy, have high self-control, overconfidence, trustworthiness, and persons with a low level of general index of psychological insight are conservative, submissive, concerned, suspicious.*

**Key words:** *psychological insight, personality factors, indicators of psychological insight.*

УДК 159.92:95

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.15>**Ю. М. Терлецька**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національний університет «Львівська політехніка»

## ОСНОВИ ПСИХОСЕСУАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ЛЮДИНИ

У роботі розкрито сутність і головні аспекти психосесуальної депривації людини. Доведено, що психосесуальна депривація людини являє собою зміну психічних параметрів у різних сферах її психіки і перебіг на їх основі більшою чи меншою мірою деструктивних процесів, які виникли внаслідок тривалого незадоволення сесуальних потреб. Психосесуальна депривація людини проявляється в різних сферах – емоційній, мотиваційній, когнітивній і вольовій. Проте найбільше навантаження припадає на емоційну сферу, з якої і починається розвиток психосесуальної депривації на основі накопичення в ній негативних емоцій через тривале незадоволення людиною сесуальних потреб. Ці негативні емоції об'єднуються і утворюють систему, яка забезпечує їх інтеграцію в емоційне напруження з достатньо високим рівнем негативного психоенергетичного потенціалу. Останнє виявляється в людини як сильний психологічний дискомфорт, нервозність, тривожність, розчарування, загальне незадоволення всіма боками життя, внутрішній протест проти всього та ін. Таке емоційне напруження вимагає розрядки. Воно через систему негативних емоцій трансформується в мотиваційну сферу як спонукальні сили, які усвідомлюються як гостра потреба його розрядження. Відбувається мотивація, боротьба мотивів, і визначається мотив, який спонукає людину до конкретних дій, діяльності. До процесу вибору мотиву залучаються когнітивна і вольова сфери психіки людини, адже потрібно оцінити ситуацію, свій стан, свої можливості, прийняти рішення і проявити вольові зусилля щодо його виконання. На основі цього в людини можуть виникнути різні мотиви щодо усунення деструктивного емоційного напруження – від соціально безпечних до асоціальних, делінквентних: 1) звернення до психолога, угоди між партнерами, розлучення, розпусти, пияцтва та ін.); 2) агресії, побиття, знущання, скоєння протиправних дій, злочинів (зґвалтування, розбещення неповнолітніх, зґвалтування з убивством, серійних убивств (сесуальні маніяки) та ін.); 3) гіперактивності в навчанні, професійній, сімейній, соціальній, громадській та ін. діяльності.

**Ключові слова:** психічна депривація людини, сесуальні потреби, незадоволення сесуальних потреб, емоційне напруження, деструктивний процес, емоційна сфера, мотиваційна сфера, негативний психоенергетичний потенціал.

**Постановка проблеми.** У наш час уже не заперечують, що статеве життя займає важливе місце в життєдіяльності переважної більшості фізично здорових людей. Воно є не лише способом продовження роду людського і задоволення фізіологічних потреб, а й видом спілкування, під час якого відкривається особливий світ переживань і відвертості між людиною та жінкою, світ своєїрідної поезії тіла і душі. У такі хвилини статевої близькості між жінкою і людиною виникають почуття безмежної довіри, чистосердечності, щирості, гармонія почуттів. На цьому фоні сесуальне задоволення досягає своєї кульмінації. Проте коли тривалий час цього не відбувається, тобто людина повністю або частково не може задовольнити свої сесуальні потреби, то в неї розвивається психосесуальна депривація, яка в науці залишається фактично явищем не вивченим. На сьогодні невідомі ні її сутність, ні засоби прояву у психіці людини, ні вплив на фізичне і психічне здоров'я, поведінку, сімейне життя, професійну та інші види діяльності. Тому дослідження психосесуальної депривації є актуальним, оскільки дозволить отримати нові знання, на основі яких будуть

можливі й подальші теоретичні пошуки, й розроблення практичних психологічних заходів щодо виявлення, попередження та усунення її негативних наслідків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** із проблем філософських аспектів буття людини і її сесуальності, психології статевої та девіантної поведінки, психологічної та кримінальної сексології, сексопатології, сесуальної та сімейної психотерапії, сесуального здоров'я, депривації, психології особистості, психології сімейних відносин, суїцидології та ін. свідчить, що про психосесуальну депривацію, як вид психічної депривації людини [1], в науковій літературі у прямій постановці загалом мова не йде.

Виходячи із цього, сутність і зміст психосесуальної депривації слід шукати в цих же науках, але з використанням методу інверсії, який орієнтований на пошук нових ідей, розв'язання творчого завдання, виходячи із протилежностей того, що закладено в традиційних теоріях, концепціях, поглядах, і диктується формальною логікою та здоровим глуздом. Це один із евристичних методів, у основі якого лежать закономірності й принципи

дуалізму, єдності й боротьби протилежностей (аналіз і синтез, індукція й дедукція, логічне й інтуїтивне мислення, конкретне й абстрактне, реальне й фантастичне, статичні й динамічні характеристики об'єкта дослідження, його зовнішні й внутрішні сторони, конвергенція (звуження поля пошуку) і дивергенція (розширення поля пошуку) та ін.).

Почнемо з того, що в західних суспільствах розвиток наук про сексуальність людини тривалий час натикався на опір як офіційної моралі та церкви, так і релігійно-містичного ставлення людей до сексу. Лише із другої половини XIX століття офіційна мораль дала згоду на аналіз статевого життя в категоріях науки.

У Радянському Союзі фактично були відсутні дослідження по психології сексуальності. Комуністична мораль заперечувала навіть статево просвіту підростаючого покоління.

Із цього приводу відомий філософ Н. Бердяєв писав: «Головний недолік всіх соціальних теорій (автор має на увазі теорії сексуальності – Ю. Т.) – це сором'язливість, а часто лицемірне ігнорування джерела життя, винуватця всієї людської історії – статевої любові. Зі статтю і любов'ю пов'язана тайна розриву у світі й тайна всякого з'єднання; зі статтю і любов'ю пов'язана також тайна індивідуальності й безсмертя... Це – прокляте, світове питання, і кожний пробує на самоті, надійно скриваючись, таємниче і соромлячись, ніби позору, перебороти трагедію статі й любові, перемогти статево роз'єднання світу... І вражаючи змова мовчання із цього питання, про нього так мало пишуть, так мало говорять, так мало розкривають свої переживання в цьому аспекті, скривають то, що повинно би було отримати вирішення загальне і світове. Це інтимне питання найінтимніше з усіх. Але звідки відомо, що інтимне не має світового значення, не повинно випливати на поверхню історії, повинно скриватися десь у підпіллі? Огидна роль культури, яка сьогодні стала нетерпимою: про найважливіше, що глибоко нас торкається, наказано мовчати, про все надто інтимне не прийнято говорити; розкрити свою душу, виявити в ній то, чим живе вона, вважається непристойним, майже скандальним» [2, с. 24].

Індивід без кохання, без «статевої любові», без своєї «другої» половинки у своєму бутті є неповноцінним, не завершеним у контексті досягнення цілісності, самодостатності, життєдайності, оскільки «людина є істотою статевою, тобто половинною, ущербною, і такою, яка прагне до заповнення, не лише у своїй фізіології, але і у своїй психології» [2, с. 173].

На основі цих думок філософа можна усвідомити і природню необхідність статевого життя для продовження й безсмертя роду людського, і його значущість для власного буття людини, і ті супе-

речності й проблеми, з якими воно пов'язано в різних суспільствах.

Відомий французький прозаїк П. Кіньяр в есе «Секс і страх», досліджуючи роль еросу в культурі античності, виявив, що секс, у залежності від суспільного ставлення до нього, не лише дає людині насолоду, але й породжує страх, меланхолію, втрату частини себе. Миті щастя, кохання, насолоди через оргазм чергуються з печаллю, байдужістю, страхом: «Недавнє щастя безслідно тане в любовних обіймах... Пристрасна насолода оргазму раптово змінюється печаллю, яку навіть не назвеш психологічною. Це виснаження навіює страх... Це скорбота про щось, що відійшло у минуле й усвідомлення безповоротної втрати... Щось закінчується в цю мить. Коли кохають до самозабуття, щось завжди закінчується» [3, с. 153–154].

У цих словах відомого письменника закладена глибока психологія і не лише статевої близькості, а й сенсу життя людини, її духовності, несвідомих, підсвідомих, свідомих і надсвідомих потягів, у тому числі й сексуальних.

Серед різних видів любові Е. Фром виділяє еротичну, під якою розуміє «прагнення до повного злиття, єднання з єдиною другою людиною» [4, с. 124]. Для реалізації прагнення володіти другою людиною еротична любов штовхає іншу людину на подолання різних перешкод. Але «після того як незнайомиць перетворюється у близьку людину, відпадає необхідність долати бар'єри і не залишається тієї близькості, до якої можна було б прагнути. «Коханого» («кохану») знаєш так само добре, як самого себе...» [4, с. 125].

Ці думки власне підкреслюють усю психологічну складність і суперечливість сексуального життя, в якому інтегруються когнітивні процеси, емоції та почуття, різні спонукальні сили, воля та ін.

Безумовно, психологія сексуальних стосунків, інтимного життя є складною. Ще засновник психоаналізу З. Фройд міркував: «Статева (генітальна) любов, даючи людині найвищі переживання задоволення, дає їй, власне говорячи, й ідеал щастя, а тому природно було б і далі шукати задоволення прагнення до щастя в цій же сфері статевої відносин і, як наслідок, розглядати статево еротичну як життєвий центр» [5, с. 216].

Разом із цим З. Фройд розглядає і негативні боки «статевої (генітальної) любові», вказуючи на те, що вона є причиною і деструктивних процесів через накопичення в лібідо негативної енергії внаслідок незадоволення сексуальних потреб [5], що може вважатися проявом психосексуальної депривації.

Нагадаємо, що З. Фройд для позначення всієї енергії, яка лежить в основі всіх сексуальних проявів людини, використав поняття «лібідо», яке у своїй праці «Три нариси з теорії сексуальності»,



виданій у 1905 році, спочатку означало енергію відмінну «від енергії, яка загалом лежить в основі душевних процесів, оскільки вона має особливе походження і особливий якісний характер, зумовлений особливим хімізмом сексуальних процесів у організмі» [6.]. А потім у праці «Я и Воно», що вийшла 1923 році, З. Фройд розглядає вже два потяги: сексуальний, або ерос (потяг до життя) і потяг до смерті. Власне до сексуального потягу автор тепер відносить «не лише дійсний незатриманий статевий потяг і похідні від нього – доцільно пригнічені, сублімовані потяги, але також інстинкт самозбереження...» [4]. За умови незадоволення сексуальних потреб енергія лібідо тисне на «Я», заставляючи його прийняти рішення на розрядження психічного напруження, що виникло.

Аналізуючи погляди Дж. Фейдімена і Р. Фрейгера на сублімацію, яка являється процесом, який переорієнтовує енергію, що спочатку спрямована на сексуальні й агресивні цілі, на інші цілі, часто художні, інтелектуальні або культурні [7], можна зробити висновок, що її деякі функції певним чином співпадають із функціями психосексуальної депривації. Власне функції сублімації полягають: 1) у переміщенні енергії з дій і об'єктів первинного (біологічного) значення на дії та об'єкти меншого інстинктивного значення; 2) в такому перетворенні якості емоції, яка супроводжує діяльність, за якою вона стає «десекуальною» і «деагресивною»; 3) у звільненні діяльності від диктату інстинктивного напруження [8].

На думку Ф. Bruno, особистість, яка не спроможна сублімувати імпульси, що йдуть від «Воно», мають проблеми з батьками, сексуальними партнерами, друзями і законом [9].

Інший дослідник, S. Schnabl, доводить наявність позитивного зв'язку між сексуальною і соціальною активністю людини. Чим людина більш сексуально активна (*мається на увазі, що задоволена сексом – Ю.Т.*), тим вона активніша і в соціальному житті [10]. У принципі це підтверджує і сучасний дослідник Г. Кочарян, який пише: «Сексуальна активність, яка приносить глибоке емоційне задоволення інтимністю контактів, може стимулювати активність і в інших сферах» [11, с. 210].

Згідно з думкою Г. Блюм, задоволення людиною сексуальних потреб, зняття вираженого сексуального напруження робить можливим більш ефективну її реалізацію в несексуальній сфері (так званий гомеостабілізуючий тип сексуальної мотивації) [12].

У сучасній психологічній літературі наявні теорії, які вказують на те, що сексуальна мотивація породжується і власне мотиваційною, і емоційною, і когнітивною сферами людини. У цьому контексті цікавою є теорія «сексуального сценарію» (тут під поняттям «сценарію» розуміється схема, план,

поведінкова програма), в якій представлена участь усіх названих сфер людини за провідної ролі когнітивних структур, що поєднують чисельні символічні й невербальні елементи в доцільну організовану цілісну поведінку, на основі чого людина може одночасно передбачати свою сексуальну поведінку й оцінювати її в даний момент [13]. Звідси сексуальний сценарій включає когнітивні компоненти різного рівня – уявлення, умовиводи, патерни, поняття, оцінні судження і под. До того ж в індивіда наявні різні сексуальні сценарії [14]. Це може бути сценарій, по-перше, побудований на фантазіях і мріях, який людина в силу різних причин не може чи не хоче реалізувати; по-друге, на вибудованому реальному плані з урахуванням особливостей партнера; по-третє, на альтернативних планах (якщо партнер зробить так, то я зроблю таким чином); по-четверте, на використанні попереднього досвіду, який зберігається в пам'яті.

Отже, когнітивна сфера бере активну участь як у задоволенні, так і незадоволенні людиною сексуальних потреб.

Важливою складовою частиною сексуального задоволення є реалізація людиною своїх еротичних снів, сексуальних фантазій та мрій [15; 16; 17 та ін.]. Щоб привести в дію сексуальний сценарій, який побудований на еротичних снах, сексуальних фантазіях і мріях, людині потрібні потужні спонукальні сили, а також воля. Але часто вони залишаються не реалізованими, що підвищує рівень психосексуальної депривації людини.

Таким чином, аналіз досліджень і публікацій із проблем сексуального життя людини свідчить, що, по-перше, всі психічні явища, які виникають у його процесах, мають широкий спектр – від крайнє позитивних до крайнє негативних, приміром: кохання – байдужість – ненависть; сміливість – боязнь – страх; сором – гордість; щастя – нещастя; радість – сум, печаль; ніжність – грубість, агресивність; насолода – неприємність, огида, відроза; блаженство – мука, страждання; задоволення – незадоволення; згода – насильство та ін. Звідси потрібно в'яснити, за наявності яких явищ розвивається і проявляється психосексуальна депривація людини. По-друге, незадоволення сексуальних потреб тим чи іншим чином проявляється в емоційній, когнітивній, мотиваційній і вольовій сферах психіки людини, при цьому в цих сферах під їхнім впливом, унаслідок накопичення негативного психоенергетичного потенціалу до певної величини (більшої за позитивний психоенергетичний потенціал) виникають деструктивні процеси, які є свідченням наявності в людини психосексуальної депривації. Однак нам невідомі ні сутність цих деструктивних процесів, ні особливості їх перебігу, ні причини виникнення, ні те, як вони впливають на вчинки, поведінку й діяльність людини та ін.

**Мета статті.** Головною метою цієї праці є розкриття сутності й основних аспектів психосексуальної депривації людини як явища її психіки.

**Виклад основного матеріалу.** Із вищевикладеного усвідомлюємо, по-перше, що статеве життя людини надто складне, і його не просто досягнути. Навіть за умови отримання людиною бурхливої насолоди воно породжує розтягнутий у часі широкий спектр переживань і мотивів – від крайнє позитивних до крайнє негативних, від цілком раціональних до ірраціональних, від тих, які надихають на життя, до тих, що навіюють сумні думки, навіть, про смерть... По-друге, незадоволення сексуальних потреб людини проявляється в різних сферах її психіки – емоційній, інтелектуальній, мотиваційній та вольовій, породжуючи в них відповідні деструктивні процеси, які є ознакою наявності психосексуальної депривації.

Для розкриття сутності психосексуальної депривації використано також психоенергетичний та енергетично-психофункціональний підходи, що розкриті у працях М. Варія [18; 19; 20].

Як правило, незадоволення сексуальних потреб людиною (ми маємо на увазі всіх осіб – і тих, що не одружилися чи не вийшли заміж, і тих, які мають свою «другу» половинку, сім'ю) наростає поступово, з моменту першої статевої близькості й до останньої. Спочатку таке незадоволення сексуальних потреб виявляється в людини на рівні окремих емоцій і почуттів – сорому, розчарування, вини, тривоги, боязні, страху та ін., які можуть усвідомлюватися повністю, частково чи перебігати як щось таке, що тривожить, знижує настрій, навіює смуток тощо, тобто на підсвідомому рівні. Але з часом, якщо людина продовжує переживати незадоволення сексуальних потреб, то в її емоційній сфері негативні емоції накопичуються. А у випадку, якщо партнери (далі, в тих аспектах, які стосуються двох статей – чоловіки і жінки – вживатимемо поняття «партнер», «партнери», а на їх відмінних особливостях будемо наголошувати додатково) коли-небудь у своєму житті мали повноцінний секс, пережили бурхливий оргазм, то вони його вже ніколи не забудуть, очікуватимуть його повторення під час кожного сексуального контакту, а розчарувавшись, знову переживатимуть незадоволення, образу, страждання тощо.

Разом із негативними емоціями, які виникли через постійне незадоволення сексуальних потреб, із часом у одного партнера появляються негативні емоції до іншого, тобто усвідомлюється об'єкт, через який не можна задовольнити свої сексуальні потреби, – чоловік, дружина, коханець чи коханка. Якщо коханця чи коханку в принципі можна замінити, то з чоловіком чи дружиною все складніше, оскільки вони пов'язані сімейним життям, відповідальністю за дітей, одним словом, виконанням ще багатьох інших функцій. У будь-

якому випадку із часом в емоційній сфері партнера, який не може задовольнити сексуальні потреби, накопичуються негативні емоції (негативне психічне), внаслідок чого їх негативний психоенергетичний потенціал починає деструктивно впливати на її функціонування.

В емоційній сфері людини внаслідок незадоволення сексуальних потреб відбувається не просто накопичення певної сукупності негативних емоцій, а їх об'єднання в певну систему, яка забезпечує їх інтеграцію в емоційне напруження з достатньо високим рівнем негативного психоенергетичного потенціалу, що, своєю чергою, породжує перебіг у ній деструктивних процесів. При цьому в цій системі наявні підсистеми, які утворилися з об'єднання кількох емоцій, наприклад, сорому і вини; сорому, вини і розчарування; тривоги, розчарування і страху; обурення і відрази; сорому, вини і відчаю та ін.

Психічне напруження, яке виникло внаслідок незадоволення сексуальних потреб, виявляється в людини як сильний психологічний дискомфорт, нервозність, тривожність, розчарування, образа, загальне незадоволення всіма боками життя, внутрішній протест проти всього та ін. Таке емоційне напруження, безумовно, вимагає розрядки. Воно через систему негативних емоцій трансформується в мотиваційну сферу як спонукальні сили, які усвідомлюються як гостра потреба його розрядження та спричиняють відповідні процеси в мотиваційній сфері психіки. Відбувається мотивація, боротьба мотивів, і визначається мотив, який спонукає людину до конкретних дій, діяльності. До процесу вибору мотиву залучаються когнітивна і вольова сфери психіки людини, адже потрібно оцінити ситуацію, свій стан, свої можливості, прийняти рішення і проявити вольові зусилля щодо його виконання.

Зауважимо, що окрема підсистема в системі негативних емоцій також може стати потужним мотиватором до якихось дій, вчинків, поведінки. Наприклад, тріада – переживання сорому, вини і відчаю одночасно внаслідок, приміром, невдалої спроби сексуально задовольнити кохану людину, іноді штовхає винуватця (як правило, чутливого, вразливого, романтичного) до непередбачених вчинків – рішучого розриву всяких стосунків, агресії проти неї чи інших людей (побиття, поранення та ін.), самогубства і под.

Отже, незадоволення людиною сексуальних потреб тривалий час відображається в різних сферах її психіки – емоційній, інтелектуальній, мотиваційній та вольовій – як зміна в них психічних параметрів, утворення внутрішнього психічного, психоенергетичний потенціал якого, збільшуючись до певної величини, спричиняє перебіг більш чи менш потужних деструктивних процесів, що свідчить про більший чи менший розвиток у неї психосексуальної депривації.

Таким чином, **психосексуальна депривація людини** являє собою зміну психічних параметрів у різних сферах її психіки і перебіг на їх основі більшою чи меншою мірою деструктивних процесів, які виникли внаслідок тривалого незадоволення сексуальних потреб. Вона може мати дуже низький, низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий і дуже високий рівень розвитку (прояву).

Психосексуальна депривація досягає значного рівня розвитку в тих осіб, які не мають постійних сексуальних партнерів на підґрунті того, що не вийшли заміж, не одружилися, розлучилися, завантажені роботою настільки, що немає часу на особисте життя, не мають помешкання для інтимної зустрічі, ізольовані від суспільства (відбувають покарання в пенітенціарних закладах), виконують специфічні завдання (збройна боротьба (війна), служба в армії, на флоті та ін.), мають фізичні вади тощо. Хоча є цілком здорові люди, які не можуть знайти партнера для задоволення своїх сексуальних снів, фантазій та мрій, загалом сексуальних потреб у силу різних причин – неприязливості, сором'язливості, соціального статусу, релігійних переконань, страху завагітніти, суворих соціальних норм, відлякування грубою манерою спілкування, застосування грубості та агресії під час сексуального контакту і под.

А що відбувається в емоційній сфері, якщо сексуальні сні, фантазії та мрії людини не втілюються в реальні сексуальні сценарії?

Оскільки сексуальні образи таких фантазій і мрій є засобами пізнання і водночас фіксацією бажаних (якихось надзвичайних) переживань, то їх нереалізація сприймається як незадоволення сексуальних потреб і призводить до збільшення негативного психоенергетичного потенціалу, який може досягти високого рівня потужності, що спричиняє його трансформацію у свідомі та несвідомі мотиви на їх здійснення. Власне ці мотиви іноді штовхають людину до протиправних дій відносно сексуального об'єкта (розбещення дітей, неповнолітніх, з'валтування та ін.) і навіть до убивства (сексуальні маніяки). При цьому в когнітивній сфері відбувається пошук знань і способів реалізації задуманого, а вольові зусилля, які раніше були спрямовані на утримання від негативних дій, тепер перелаштовується на здійснення ганебного вчинку.

На цьому підґрунті можуть формуватися різні мотиви – від соціально безпечних до асоціальних, делінквентних. Наприклад, у чоловіки може виникнути мотив пошуку легко доступної жінки на стороні (як правило, таємно від дружини, рідних, близьких, друзів тощо), який формується, за З. Фройдом, на основі «потреби в приниженому статевому об'єкті, жінці, етично малоцінній, в якій, на його думку, немає естетичних вимог, якій неві-

домі його суспільні стосунки і вона не в силах їх оцінювати. Перед такою жінкою він найлегше виявляє свою статеву силу...» [21, с. 217]. А бажання постійно отримувати сексуальне задоволення може спонукати жінку, приміром дружину, до розлучення й пошуку іншого супутника життя, зради при збереженні сім'ї, задоволення сексуальних потреб іншими способами (мастурбацією, застосуванням різних вібраторів і штучних фалесів та ін.).

Бувають випадки, коли люди, які усвідомлюють свою повну чи часткову сексуальну неспроможність, переживають почуття сорому, вини, приниження, розчарування у собі та ін., що породжує фрустрацію, яка, своєю чергою, штовхає їх до: 1) відступу (повного «відходу» в яку-небудь діяльність, пияцтва та ін.); 2) озлоблення, гніву, агресії, які призводять до втрати контролю над собою, і тоді ці негативні емоції виплескуються на дружину чи чоловіка, близьких та інших людей; 3) пасивності, байдужості до роботи, сімейного, суспільного і громадського життя, протилежної статі, апатії, сприйняття всього, що відбувається, в сірих тонах і под., що нерідко переростає в депресію; відомі й суїциди на цьому підґрунті.

Загалом, психосексуальна депривація людини може впливати на її вчинки і поведінку не лише негативно, а й позитивно. Негативний психоенергетичний потенціал психосексуальної депривації людини може розряджатися і в не інстинктивні форми поведінки [8], тобто у форми людської діяльності, які не мають прямого зв'язку зі сексуальністю [22]. Такими формами людської активності може бути прояв гіперактивності на роботі, у суспільному, політичному, громадському і релігійному житті, прикладання значних зусиль для просування кар'єрними щаблями, поринання, як кажуть, із головою у творчість, сомовдосконалення (відвідування різних клубів і гуртків за інтересами, спортивно-оздоровчих секцій та ін.), присвята себе служінню Богу та ін. У цьому контексті можливо і вірна думка З. Фрейда, яка висловлена ним у книзі «Введення в психоаналіз», що не реалізовані сексуальні потяги беруть участь у творенні вищих культурних, художніх і соціальних цінностей [23].

Отже, в такий спосіб секс замінюється бурхливою активністю, повним «відходом» у роботу, так що на роздуми про сексуальне життя часу не вистачає, а значить, і на сексуальну неспроможність партнера чи свою також, що не провокує чи суттєво зменшує прояви болісних негативних переживань, не спричиняє конфлікти, не штовхає до зради, розлучення, пияцтва, протиправних дій тощо.

**Висновки і пропозиції.** Доведено, що психосексуальна депривація людини являє собою зміну психічних параметрів у різних сферах її психіки і перебіг на їх основі більшою чи меншою мірою

деструктивних процесів, які виникли внаслідок тривалого незадоволення сексуальних потреб. Психосексуальна депривація людини проявляється в емоційній, мотиваційній, когнітивній і вольовій сферах її психіки та може мати різні рівні розвитку: дуже низький, низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий і дуже високий. Її розвиток починається з накопичення в емоційній сфері людини негативних емоцій (негативного психічного), внаслідок чого їх негативний психоенергетичний потенціал досягає такої величини, за якої переважає над позитивним і спричиняє перебіг у ній більш чи менш потужних деструктивних процесів, що негативно впливають на її функціонування в цілому. Далі негативні емоції, що виникли внаслідок незадоволення людиною сексуальних потреб, утворюють певну систему, інтегруються в емоційне напруження і трансформуються в досить потужну спонукальну силу, яка викликає відповідні процеси в мотиваційній сфері її психіки. Разом із цим негативні емоції трансформуються і в когнітивну сферу, в якій виявляється об'єкт незадоволення сексуальних потреб і можливого їх задоволення, здійснюється їх різнобічна оцінка, порівняння в контексті сексуальної спроможності, аналізуються наявні знання про статевий акт і вміння його реалізувати, порівнюється власний досвід із досвідом, перейнятим від інших людей, отриманим через Інтернет, книги тощо, приймається рішення на подальші свої дії та ін. У вольовій сфері активізуються зусилля щодо забезпечення реалізації прийнятих рішень.

Загалом спонукальні сили, які виникають унаслідок психосексуальної депривації людини, можуть штовхнути її до різних вчинків і поведінки – від соціально безпечних до асоціальних, делінквентних: 1) звернення до психолога, угоди між партнерами, розлучення, розпусти, пияцтва та ін.); 2) агресії, побиття, знущання, скоєння протиправних дій, злочинів (з'валтування, розбещення неповнолітніх, з'валтування з убивством, серійних убивств (сексуальні маніяки) та ін.); 3) гіперактивності в навчанні, професійній, сімейній, соціальній, громадській та ін. діяльності.

Подальших розвідок потребують питання про яву психосексуальної депривації в осіб чоловічої та жіночої статі різного віку, різних професій, залежно від їх особистісних властивостей, примусово чи добровільно ізольованих від протилежної статі та ін. Важливими напрямками діяльності в цьому контексті є розроблення і стандартизація інструментарію оцінки прояву психосексуальної депривації людини та розроблення практичних психологічних заходів з її усунення.

#### Література:

1. Terletska Yu. Psychic deprivation in scientific terms / Development trends in pedagogical

and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph / edited by authors. 2nd ed. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2018. P. 437–463.

2. Бердяев Н. Эрос и личность: Философия пола и любви. Санкт-Петербург : Издательский дом «Азбука-класика», 2007. 224 с.
3. Киньяр П. Секс и страх: Эссе / Пер. с фр. И. Волевич. Санкт-Петербург : Издательский дом «Азбука-класика», 2007. 256 с.
4. Фромм Э. Искусство любить. Пер. с англ. / под ред. Д.А. Леонтьева. 2-е изд. Санкт-Петербург : Азбука, 2002. 224 с.
5. Фрейд З. «Я» и «Оно» : Сборник / Пер. с нем. Санкт-Петербург : Издательский дом «Азбука-класика», 2007. 288 с.
6. Фрейд З. Психология бессознательного : Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. Москва : Просвещение, 1989. 448 с.
7. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии. Методика персонального и социального роста. Москва, 1996. 431 с.
8. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Пер. с англ. Санкт-Петербург : Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. 288 с.
9. Bruno F. J. The Family Mental Health Encyclopedia. New York, Chicher, Brisbane, Toronto, Singapore : JOHN WILEY & SONS, 1989. 422 p.
10. Schnabl S. Intimverhalten. Sexualstörungen. Persönlichkeit. Berlin : Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1976. 476 s.
11. Кочарян Г.С. Современная сексология. Киев : Ника-Центр, 2007. 400 с.
12. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Пер. с англ. Москва : КСП, 1996. 249 с.
13. Gagnon J. P., Simon W. Sexual conduct. The Social sources of human sexuality. Chicago, 1973. 316 p.
14. Gagnon J. P., Rosen R. C., Leiblum S. R. Cognitive and social aspects of sexual disfunction: sexual scripts in sex therapy. J. Sex and Marital Ther., 1982. Vol. 8. P. 44–56.
15. Byrne D. The imagery of sex. – In: Handbook of sexology / Ed. J. Money, H. Musaph. New York : Oxford, 1977. P. 327–350.
16. Crepault C., Couture M. Men's erotic fantasies. Arch. Sex. Behav., 1980 Vol. 9. P. 565–581.
17. Fisher W. A., Byrne D. Sex differences in response to erotica? Love versus lust. J. Personal. Soc. Psychol., 1978. Vol. 36. P. 117–125.
18. Варій М.Й. Психіка людини у психоенергетичній концепції. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Vol. 54, Issue 126, 2017. P. 65–71.

19. Варій М.Й. Псі-програми – знаряддя утворень і перетворень у психіці людини. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V(62), Issue: 142, 2017. P. 77–81.
20. Varii M. The human psyche: psychic and energetic approach. Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph. Riga. Baltija Publishing. 2018. P. 111–139.
21. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. Пер. с нем. А. Вахирева, И. Полякова. Санкт-Петербург : Издательский дом «Азбука-классика», 2007. 256 с.
22. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / Пер. с франц. Москва : Высш. Шк., 1996. 623 с.
23. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. Москва : Наука, 1989. 456 с.

**Terletska Yu. M. Fundamentals of psychosexual deprivation of a person**

*A paper describes the essence and main aspects of psychosexual deprivation of a person. It is proved that psychosexual deprivation of the person is a change of mental parameters in different spheres of his/her psyche and more or less destructive processes based on them that have arisen as a result of long-term dissatisfaction with sexual needs. Psychosexual deprivation of the person is manifested in various spheres – emotional, motivational, cognitive and volitional. However, the greatest load falls on the emotional sphere, from which the development of psychosexual deprivation begins based on the accumulation of negative emotions in it due to the long-term dissatisfaction with sexual needs. These negative emotions combine and form a system allowing their integration into emotional stress with a sufficiently high level of negative psychoenergetic potential. The latter manifests in the person as a strong psychological discomfort, nervousness, anxiety, disappointment, general dissatisfaction with all sides of life, internal protest against everything and so forth. Such emotional tension requires relief. It is transformed into a motivational sphere through a system of negative emotions as the propulsions, which are perceived as an urgent need to relieve it. There is a motivation, a conflict of motives and then a motive is determined, which induces the person to make certain actions, activities. The process of choosing a motive includes the cognitive and volitional spheres of the human psyche, since one needs to assess the situation, condition, capabilities, make a decision and show volition to fulfill it. Based on this, the person may have different motives to eliminate the destructive emotional stress – from socially safe to asocial, delinquent ones: 1) psychologist's advice, agreement between partners, divorce, sexual abuse, drunkenness, etc.); 2) aggression, beatings, bullying, committing unlawful acts, crimes (rape, molestation of minors, rape with murder, serial killings (sexual maniacs), etc.); 3) hyperactivity in the school, professional, family, social, public, etc. spheres.*

**Key words:** mental deprivation of a person, sexual needs, dissatisfaction with sexual needs, emotional stress, destructive process, emotional sphere, motivational sphere, negative psychoenergetic potential.

УДК 159.9+159.964

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.16>

**Т. Ю. Ульянова**

кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри загальної та диференціальної психології  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

## СПЕЦИФІКА ЛОКАЛІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ КОНФЛІКТНИХ ТА НЕКОНФЛІКТНИХ ОСІБ

У статті висвітлюються підходи до емпіричного дослідження локалізації контролю осіб, які схильні до конфліктності різного ступеня. Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури показав, що вираженість такої багатокомпонентної властивості, як конфліктність, обумовлює цілісну картину рис особистості, оскільки різні її компоненти тісно пов'язані з особливостями локалізації контролю. Надано визначення поняття «конфліктність» і «локалізація контролю», розглянуто психологічний зміст цих явищ. Відібрано надійні та валідні психологічні методики, релевантні меті та завданням дослідження:

а) тест-опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Ф. Бажин, Є. О. Голинкіна, О. М. Еткінд);

б) оригінальна методика «Диференціальна діагностика конфліктності» (ДИДІКО) (О. П. Саннікова, Т. Ю. Ульянова).

В результаті кореляційного аналізу встановлено, що конфліктність та її окремі показники частково взаємопов'язані як з інтернальністю (в області невдач, в сімейних стосунках, в області виробничих відносин), так і з екстернальністю (в області невдач). Виокремлено типи конфліктності: групи осіб з високим (гр. К<sub>тах</sub>, n=5) і низьким рівнем загального показника конфліктності (гр. К<sub>мін</sub>, n=7). Складено і описано індивідуально-психологічну характеристику особистості в залежності від якісних особливостей конфліктності. Вивчено специфіку взаємозв'язку між конфліктністю та локусом контролю. Дослідження підтвердило численні дані про те, що виявлені в роботі особливості локалізації контролю у осіб з різним рівнем конфліктності значною мірою узгоджуються як з психологічними характеристиками представників різних типів схильності до конфліктної поведінки, так і з характеристиками локусу контролю, презентованих в відомих теоретико-емпіричних дослідженнях.

Чим вище інтернальність, тим більш імовірно, що людина відчуває себе «господарем власної долі», відрізняється упевненістю в собі і володіє більш високим рівнем розвитку саморегуляції життєдіяльності. Чим нижче показники інтернальності, тим менше особа упевнена в собі, більше потребує психологічної та будь-якої іншої допомоги, будучи недостатньо самостійною у вирішенні різного роду життєвих завдань.

**Ключові слова:** конфліктність, конфліктна особистість, інтернальність, екстернальність, індивідуально-психологічні особливості.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена високими вимогами, що висуває сучасне суспільство до особистості, яка є основною рушійною силою суспільного розвитку і потребує готовності до саморегуляції та відкритості до різноманітних життєвих ситуацій. Схильність особистості до конфліктної поведінки ускладнює життя як самої людини, що ініціює конфлікти, так і життя людей, що її оточують, і які б умови не визначали життя і діяльність людини – внутрішньо, психологічно дієвими вони стають лише в тому випадку, якщо їм вдається проникнути в сферу відповідальності особистості. Відповідальність, відрізняючи соціально зрілу особистість від соціально незрілої, посідає важливіше місце й серед професійно важливих якостей педагогів. Тому вивчення особливостей конфліктності особистості – а саме специфіки локалізації контролю конфліктних та неконфліктних осіб – має важливе теоретико-методологічне значення

для психологічної науки, є актуальним і значущим та відповідає викликам сьогодення.

Прикладне значення проблеми пов'язане з необхідністю розробки наукових засад супроводу і корекції поведінки конфліктних осіб та розвитку у них здатності до саморегуляції.

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

Проблема психологічних особливостей конфліктності особистості вже досить тривалий час привертає пильну увагу вчених і знаходить відображення в цілому ряді робіт вітчизняних і зарубіжних психологів: А. Я. Анцупова, М. В. Афонькової, Н. В. Гришиної, О. І. Донцова, О. О. Єршова, А. Г. Здравомислова, М. М. Кашапова, М. В. Крогіус, М. І. Леонова, Л. А. Петровської, Т. С. Сулімової, М. Р. Хачатурової [8; 9; 10], К. Боулінг, Р. Дарендорф, М. Дойч, Л. Козер, К. Левін, Г. Зіммерль тощо [8; 9].

Значний внесок в розвиток теорії контролю зробили такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як Є. Ф. Бажин, Б. Вайнер, Є. А. Голинкіна, У. Джеймс, Е. Дж. Фарес,

О. М. Еткінд, А.К. Канатова, С.І. Кудінова, Х. Кулас, К. Муздибаєв, С.Р. Пантелєєв, А.О. Реан, М.І. Резніков, Дж. Роттер, В.В. Столін, А. Толор, А. Фейнгольд, Ф. Хайдер, Е. Шур та інші [1; 2; 4].

**Метою статті** є виклад результатів емпіричного дослідження специфіки локалізації контролю майбутніх педагогів, схильних і несхильних до конфліктної поведінки.

**Завдання дослідження:**

1) на підставі теоретико-методологічного аналізу літератури узагальнити інформацію про конфліктність і локус контролю; розглянути психологічний зміст цих явищ;

2) відібрати надійні та валідні психологічні методики, релевантні меті та завданням дослідження, що спрямовані на діагностику схильності особистості до конфліктної поведінки і локусу контролю;

3) виявити та емпірично розглядіти співвідношення між показниками досліджуваних явищ; визначити типи конфліктності;

4) опрацювати специфіку локусу контролю у осіб з різними типами конфліктності.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне українське суспільство живе в світі ускладнених реальностей, де конфлікт – явище загальне і неминуче. В останні роки життя людини постійно пов'язано з розв'язанням різноманітних суперечностей, протистоянням і конкуренцією в різних сферах її життєдіяльності, і це формує запити та потребує певного розвитку саморегуляції життєдіяльності. Учасники конфліктного протистояння рідко бувають об'єктивними, оскільки конфлікт емоційно захоплює і часто призводить до неконтрольованого негативного психічного стану, що спотворює сприйняття об'єктивної реальності, тим самим роблячи вплив суб'єктивного фактора досить великим. А як відомо, для реалізації особистістю схильності до конфліктної поведінки важливим є не тільки сам факт наявності гострого протиріччя, але і як він сприймається, яке до нього формується ставлення. Тут нерідко виникають неадекватні або ілюзорні образи ситуацій та суперечностей, які керують людиною. Часто трапляється і так, що сильні неусвідомлювані потяги і мотиви можуть вступати в протиріччя зі свідомими детермінантами активності, зумовленими соціальними нормами, правилами або установками. З цього випливає, що в активності, поведінці, відносинах і діяльності людини виявляється конфліктна природа, звідси у багатьох випадках сама людина є джерелом конфліктів.

Конфліктною розуміється особистість, яка, в силу певних психологічних особливостей, є ініціатором багатьох негативно забарвлених або деструктивних конфліктів, а також володіє схильністю залучатися до конфліктів, які ініційовані та створені іншими, незалежно від того, чи поруше-

ний її інтерес і чи може цей факт завдати якоїсь шкоди [5, с. 28].

Можливість керування конфліктною поведінкою залежить від різноманітних факторів, а саме: рівня конфліктності, що являє собою кількісно-якісну характеристику схильності особистості до конфліктного протистояння; її активність в ньому; ставлення до опонентів і ситуації; рис особистості, що тісно пов'язані з особливостями темпераменту і характеру; властивостей особистості, що гіпотетично пов'язані з конфліктністю і супроводжують її; локусу контролю – схильності людини приписувати відповідальність за події, що відбуваються з нею, зовнішньому середовищу, або самому собі тощо. Так, кількість конфліктів, що організовує конфліктна особистість в певний період часу або в яких бере участь без вагомих на те підстав; тяжкість або негативні наслідки міжособистісних конфліктів для опонентів, організації тощо; певні особистісні властивості, що зумовлюють схильність до конфліктів; особливості емоційного реагування на конфлікти і переживання конфліктів (при високому рівні конфліктності такі люди відчувають сильні позитивні емоції від участі в конфліктах); особливості ставлення до конфліктів, незалежно від їх змісту і наслідків відображають рівень конфліктності [5, с. 28-30].

Локус контролю, у відповідності з концепцією американського психолога Дж. Роттера, визначається як стійкі особистісні структури, сформовані в процесі соціалізації, та відображає ставлення людини до різних подій як детермінованих ззовні (екстернальна орієнтація) або зсередини (інтернальна орієнтація). Сучасні психологи розмежовують приписування відповідальності та приписування причинності, вважаючи, що атрибуція відповідальності та атрибуція причинності мають різне значення для особистості і виконують різні функції: локус контролю – пояснювальну та захисну; приписування відповідальності, поряд з пояснювальною, – готовність виконувати дії, забезпечуючи результат, та розділяти наслідки результату. Певний тип локусу контролю з цих позицій є складовим елементом відповідальності [1, с. 152–162], одним з найважливіших показників соціальної зрілості особистості, передумовою її успішності.

Слідом за Дж. Роттером ми будемо говорити про два типи локусу контролю: інтернальний і екстернальний. Причому про інтернальний локус контролю говорять тоді, коли людина здебільшого приймає відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, здібностями. Така особа вважає, що все, що відбувається з нею, передусім залежить від таких особистісних якостей, як компетентність, цілеспрямованість, рівень здібностей, і є закономірним результатом її власної діяль-

ності. Про екстернальний локус контролю кажуть, якщо людина схильна надавати відповідальність за всі її успіхи і невдачі зовнішнім чинникам: другим людям, долі, випадковості, везінню, тиску оточення, навколишньому середовищу [3; 6, с. 88].

В емпіричному дослідженні локусу контролю в співвідношенні з конфліктністю взяли участь студенти соціально-гуманітарного факультету зі спеціальності «Психологія» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у кількості 62 особи. Психодіагностичний комплекс склали:

а) тест-опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (далі – РСК), авторами якого є Є.Ф. Бажин, Є.О. Голинкіна, О.М. Еткінд [1; 4];

б) оригінальна методика «Диференціальна діагностика конфліктності» (далі – ДИДІКО), що розроблена О.П. Санніковою, Т.Ю. Ульявною [8, с. 61–67].

Відповідно до означеної мети аналіз отриманих в результаті діагностики емпіричних даних передбачав використання кількісного, а саме кореляційного, аналізу, який був здійснений за допомогою статистичної програми SPSS for Windows 17. 0, та якісного (методів «асів», «профілів») аналізу.

Як показники параметрів локалізації контролю за методикою РСК були обрані всі субшкали: шкала загальної інтернальності (Іо); шкала інтернальності в області досягнень (Ід); шкала інтернальності в області невдач (Ін); шкала інтернальності в сімейних стосунках (Іс); шкала інтернальності в області виробничих відносин (Ів); шкала інтернальності в області міжособистісних відносин (Ім); шкала інтернальності відносно здоров'я і хвороби (Із).

Як показники параметрів конфліктності за методикою ДИДІКО були обрані наступні показники: психофізіологічний (КПф), емоційний (КЕм), когнітивний (ККо), конативний (КПо), контрольно-регулятивний (ККР); загальний показник якісних показників конфліктності (ЗПК).

З таблиці 1 ми бачимо, що такі показники схильності особистості до конфліктної поведінки

як КЕм, ККо та ЗПК частково значуще корелюють з такими показниками локусу контролю, як Ін і Іс. Крім того, показник ККо виявляє від'ємний зв'язок ( $p < 0,01$ ) з показником Іо та з Ів ( $p < 0,05$ ). Слід відзначити, що ККР – єдиний показник конфліктності, який виявив додатний зв'язок з Ін ( $p < 0,01$ ), а КПо з цим показником пов'язан від'ємно ( $p < 0,05$ ).

Таким чином, в результаті кореляційного аналізу було виявлено, що між показниками конфліктності та локусу контролю існують додатні і від'ємні кореляційні взаємозв'язки. Прослідковується така загальна тенденція: конфліктність та її окремі показники від'ємно взаємопов'язані як з інтернальністю (в області невдач, в сімейних стосунках, в області виробничих відносин), так і з екстернальністю (в області невдач).

Результати попереднього кореляційного аналізу підтвердили зіставність вивчаємих психологічних характеристик ( $p < 0,01$ ), ( $p < 0,05$ ), що дозволило нам приступити до якісного аналізу даних, який має змогу групувати досліджуваних за певною ознакою і вивчати їх індивідуально-психологічні особливості.

Одним з провідних завдань нашого дослідження було угруповання досліджуваних за типами конфліктності. Виділення типів здійснювалось методом «асів» [7, с. 109–115]. Конкретно були виявлені 2 мономодальних типи конфліктності: групи осіб з високим (гр. Кmax,  $n=5$ ) і низьким рівнем загального показника конфліктності (гр. Кmin,  $n=7$ ).

Використання *якісного аналізу* методом «профілів» дозволило вивчити особливості локалізації контролю у представників різних типів конфліктності.

Для визначення особливостей локалізації контролю конфліктних і неконфліктних осіб здійснено дослідження шляхом ранжування значень показників, що найбільш відхиляються від середньої лінії ряду і проходять через точку 5 шкали стенов (див. табл. 2).

Аналіз отриманих профілів показав, що кожна досліджувана група осіб – представників різних

Таблиця 1

**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками конфліктності та показниками локусу контролю**

Показники локусу контролю	Показники конфліктності				
	КЕм	ККо	КПо	ККР	ЗПК
Іо	-47	-330**	45	208	-165
Ід	-7	-160	129	174	-60
Ін	-244*	-326**	-248*	327**	-331**
Іс	-239*	-313**	-98	173	-243*
Ів	-89	-242*	-63	98	-119
Ім	9	30	-24	92	-64
Із	87	-112	159	165	37

Примітка: 1) нулі й коми опущені; 2) \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ .



типів конфліктності характеризується специфікою локалізації контролю, що проявляється як в специфічному поєднанні параметрів, так і в рівнях, котрих досягають показники.

Таблиця 2  
Ранжування значень показників локусу контролю в групах

	група Kmax	група Kmin
1	I d+	I z+
2	I b+	I c+
3	I m+	I n+

Розгляд таблиці, власні спостереження за досліджуваними, а також зіставлення отриманих даних з даними літературними джерел [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10] дозволили нам описати специфіку локусу контролю у осіб, що розрізняються конфліктністю.

*Особливості локалізації контролю у представників групи Kmax.*

Високий рівень інтернальності по шкалі досягнень свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим фактором в організації виробничої діяльності, у своєму просуванні по службі, в складних стосунках в колективі тощо. Такі люди вбачають, що вони домоглися самі всього хорошого, що було і є в їх житті, і що вони здатні з успіхом переслідувати свої цілі і в майбутньому. У них не зовсім розвинене почуття суб'єктивного контролю по відношенню до негативних подій і ситуацій. Осіб даного типу характеризує внутрішня тривожність, що обумовлена конфліктною будовою самооцінки особи, коли одночасно актуалізуються дві протилежні тенденції – потреба високо себе оцінювати з одного боку, і відчуття невпевненості – з іншого. Глибока тривожність поєднується з активним прагненням до незалежності, в основі якого лежать високі домагання і потреба домінувати. Внутрішня напруженість, імпульсивність, низька емоційна стійкість заважають тверезо оцінювати дійсність, збільшуючи тим самим фрустрацію і занепокоєння. Їх супроводжує бажання керувати, нав'язувати свою думку, і, якщо домінувати не вдається, виявляється зневага, ворожість, агресія. Прагнення до спілкування гальмується через високу критичності до інших людей, не сприяє накопиченню позитивного досвіду спілкування. Представникам цієї групи притаманна агресивність, яка спрямована не стільки на вирішення проблем, скільки на пошук і усунення причин, що їх викликали. Шукаються винуватців невдач, і вихід знаходиться в обвинуваченні обставин, суспільства, держави. Прагнуть переконати оточуючих у несправедливості й ворожості світу, який так багато вимагає від нього. Вони почувають себе знехтуваними, «поза» життям.

Їм властива ознака невдоволення собою, своїми успіхами. Досягнення, які оцінюються як неуспіх, найчастіше відображають лише «суб'єктивний неуспіх», що пов'язано з їх підвищеною потребою в досягненнях. Звідси занижена неадекватність самооцінки об'єктивним результатами діяльності.

*Особливості локалізації контролю у представників групи Kmin.*

Високі показники свідчать про те, що особи, які належать до цієї групи, вважають себе багато в чому відповідальними за своє здоров'я: якщо ця людина хвора, то звинувачує в цьому саму себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від неї самої та від її активних дій. Така особа вважає саме себе відповідальною за побудову міжособистісних стосунків з оточенням і за події, що відбуваються в її сімейному житті.

Представники цієї групи вбачають себе відповідальними за побудову міжособистісних стосунків з оточенням, не схильні приписувати важливіше значення в цьому процесі тільки обставинам, випадку або навколишнім людям. Вони вважають себе здатними активно формувати своє коло спілкування та схильні визнавати свої відносини результатом як своїх дій, так і дій партнерів.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, провівши аналіз емпіричних даних, можна розкрити домінуючі чинники, які характеризують специфіку локусу контролю у осіб з різними типами конфліктності.

Виявлені в нашому дослідженні особливості локалізації контролю в осіб з різним ступенем конфліктності значною мірою узгоджуються як з психологічними характеристиками представників різних типів схильності до конфліктної поведінки, так і з характеристиками локусу контролю, висвітленими в відомих теоретико-емпіричних дослідженнях [1; 4; 5; 7; 8; 9; 10].

#### Література:

1. Бажин Е.Ф., Голынкина С.А., Эткинд, А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля. Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.
2. Быков, С.В., Алашеев С.Ю (2004). Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах. *Психологический журнал*. 2004. № 3. С. 34–44. URL: <https://www.jour.isras.ru/upload/journals/1/articles/782/submission/original/782-1426-1-SM.pdf>.
3. Гассин, Э.А. (1999). Психология прощения. *Вопросы психологии*. 1999. № 4. С. 93-102. URL: [http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1999/994/994093.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1999/994/994093.htm).
4. Дмишко, О.С. Психологічні детермінанти розвитку локус-контролю підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2012. 20 с.

5. Зазыкин, В.Г., Оболонский Ю.В. Психологическая реальность конфликтов. Москва : Психотерапия, 2013. 384 с.
  6. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности. *Теория, методы, исследования, практикум*. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. 255 с.
  7. Санникова, О.П. Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности. *Вопросы психологии*. 1982. № 2. С. 109–115. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/843/843123.htm>
  8. Санникова, О.П., Ульянова, Т.Ю. Результаты апробации методики «Дифференциальная диагностика конфликтности» (ДИДИКО). *Наука і освіта*. 2016. № 2–3. С. 61–67. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-2-3-12>.
  9. Санникова, О.П., Ульянова Т.Ю. Психодіагностика конфліктності : процедура «Експрес-діагностика показників конфліктності (ЕДІКО)»; Методика «Експрес-діагностика суб'єктивного ставлення до конфлікту» (ЕДІСС); Методика «Диференціальна діагностика конфліктності». № 6406 ; заявл. № 64586 від 14.12.2015 ; реєстрац. 12.02.2016.
  10. Хачатурова, М.Р. Проявление склонности личности к конфликтному поведению. *Психология сегодня: теория, образование и практика*. / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, А.В. Карпова. Москва : «Институт психологии РАН», 2009. С. 642–647.
- 

#### **Ulianova T. Yu. Specificity of localization of control of conflict and non-conflict persons**

*This article highlights the approaches to empirical research on the localization of control of persons who are prone to conflict of varying degrees. Theoretical and methodological analysis of the scientific literature showed that the expressiveness of such a multicomponent property as conflict, provides a holistic picture of personality traits, since its various components are closely related to the features of localization of control. The definition of “conflict” and “localization of control” is given, the psychological meaning of these phenomena is considered. Selected reliable and valid psychological methods, relevant goals and objectives of the study: a) test questionnaire «Level of subjective control» (E.F. Bazhin, E.O. Golinkina, O.M. Etkin); b) the original method of «Differential diagnosis of conflict» (O.P. Sannikova, T. Yu. Ulyanova). Correlation analysis found that conflict and its individual indicators are negatively correlated with both internality (in the field of failures, in family relations, in the field of industrial relations) and with externality (in the field of failures). The types of conflict are distinguished: groups of persons with high (gr.  $K_{max}$ ,  $n = 5$ ) and low level of general index of conflict (gr.  $K_{min}$ ,  $n = 7$ ). The individual and psychological characteristics of the personality are drawn up and described depending on the qualitative features of the conflict. The specific relationship between conflict and locus of control has been studied. The study confirmed numerous data that the revealed features of localization of control in persons with different levels of conflict are largely consistent with the psychological characteristics of representatives of different types of propensity to conflict behavior, and with the characteristics of the locus of control, highlighted in known theoretical and empirical studies. The higher the internality, the more likely that a person feels “master of their own destiny”, is different in self-confidence and has a higher level of development of self-regulation of life. The lower the internality rate, the less confident the person is, the more they need psychological and any other help, being not sufficiently independent in solving various kinds of life tasks.*

**Key words:** conflict, conflict personality, internality, externality, individual-psychological features.

УДК 159.9:61

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.17>**В. І. Шебанова**доктор психологічних наук,  
професор кафедри практичної психології  
Херсонський державний університет

## УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК БАЗОВОЇ ОСНОВИ КУЛЬТУРИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розглянуто психологічні та соціально-педагогічні умови здоров'язбережувальної компетентності як базової основи культури харчової поведінки у різних категорій населення. Акцентовано увагу на те, що здоров'язбережувальна компетентність щодо харчової поведінки представляє собою інтегративне утворення, яке включає систему ставлень, систему знань, систему вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти з метою нормалізації харчової поведінки та збереження здоров'я в цілому, самореалізації та успішної соціальної адаптації. Найважливішою умовою формування культури харчової поведінки у осіб, що не страждають на її перекручені форми, ми вважаємо створення ціннісно-мотиваційного ставлення щодо розумної харчової поведінки як основи здорового варіанту, стилю та способу життя. Визначено, що умови формування здоров'язбережувальної компетентності щодо харчової поведінки як багатокомпонентного утворення вміщують до складу:

- ставлення (ціннісно-мотиваційний та емоційний аспект щодо здорового харчування та адекватної харчової поведінки);
- знання (когнітивно-рефлексивний аспект), що базується на досвіді декларативного та процедурного генезу і формується як теоретичні та практичні навички щодо різноманітних систем харчування, стильових стратегій харчової поведінки, стильових стратегій поведінки щодо власної зовнішності та здоров'я в цілому;
- сформованість способів діяльності (поведінковий аспект), що базуються на сукупності умінь і навичок, здатності та готовності до трансформацій задля нормалізації стильових стратегій харчової поведінки і стратегій поведінки щодо власної зовнішності та здоров'я в цілому.

Показано, що створення означених психологічних та соціально-педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності щодо харчової поведінки сприяє загальному формуванню її культури у різних категоріях населення (за віком, специфікою діяльності, станом здоров'я, проявами домінуючих патернів харчової поведінки та показників ваги тіла, рівнем незадоволеності вагою, собою та життям в цілому).

**Ключові слова:** харчова поведінка, умови формування, компетентність, компетентнісний підхід, здоров'язбережувальна компетентність.

**Постановка проблеми.** Проблема поширення порушених патернів харчової поведінки як трижовної тенденції сьогодення, як драми і трагедії не тільки окремої особистості, але й і сучасного українського суспільства у сфері здоров'я має такі перспективи вирішення, що відкриваються через формування культури харчової поведінки. Зокрема, ми вбачаємо розв'язання означеної проблеми через формування здоров'язбережувальної компетентності щодо харчової поведінки.

**Мета статті** – розкрити психологічні та соціально-педагогічні умови здоров'язбережувальної компетентності як базової основи культури харчової поведінки.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Охарактеризуємо сутність і зміст умов формування здоров'язбережувальної компетентності (далі – ЗЗК) щодо харчової поведінки (далі – ХП) у осіб, що не страждають на перекручені форми ХП. На нашу думку, визначення

умов формування ЗЗК щодо ХП є найголовнішим напрямом роботи у створенні культури ХП з метою профілактики її різноманітних порушень та їх негативних наслідків на рівні тіла – порушень ваги та ожиріння. Водночас, враховуючи надпредметність і міждисциплінарність таких понять як «компетентність» і «здоров'язбережувальна компетентність», ми, безумовно, спиралися на творчий доробок багатьох науковців, що визначено сутністю досліджуваної проблеми. Ми приєднуємося до думки О.Є. Ломакіної, яка визначає компетентність як психологічне новоутворення особистості, що формується в ході засвоєння теоретичних знань і практичного досвіду. Ми погоджуємося з судженнями більшості українських дослідників (С.П. Бондар, 2012 рік; І.В. Гушлевська, 2004 рік; В.В. Мелешко, 2008 рік; О.Я. Савченко, 2011 рік; Т.Є. Федорченко, 2009 рік; І.В. Черемис, 2006 рік та інші), що визначають компетентність як багаторівневу динамічну систему, до складу якої входять

взаємодіючі між собою компоненти – *компетенції*, які актуалізуються і збагачуються під впливом необхідності вирішення реальних життєвих проблем, з якими так чи інакше стикається носій компетенцій.

Плеяда науковців (М.С. Головань, І.В. Гордієнко-Митрофанова, О.В. Савченко, Ю.В. Фролов, Д.А. Махотін та інші) наголошують на тому, що компетенції, з одного боку, являють собою *декларативні знання* (що представлені у формі тверджень, суджень, пропозицій, та є лише уявленнями про структуру певних понять), а з іншого – *процедурні знання* (що мають активну природу та визначають уявлення про засоби і шляхи отримання нових знань та перевірки декларативних знань). Водночас, незважаючи на розмаїття компетенцій, що виокремлені різними авторами (знання, уміння, навички, здібності, мотиви, переконання, цінності, здатність і готовність вивчати, думати, співпрацювати, мобілізуватися задля подолання труднощів, адаптуватися тощо), М.М. Головань в одній із своїх робіт аналітичного характеру доходить висновку, що *«компетенція* – це деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері» [1, с. 30]. Водночас автор характеризує поняття «компетентність» як «володіння компетенцією, що проявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності», а також як «утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [1, с. 30].

Певна частина нашої роботи спрямована на визначення умов формування ЗЗК щодо ХП як багатокомпонентного утворення, яке включає до складу:

– *ставлення* (ціннісно-мотиваційний та емоційний аспект щодо здорового харчування та адекватної ХП);

– *знання* (когнітивно-рефлексивний аспект), що базується на досвіді декларативного та процедурного ґенезу і формується як теоретичні та практичні навички щодо різноманітних систем харчування, стильових стратегій ХП, стильових стратегій поведінки щодо власної зовнішності та здоров'я в цілому;

– *сформованість способів діяльності* (поведінковий аспект), що базуються на сукупності умінь і навичок, здатності та готовності до трансформацій задля нормалізації стильових стратегій ХП і стратегій поведінки щодо власної зовнішності та здоров'я в цілому.

Найважливішою умовою формування культури ХП у осіб, що не страждають на перекручені форми ХП, ми вважаємо *формування ціннісно-мотиваційного ставлення щодо розумної ХП як основи здорового варіанту, стилю та способу життя*. Означена умова як складова ЗЗК щодо ХП може розглядатися як внутрішнє потенціальне психологічне новоутворення (перший вектор компетентності), що передбачає:

а) формування установки на цінність здорової ХП як основи власного здоров'я та активного довголіття при максимальній тривалості життя;

б) формування інтересу до проблеми збереження, зміцнення та відновлення здоров'я за рахунок нормалізації ХП та оптимізації повсякденної діяльності;

в) формування відповідального вибору щодо варіанту життя, що сприяє тілесному здоров'ю (соматичному, психічному, соціальному та духовному).

Необхідність роботи у цьому напрямі зумовлена результатами аналізу наших спостережень та спеціальної наукової літератури (психологічного, медичного, культурологічного, соціологічного, педагогічного характеру) і дає підстави стверджувати, що готовність або неготовність дотримуватися принципів здорового харчування, оптимальних фізичних навантажень та способів емоційної саморегуляції здебільшого визначені ціннісними орієнтаціями та моделями поведінки, що закладаються у батьківській сім'ї.

Окрім зазначеного, вважаємо, що *до складу даного вектору компетенції також входить емоційний досвід особистості*, оскільки в ситуаціях харчування саме емоційні враження часто виконують функцію регулювання й спрямування процесу ціннісного оцінювання, що ініціює стиль харчування. Інакше кажучи, сприйняття ситуації прийому їжі зумовлено процесом первинної оцінки страви (її смаку, текстури, кольору тощо) та очікування певних тілесних відчуттів (задоволення-незадоволення), що за своєю природою має скоріше емоційний, ніж раціональний характер. Деякі психологи (М. Арнольд, 1960 рік; Б.І. Додонов, Р. Лазарус, 1991 рік; С. Шехтер та інші) найважливішим компонентом будь-якої емоції вважають саме оцінку і визначають це явище як переживання людиною свого *ставлення* до чого-небудь (до теперішньої або майбутньої ситуації, інших людей, до самої себе тощо). Зокрема, М. Арнольд зазначає, що інтуїтивна оцінка (на відміну від абстрактної «думки рефлексії») характеризується миттєвістю, безпосередністю і ненавмисністю та детермінує зміни у фізіологічних процесах, переживаннях, виразних рухах і діях, що зумовлює більшу зосередженість та заглибленість на об'єкті. За Р. Лазарусом, коли деякий стимул оцінюється як загрожуючий, то це детермінує

запуск процесів подолання загрози (усунення або зменшення шкоди). Найчастіше оцінка складається як переплетіння двох видів – емотивної та раціональної. Емотивна оцінка відрізняється від логічної за характером, тобто оцінювання в ній відбувається за шкалою «приємно-неприємно». Характер емоційного й раціонального оцінювання, зазвичай, збігається. Різні симптоми афективних реакцій (суб'єктивні переживання, фізіологічні та моторні реакції) відображають основні тенденції до дії з приводу наявності загрози та її усунення (за Є.П. Ільїним)[2, с. 124–126].

Можливість реалізації означеної умови вбачаємо через загальновідомі методи роботи: інтерактивні міні-лекції та дискусії, аналіз результатів психологічної діагностики (спрямоване само-спостереження та тестування задля отримання інформації про себе з подальшим самоаналізом), моделювання та аналіз життєвих ситуацій, мозковий штурм, психологічні ігрові завдання тощо.

Ми погоджуємося з міркуваннями С. Рубінштейна, який наголошує, що для того, щоб особистість включилася в будь-яку діяльність, потрібно, щоб завдання, які перед нею поставлені, були внутрішньо прийнятні, тобто щоб вони були не лише зрозумілі, а й набули значущості для особистості і знайшли відгук в її переживаннях [3]. З огляду на це, вмотивованість на адекватну (гармонійну) ХП ми розглядаємо як особистісний вибір варіанту життя, що зумовлюється відповідними компетенціями – внутрішніми спонуканнями та певною системою ціннісних орієнтацій, ідей, вірувань. Вважаємо, що внутрішня вмотивованість на відновлення, збереження і навіть «створення» або моделювання найоптимальнішої фізичної форми тілесності спрямовує й організовує суб'єкта в умовах повсякденного життя на відповідні стратегії поведінки (нормалізацію ХП, дотримання принципів раціонального харчування, корекцію ваги, нарощування м'язів, підтримання м'язів у тонусі тощо). Інакше кажучи, саме мотивація надає особистісний зміст та значущість щодо діяльності, спрямованої на збереження здоров'я, а отже сприяє перетворенню зовнішньо сформульованих цілей щодо дотримання основних принципів здорового харчування у внутрішні переконання, установки, потреби, особистісні принципи, що складають зміст здоров'язбережувальної діяльності особистості щодо ХП.

Спираючись на результати власного дослідження та чисельні наукові розробки останніх років з питань ціннісного, усвідомленого та відповідального ставлення до здоров'я (Т.В. Белінської, О.І. Богучарової, О.С. Дроботун, М.О. Марценюк, В.М. Кабаєвої, Д.В. Колесова та інших), ми вважаємо, що саме ціннісне ставлення до інформації, що набуває значення внутрішніх смислових настанов щодо здорової ХП сприяє відвертанню

від здоров'яруйнуючих життєвих сценаріїв та свідомому вибору здоров'язберігаючих сценаріїв у повсякденній життєдіяльності суб'єкта (через активне залучення отриманих знань, умінь і навичок у поведінкову діяльність). Як відомо, суспільство пропонує безліч цінностей, в тому числі щодо харчування, але шлях до них у кожного суб'єкта індивідуальний. І на цьому шляху перед суб'єктом постають і проблеми ідентичності (Є. Єріксон), і змістоутворюючої активності (В. Франкл, К.О. Абульханова-Славська), і проблеми знаходження свого неповторного сенсу життя («їсти, щоб жити» або «жити, щоб їсти») тощо.

Отже сформованість ціннісного-мотиваційного компоненту ЗЗК щодо ХП проявляється в особистісній зацікавленості суб'єкта та в його позитивному ставленні до збереження або відновлення найоптимальнішої фізичної форми. Наявність означеного компоненту, з одного боку, визначає внутрішню компетенцію особистості – її готовність та спрямованість на реалізацію здорового способу життя, а з іншого – утворює основу для реалізації інших компонентів ЗЗК щодо ХП, що є запорукою особистісної активності у процесі формування культури ХП.

*У якості другої умови формування ЗЗК щодо ХП ми розглядаємо когнітивно-рефлексивну компетенцію. Умова одночасно являє собою:*

а) *соціально задані вимоги* щодо відповідального ставлення до свого харчування та ХП, власного здоров'я в цілому, вибору способу та стиля життя;

б) *критерії оцінки стильових особливостей ХП* (які можна розглядати як внутрішні мотиватори розвитку ЗЗК щодо ХП на когнітивному рівні);

в) *систему знань*, що спрямовує на усвідомлення наслідків домінування переключених стратегій ХП та надає можливість подолання стереотипів мислення і свідомої трансформації ХП відповідно до істинних потреб тілесності;

г) *обізнаність* з питань оптимізації функціонування тілесності, що сприяє нормалізації ХП (підтримка оптимального режиму життєдіяльності за умови психічної толерантності, рухової активності, відпочинку, саморегуляції та інше, що надає можливість керування внутрішніми станами).

Мова йде про оволодіння системою знань – теоретичною базою, що є основою формування різноманітних життєвих навичок і стратегій поведінки, як таких, що руйнують тілесність, так і таких, що сприяють оптимальному функціонуванню всіх її рівнів (соматичного, психічного, соціального та екзистенціального). Зрозуміло, що це потребує інтеграції як специфічного знання, так й знання щодо себе, а також розуміння відповідальності за свої дії, усвідомлення власних особливостей (стильових патернів ХП, емоційних проявів та станів, недоліків і достоїнств та інших ресурсів тощо).

Водночас ми вважаємо, що *система знань щодо ХП* являє собою не тільки інформаційний ресурс особистості, але й активно функціонуючу структуру – комплекс уявлень, до складу якої входять декларативні та процедурні знання. Це надає можливість проводити оцінювання сформованості даної системи за певними критеріями: об'єм знань, їх структурованість та взаємообумовленість; відкритість до нової інформації, інших підходів та можливість утворення «нового» змісту; готовність до виявлення суперечливої інформації та пошуку інших (нових) стратегій поведінки.

Виходячи з окресленого вище, вважаємо за необхідне проводити систематичну роботу з ознайомлення дітей, підлітків, юнацтва та дорослих з широким колом питань щодо культури ХП як базової основи оптимального функціонування тілесності (відповідно до вікових та психологічних особливостей реципієнтів). Зокрема, усі учасники процесу формування ЗЗК щодо ХП мають бути обізнані з основними чинниками розвитку та перебігу:

а) стилів харчування, вибору продуктів та уподобань щодо їжі, які формуються під впливом наочних моделей ХП близького оточення (батьків, інших авторитетних людей, рекламної продукції);

б) перекручених (нездорових) стратегій ХП у континуумі «обмеження їжі – переїдання їжею» та інших життєвих навичок, що руйнують здоров'я тілесності та зумовлюють порушення ваги;

в) хвороб, що призводять до порушення фізичного та психічного здоров'я тілесності внаслідок домінування перекручених стратегій ХП у континуумі «переїдання – обмеження в їжі».

Але найголовнішим напрямом роботи з формування когнітивно-рефлексивної компетенції ми вважаємо ознайомлення з системою знань щодо організації раціонального, інтуїтивного, усвідомленого харчування та адаптивної ХП. Такі знання є необхідними задля оволодіння елементарними природними навичками з розпізнавання первинних сигналів тілесності (стану голоду та ситості, насолоди смаком тощо), які надають можливість ефективного регулювання відносин з їжею.

Отже у межах формування даної умови *система знань* (як інформаційний ресурс та комплекс уявлень), у певному сенсі, створює підґрунтя індивідуального досвіду особистості з метою нормалізації ХП та ваги. Інакше кажучи, йдеться про формування *метазнання*, що розширює мережу смислових зв'язків між різноманітними знаннями (за рахунок інтеграції з новими елементами, об'єктами, явищами), сприяє переосмисленню проблемних ситуацій і набуває здатності керувати іншими знаннями задля усвідомлення та подолання стереотипів особистісного досвіду заради вирішення більш глобальної проблеми – збереження власного здоров'я.

Реалізація формування когнітивно-рефлексивної компетенції (як умови формування ЗЗК щодо ХП) може забезпечуватися різноманітними формами групової та індивідуальної роботи в освітніх закладах різного рівня акредитації, які, з одного боку, здатні охопити майже усі категорії населення, а з іншого – надавати необхідну інформацію з окресленого кола питань систематично та послідовно. Ще однією важливою умовою формування ЗЗК щодо ХП є сформованість способів діяльності. Важливість цієї умови є цілком зрозумілою, тому що лише обізнаність з питань здорового харчування та адекватної ХП не зможе сформувати у суб'єкта здатність дотримуватися відповідних рекомендацій (щодо нормалізації ХП як базової основи для підтримки найоптимальнішої фізичної форми). Мова йде про умову, що забезпечує формування поведінкової компетенції щодо ХП, або про внутрішнє прийняття здоров'язбережувальної діяльності щодо ХП у вигляді певних настанов (установок, диспозицій, потреб), що стають дієвим регулятором поведінки та дозволяють дотримуватися адекватних стратегій поведінки, які спрямовані на збереження здоров'я незважаючи на будь-які зовнішні провокації. Інакше кажучи, формування третього вектору компетенції у структурі ЗЗК щодо ХП передбачає організацію такого предметно-просторового середовища, в якому суб'єкт може застосувати набуті знання, уміння та навички у двох напрямках:

1) з організації здорового харчування;

2) з нормалізації ХП та ваги.

Означений вектор компетенції включає формування:

а) здатності та готовності реалізовувати адекватні способи поведінки заради досягнення найоптимальнішої фізичної форми;

б) здатності та готовності особистості застосувати набуті знання у повсякденній діяльності (зокрема, здатності керувати проявами власної ХП у ситуаціях провокації, зумовлених зовнішніми стимулами – життєвих негараздів, ситуаціях спокуси, примусу тощо);

в) здатності та готовності втілювати арсенал життєвих технік (способів, стилів) повсякденної життєдіяльності, що дозволяють зберігати, підтримувати та нормалізувати як ХП, так і здоров'я в цілому.

Реалізація формування даної умови досягається за допомогою різноманітних засобів – тренінгових занять, інтерактивних лекцій і семінарів з елементами рольових ігор та іншими.

Підводячи підсумки, відзначимо, що, на нашу думку, засвоєння та оволодіння усіма вищеписаними ЗЗК щодо ХП дозволяє суб'єкту набути компетентності щодо організації адекватної ХП. Разом з тим *компетентність щодо ХП* – це зовнішній соціально-психологічний чинник, тому що

формується шляхом інформованості про певні норми, досягнення яких свідчать про можливість оптимального вирішення певного життєвого завдання, зокрема «нормалізацію ХП», «збереження здоров'я» тощо.

Водночас *компетентність щодо ХП* являє собою внутрішній психологічний чинник – інтегровану якість особистості, що надає можливість самостійно моделювати власну поведінку у напрямі максимального збереження здоров'я та приймати оптимальні рішення відповідно до потреб власної тілесності, брати відповідальність за свої дії щодо власного здоров'я.

Отже, *здоров'язберезувальна компетентність щодо ХП* представляє собою інтегративне утворення, яке включає: систему ставлень; систему знань; систему вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти з метою нормалізації ХП та збереження здоров'я в цілому, самореалізації та успішної соціальної адаптації. Тому в умовах сьогодення особливого значення набуває необхідність розроблення програм, що спрямовані на формування ЗЗК щодо ХП для різних груп населення (з урахуванням віку, наявності чи відсутності хворобливих патернів ХП) з метою профілактики різноманітних порушень тілесності – перекручених патернів ХП (субклінічних порушень та клінічних розладів ХП, надлишкової ваги та ожиріння (як негативних наслідків незбалансованого харчування та неадекватних патернів ХП)).

**Висновки.** Вважаємо, що створення означених психологічних та соціально-педагогічних умов формування ЗЗК щодо ХП сприяє загальному формуванню культури ХП у різних категоріях населення (за віком, специфікою діяльності, станом здоров'я, проявами домінуючих патернів ХП та показників ваги тіла, рівнем незадоволеності вагою, собою та життям в цілому). Водночас зазначимо, що, якщо нам (широкому загалу науковців з означеної проблематики) вдасться розірвати ланцюг на шляху розвитку та фіксації хворобливих патернів ХП – від хронічного відчуття

незадоволеності (своїм тілом, вагою, собою та життям у цілому) до важких клінічних форм у континуумі «переїдання – обмеження в їжі», – то ми зможемо не тільки значно знизити кількість звернень за медичною і психологічною допомогою людей із різноманітними варіантами патології ХП, але й вагомо підвищити кількість людей, які живуть з відчуттям задоволення. А як відомо, відчуття благополуччя (комфорту, щастя, гармонії) виступає незаперечним доказом здоров'я як оптимального функціонування тілесності, підвищення якості життя та прогресу соціальної системи в цілому.

Подальші перспективи досліджень у даному напрямі ми вбачаємо у перевірці ефективності реалізації окреслених психологічних та соціально-педагогічних умов формування ЗЗК щодо ХП в освітньому процесі.

#### Література:

1. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 783 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 713 с.
4. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8.
5. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія»: монографія. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. 612 с.
6. Шебанова В.І. Психологічні умови та технології формування здоров'язберезувальної компетентності щодо харчової поведінки. *Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості*: монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. С. 506–530.

#### **Shebanova V. I. Conditions of the formation of health-saving competence as the basic principle of eating behavior culture**

*The article deals with the psychological and social-pedagogical conditions of health-saving competence as a basic basis for a culture of eating behavior in different categories of population. It is emphasized that health-saving competence in eating behavior is an integrative entity that incorporates a system of attitudes; knowledge system; a system of skills that allow you to act appropriately to normalize eating behavior and maintain overall health; self-fulfillment and successful social adaptation. The most important condition for the formation of a culture of eating behavior in persons who do not suffer from perverted forms of eating behavior, we consider the formation of value-motivational attitude towards healthy eating behavior as the basis of a healthy option, style and lifestyle. It has been determined that the conditions of forming health-saving competence in eating behavior as a multicomponent education include: attitude (value-motivational and emotional aspect regarding healthy eating and adequate eating behavior), knowledge (cognitive-reflexive aspect) based on knowledge-based and procedural genesis, and is shaped as a theoretical and practical experience on a variety of nutrition systems, style strategies for eating behaviors, style strategies for behavior on one's own health and overall health; Formation of activities (behavioral aspect) based on a set of skills, abilities and readiness for transformation in order to normalize the style of eating behaviors and behavioral strategies for their own appearance and*

*health in general. It is shown that the creation of certain psychological and social-pedagogical conditions for the formation of health-saving competence in eating behavior contributes to the overall formation of a culture of eating behavior in different categories of population (different in age, specificity of activity, health status, manifestations of dominant patterns of eating behavior and weight indicators body, level of dissatisfaction with weight, self and life in general). Healthy eating behavior is an integrative entity that incorporates a system of attitudes; knowledge system; a system of skills that allow you to act appropriately to normalize eating behavior and maintain overall health, self-fulfillment and successful social adaptation.*

**Key words:** eating behavior, conditions of the formation, competence, competence approach, health-saving competence.



УДК 159.99

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.18>**А. В. Шиделко**кандидат соціологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології факультету психології  
Львівський державний університет внутрішніх справ**Н. М. Калька**старший викладач кафедри психології  
факультету психології  
Львівський державний університет внутрішніх справ

## ОСОБЛИВОСТІ ЧОЛОВІЧОЇ СЕКСУАЛЬНОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті представлено сучасні наукові розвідки з питань сексуальності. Автори Л. Н. Акімова, Л.Г. Вільчук, О.І. Володимирець, В.А. Гупаловська, С.В. Діденко, О.С. Козлова, Н.О. Смахтіна, Н.О. Стрілець, А.В. Шиделко досліджували окремі питання сексуальності. З'ясовано, що сексуальність є об'єктом і предметом дослідників різних галузей наук. Окреслене пояснюється тим, що це вроджена потреба і функція людського організму, яка супроводжує людину від народження й до смерті. Психологи розглядають особливості психологічної сфери і прояви сексуальності впродовж усієї життєдіяльності людини, науковці соціокультурного напрямку – вивчають сексуальність чоловіка і жінки з позиції поглядів норм і правил, моральних чинників соціуму, громади, мікросоціуму. Медичний напрям фокусує свою увагу на репродуктивній сфері особистості. Педагогічні аспекти феномену сексуальності зосереджені на вихованні та сексуальній просвіті підростаючого покоління. Відображено теоретичний аналіз індивідуально-психологічних особливостей у структурі чоловічої сексуальності. Розглянуто параметри чоловічої сексуальності і подано коротку характеристику кожному. Зокрема це: сила сексуального бажання, екстенсивність і селективність, насилля й агресія, мотивацій і легітимація, інструментальність, гомоеротизм і гомофобія, сексуальне здоров'я і суб'єктивне благополуччя, пластичність і різноманітність, життєвий шлях. Окреслено, що особливість чоловічої сексуальності полягає у гармонійному поєднанні трьох аспектів життєдіяльності: продовження роду людського (біологічна функція), отримання задоволення, насолоди від сексуального життя (психологічна функція) та спілкування з особами жіночої статі, обмін енергією (соціальна функція). Наголошено, що чоловіки приваблюють жінок різногранною наповненістю: здоров'ям, фізичною витривалістю, привабливою зовнішністю, охайністю, доглянутістю, демонстрацією своєї маскулітності, домінантності (але не через самоствердження через жінку) сексуальністю та іншим. Проте найголовніша риса, яка є привабливою для усіх жінок, – це повага до жінки.*

**Ключові слова:** психологія, параметри, сексуальність, чоловіки, секс.

**Постановка проблеми.** Питання сексуальності є об'єктом і предметом дослідників різних галузей наук. Передусім це пояснюється тим, що це вроджена потреба і функція людського організму, яка супроводжує людину від народження й до смерті. Так, психологи зокрема досліджують особливості психологічної сфери і проявів сексуальності впродовж усієї життєдіяльності людини, науковці соціокультурного напрямку вивчають сексуальність чоловіка і жінки з позиції поглядів норм і правил, моральних чинників соціуму, громади, мікросоціуму. Медичний напрям фокусує свою увагу на репродуктивній сфері особистості. Педагогічні аспекти феномену сексуальності зосереджені на вихованні та сексуальній просвіті підростаючого покоління.

Провідним у різногранних дослідженнях окреслених галузей є те, що вони своїми науковими розвідками доповнюють одне одного й виокрем-

люють особливості жіночої чи чоловічої сексуальності, аналізуючи психологічну, педагогічну, медичну та соціокультурну складові. Тема була, є і буде актуальною, передусім з огляду на історичне минуле українського народу щодо закритості цієї теми, зміну поглядів на сексуальність сучасного українського соціуму, водночас й завдяки особливостям прояву сексуальності з позиції гендерного аспекту. Тому звернення до розгляду означеної проблеми на часі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тематику людської сексуальності досліджували такі вчені сучасності, як С.В. Діденко «Психологія сексуальності і сексуальних стосунків» (2003 р.) [5], Л.Н. Акімова «Психологія сексуальності» (2005 р.) [1], С.В. Діденко та О.С. Козлова «Психологія сексуальності» (2009 р.) [4], В.А. Гупаловська та О.І. Володимирець «Психологічні особливості сексуальності чоловіків» (2012 р.) [3], В.А. Гупаловська

та Н.О. Стрілець «Психологічні особливості сексуальних установок молоді» (2013 р.) [2], А.В. Шиделко та Л.Г. Вільчук «Сутність й особливості кіберсексуальної залежності» (2019 р.) [11].

В науковій праці «Індивідуально-психологічні особливості жіночої сексуальності» (2011 р.) Н.О. Смахтіна зазначає, що комунітарна парадигма усе більше реалізується як культура близькості, інтимності та тілесності (Д. Мак-Нілі, О.Ш. Тхостов), дефіцити яких відрефлексовано в різних концептуалізаціях: страх психологічної інтимності (Т. Scheffler), симптомокомплекс емоційного холоду (Т.С. Асланян, О.С. Кочарян, Н.М. Терещенко), токсична (І.І. Гуртова, Є.В. Фролова, Р. Melody) та залежна любов (А. Бродські, Г.О. Коцюба, С. Піл, Б. Уайнхольд, Дж. Уайнхольд), самотність (О.В. Неумоєва, В.Г. Сіляєва) тощо. Отже близькість та намагання розділити долю іншого становить собою важливий вектор вирішення проблем людського існування (М. Бубер, Е. Левінас тощо) [10, с. 3]. З аналізу сучасних наукових розвідок випливає, що тема чоловічої та жіночої сексуальності досліджується різногранно.

**Мета статті.** Висвітлити та розкрити психологічні особливості параметрів чоловічої сексуальності.

**Виклад основного матеріалу.** Зазначимо, що сексуальність – це площина людського життя, де, зважаючи на стать, гендерні особливості, сексуальну просвіту та статеве виховання, сексуальну орієнтацію, репродуктивну функцію та інше, особистість проявляє себе у розрізі поведінкового, емоційного та ціннісно-смыслового аспектів, які наповнені психологічними складовими: інстинктами, потягами, бажаннями, мріями, фантазіями, вподобаннями, уявленнями, емоціями, еротизмом, задоволенням, спрямованістю тощо. Численні психологічні праці доводять факт наявності значної кількості відмінностей чоловічої та жіночої сексуальності. Ці відмінності, передусім, пов'язані з репродуктивною функцією.

Дослідники у сфері сексуальності відзначають, що чоловіча сексуальність за численними параметрами відрізняється від жіночої. Детально ці параметри, представлені на рисунку 1, описані І.С. Коном [6]. Для глибинного пізнання індивідуальних особливостей чоловічої сексуальності розкриємо кожен із згаданих показників, які окреслені на рисунку 1.

Так, за результатами численних наукових розвідок доведено, що сила сексуального бажання потужніша в осіб чоловічої статі. Такі показники, як часте прокручування у голові думок про секс – певні фантазії щодо кількості та активного пошуку партнерок, ініціатива щодо сексу, частота й різного типу сексуальні утіхи (мастурбація, техніки тощо), відвідування порно-сайтів та інше, – виходять домінантою на перший план у чоловіків.

Чоловіча сексуальність містить більше компонентів насилля й агресії, оскільки сексуальна агресія є компонентом прояву загальної маскулітності чоловіка, відповідно до самоідентифікації. Чоловіче сексуальне «Я» передбачає провідну та активну роль, що демонструється через наполегливість та владність.

Щодо екстенсивності та селективності, то чоловіча сексуальність є більш екстенсивною і менш селективною. Селективність, у контексті, передбачає зосередженість на одному партнерові, а екстенсивність – на розширенні й збільшенні їхньої кількості. Доведено, що чоловіки мають більшу потребу у значній кількості сексуальних партнерів і вільніше йдуть на сексуальне зближення після короткотривалого знайомства, ніж жінки.

Екстенсивність чоловічої сексуальності означає меншу емоційну залученість і психологічну інтимність, а більшу різноманітність мотивів. Серед основних мотивів у чоловіків, які домінують у сексуальних контактах, є інтерес, підвищення самооцінки, сексуальний потяг, любов та бажання «бути як всі».

Мотивація і легітимація. Сексуальна мотивація зосереджує свою увагу на активності чоловічого організму під впливом зовнішніх і внутрішніх умов, яка спрямована на задоволення сексуальних потреб. Біологічна (продовження роду), психологічна (отримання задоволення), соціальна (міжособистісне спілкування) складові впливають на внутрішню психологічну залежність особистості і зумовлюють тісний зв'язок між ними. Проте, зважаючи, що у кінцевому результаті чоловіча сексуальність забезпечує продовження роду, вона соціально пов'язана з репродукцією набагато слабше, ніж жіноча. Легітимація зумовлена цінностями та значущими орієнтаціями щодо сексуальних проявів відповідно до норм і правил суспільства, у якому проживає особистість.

Ще однією особливістю чоловічої сексуальності є її інструментальність. У чоловічому сексуальному сценарії «секс» – це не тільки задоволення, часом заборонене і сороміцьке (наприклад, мастурбація), а й професійна діяльність, яка вимагає успішної реалізації та завершення. Передусім індивідуально-психологічні особливості тут полягають у чисельних показниках (у кожного свої) щодо кількості сексуальних партнерів, якості, тривалості часу, втілення фантазій, кількості успішних статевих актів.

Загальна інструментальність чоловічого стилю життя породжує і «техніцизм» сексуального мислення. Вона спричинена найперше занепокоєнням своєї чоловічої реалізації, водночас підсилена рекламою в мас-медіа щодо засобів стимулювання бажання, продовження ерекції, збереження потенції, можливостей сексуального змісту тощо.



Рис. 1. Параметри чоловічої сексуальності

У зв'язку з інструментальністю і змагальністю більшість чоловіків не в змозі об'єктивно оцінити індивідуальні особливості, власні переживання, їм потрібні неупереджені факти, що підтверджують їхню продуктивну ефективність у сексуальному плані. Такі аргументи щодо власної маскулітності їм може надати лише жінка.

Беззаперечним підтвердженням різноманітності є наявність значної кількості чоловічих сексуальних сценаріїв, що впливають на збільшення кількості зміни партнерів. Чоловіки з великою перевагою випереджають жінок за поширеністю всіх нерепродуктивних сексуальних практик, починаючи з мастурбації.

Більш екстенсивний і різноманітний секс потребує додаткових зусиль і стимуляції. Тому чоловіки більшою мірою є споживачами продукції сексуального характеру, звертаються до сексуальних послуг повій, активніше використовують сексуальні можливості Інтернет-простору (сайти знайомств, кіберсекс) тощо.

Гомоеротизм і гомофобія. Особлива відмінність чоловічої гомосексуальності від жіночої полягає у тісному зв'язку з гомосоціальною (спілкування з собі подібними). Гомофобія, на протипагу гомоеротизму, служить засобом символічної демаркації «справжніх» (домінантних) чоловіків від «несправ-

жніх» (жіночних і підвладних). Тому гомофобія зазвичай зустрічається у чоловіків.

Стосовно сексуального здоров'я та благополуччя, для чоловіків властива більша сексуальна активність та отримання від сексу більшого задоволення [8]. Дослідження підтверджують взаємозв'язок чотирьох чинників суб'єктивної сексуальної задоволеності:

- фізична задоволеність;
- емоційна задоволеність;
- задоволеність своїм сексуальним здоров'ям;
- важливість сексуального життя [9].

Також зазначимо, що на суб'єктивне благополуччя і сексуальне здоров'я впливає наявність різноманітних міфів, які стійко побутують у соціальній реальності. Чоловіча сексуальність опирається на певні «псевдоміфи». До найбільш поширених, на наше переконання, належать такі:

- для чоловіка не властиві почуття і розмови, він просто діє;
- будь-який дотик сексуальний і є «запрошенням» до сексу;
- чоловіки завжди зацікавлені у сексі;
- справжні чоловіки «перевіряються» сексом;
- у сексі чоловіки не повинні слухати жінок;
- хороший секс не потребує підготовки і розмов;
- у справжніх чоловіків немає сексуальних проблем [7].

Життєвий шлях. На сьогодні традиційна модель чоловічої сексуальності, з впливом різного роду течій, модифікується і спрямована не на міфічного абстрактного «справжнього чоловіка», а чоловіка, який влаштовує конкретну жінку. У деяких чоловіків почуття несумісності власного «Я» і нормативного коктейлю «мачо», змагальності та гіперсексуальності породжує особливу «чоловічу сексуальну тривожність», яка має деякі наслідки психологічних розладів. Тому впевненість і прийняття власної чоловічої позиції є необхідними компонентами чоловічої сексуальності.

**Висновки.** Отже, зважаючи на викладене, констатуємо, що особливість чоловічої сексуальності передусім полягає у гармонійному поєднанні трьох аспектів життєдіяльності чоловіка – це продовження роду людського (біологічна функція), отримання задоволення, насолоди від сексуального життя (психологічна функція) та спілкування з особами жіночої статі, обмін енергією (соціальна функція).

Наголосимо, що чоловіки приваблюють жінок різногранною наповненістю: здоров'ям, фізичною витривалістю, приємною зовнішністю, охайністю, доглянутістю, демонстрацією своєї маскулітності, доміантністю (проте тут маємо на увазі не самоствердження через жінку), зрештою, сексуальністю, тощо. Проте найголовніша риса, яка є без-

заперечно прийнятною для усіх жінок, – це повага до жінки. До жінки як особистості, жінки – матері, жінки – подруги, жінки – дружини, жінки – колеги.

Подальші наукові розвідки вбачаємо у розкритті особливостей сексуальної поведінки чоловіків у віртуальному просторі.

#### Література:

1. Акимова Л.Н. Психологія сексуальності. Одеса, 2005. 198 с.
2. Гупаловська В.А., Стрілець Н.О. Психологічні особливості сексуальних установок молоді. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомилинського. Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10(91). С. 89–94. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups\\_2013\\_2\\_10\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_19).
3. Гупаловська В.А., Володимирець О.І. Психологічні особливості сексуальності чоловіків : результати емпіричного дослідження. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Випуск 16. С. 222–235.
4. Діденко С.В., Козлова О.С. Психологія сексуальності : підручник. Київ, 2009. 304 с.
5. Діденко С.В. Психологія сексуальності і сексуальних стосунків. Київ, 2003. 164 с.
6. Кон И.С. Мужская сексуальность. *Мужчина в меняющемся мире*. Москва, 2009. URL: <https://psyfactor.org/lib/sexuality2.htm>.
7. Кон И.С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире. Маскулинность как история. URL: <http://gestalt.dp.ua/index/0-224>.
8. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. Москва, 2009. 496 с.
9. Кон И.С. Сексуальная культура XXI века. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 3–15.
10. Смахтіна Н.О. Індивідуально-психологічні особливості жіночої сексуальності : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.01. Харків, 2011. 22 с.
11. Шиделко А.В., Вільчук Л.Г. Сутність й особливості кіберсексуальної залежності. *Технології розвитку інтелекту*. 2019. Випуск 3. № 4 (25). DOI: <http://doi.org/10.31108/3.2019.3.4>.

#### Shydelko A. V., Kalka N. M. Features of human sexuality: psychological aspect

*Contemporary scientific intelligence on sexuality is presented in the article. Authors: L.N. Akimova, L.G. Vilchuk, O.I. Volodymyrets, V.A. Gupalovskaya, S.V. Didenko, O.S. Kozlova, N.O. Smakhtina, N.O. Strelets, A.V. Shydelko explored separate issues of sexuality. Sexuality has been found to be the object of researchers in various fields of science. This is explained by the fact that it is the innate need and function of the human body that accompanies a person from birth to death. Psychologists explore the peculiarities of the psychological sphere and manifestations of sexuality throughout human life, scientists of socio-cultural direction – investigate the sexuality of men and women from the standpoint of views of norms and rules, moral factors of society, community, microsociety. Medical direction – focuses attention on the reproductive sphere of the individual. The pedagogical aspects of the phenomenon of sexuality are focused on the education and sexual education of the younger generation. Theoretical analysis of individual psychological features in the structure of male sexuality is reflected. The parameters of male sexuality are considered, and a brief description is given to each. These include: the power of sexual desire, extensiveness and selectivity, violence and aggression, motivation and legitimation, instrumentality, homoeroticism and homophobia, sexual health and subjective well-being, plasticity and diversity, the way of life. It is emphasized that the peculiarity of male sexuality is a harmonious combination of three aspects of life activity – continuation of human kind (biological function), enjoyment, enjoyment of sex life (psychological function) and communication with women, energy exchange (social function). It is emphasized that women tend to favor with men diverse content, such as health, physical endurance, attractive appearance, neatness, well-groomedness, demonstration of their masculinity, dominance (not through self-affirmation through a woman) sexuality etc. However, the most important feature that is appealing to all women is respect for the woman.*

**Key words:** *psychology, parameters, sexuality, men, sex.*

## МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.963.27

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.19>**Ю. В. Вакуленко**аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

### ШКАЛА ПОРУШЕНЬ СНУ В ДІТЕЙ (THE SLEEP DISTURBANCE SCALE FOR CHILDREN (SDSC): АДАПТАЦІЯ НА УКРАЇНСЬКІЙ ВИБІРЦІ НОРМОТИПОВИХ ДІТЕЙ ТА ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті описана та проаналізована Шкала порушень сну в дітей (The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC)). Розглядається проблема порушень сну в нормотипових дітей і дітей із розладами аутистичного спектра. Звернено увагу на необхідність досліджень особливостей сну та його порушень у нормотипових дітей і дітей з РАС на вітчизняній вибірці. Описано результати адаптації й апробації Шкали порушень сну в дітей (The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC)) на вибірці українських дітей. Методика була перекладена українською мовою з мови оригіналу (англійська) із залученням професійного перекладача. Адаптований варіант пройшов асиметричний переклад, який дозволив зберегти смислове навантаження тверджень і дотримання вимог чіткості й однозначності формулювань. В адаптації методики взяли участь 493 дитини (279 нормотипових дітей (140 жіночої статі і 139 чоловічої статі, віком від 3 до 16 років; 214 дітей із розладами аутистичного спектра (157 дітей чоловічої статі та 57 жіночої статі, віком від 3 до 16 років)). До клінічної вибірки увійшли 44 дитини, які мали труднощі зі сном, що було вказано батьками та підтверджено лікарськими висновками. Були виділені 6 груп дітей за віком – дошкільний вік – нормотипові діти (3–5 років; 131 особа); дошкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (3–5 років; 71 особа); молодший шкільний вік – нормотипові діти (6–10 років; 100 осіб); молодший шкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (6–10 років; 100 осіб); підлітковий вік – нормотипові діти (11–16 років; 48 осіб); підлітковий вік – діти з розладами аутистичного спектра (11–16 років; 43 особи). Для підрахунку балів використовувався пакет Excel 2013, для перевірки психометричних характеристик методики – статистична програма IBM SPSS Statistics 23. Для перевірки психометричних характеристик шкали The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC) (Шкала порушень сну у дітей) було визначено показники надійності (надійності внутрішньої узгодженості та ретестової надійності) та валідності методики (очевидна валідність, критеріальна валідність і конструктивна валідність). Психометричні характеристики методики показали високий і достатній рівні. Була проведена стандартизація процедури й інтерпретації результатів дослідження, для цього було обчислено частотний розподіл за загальним показником і додатково за віковими групами для визначення меж вираженості порушень сну в дітей і підлітків. За результатами частотного розподілу було визначено загальний розподіл балів, який дає можливість визначати наявність та вираженість порушень сну в дітей.

**Ключові слова:** сон, порушення сну, адаптація, апробація, надійність, валідність, стандартизація, розлади аутистичного спектра, аутизм.

**Постановка проблеми.** Сон – життєво важлива функція для всіх живих істот; не просто стан відключення, але стан діяльності, який сприяє дозріванню, перебудові та відновленню [3]. Сон впливає на фізичне й емоційне самопочуття дітей, їхній розвиток і денне функціонування загалом. Порушення сну можуть мати погані наслідки для когнітивного розвитку дітей, їх повсякденного функціонування в таких аспектах, як увага, навчання, пам'ять, регуляція настрою і поведінка. Приблизно 25% дітей мають ті чи інші труднощі зі сном: від проблем із

засинанням до більш серйозних, як-от зупинка дихання (апное сну) або нарколепсія. Дослідження показують, що поширеність порушень сну становить від 44% до 83% у дітей із РАС. У нормотипових дітей даний показник від 20% до 40% [2].

Вітчизняні дослідження порушень сну в дітей, зокрема дітей із порушеннями аутистичного спектра, залишаються актуальними, існує необхідність у розробці вітчизняного й адаптації закордонного діагностичного інструментарію для оцінки наявності та вираженості порушень дитячого сну [2].

**Мета статті.** Завданнями даної статті є аналіз методики Шкала порушень сну в дітей (The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC)), опис адаптації, апробації та стандартизації її на вітчизняній вибірці дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку з розладами аутистичного спектра та без таких порушень (нормотипових).

**Виклад основного матеріалу.** Дослідницька база, що нині зростає, дозволяє припустити, що велика кількість дітей страждають порушеннями сну. Проте велика частина досліджень не можуть визначити природу розладів, тому не можуть усунути широкий спектр основних причин. Із цієї причини була розроблена Шкала порушень сну для дітей (SDSC). Авторами інструменту є група італійських дослідників O. Bruni, S. Ottaviani, V. Gidetti, M. Romoli, M. Innocenzo, F. Cortezi, F. Giannotto. Шкала порушень сну в дітей (SDSC) складається із 26 питань, які підраховуються за 5-бальною шкалою Лайкерта.

Призначення цього діагностичного інструменту – класифікувати порушення сну в дітей. Крім загального показника порушень, шкала використовує 6 підшкал: розлади, пов'язані з ініціацією і підтриманням сну; розлади дихання під час сну; розлади пробудження; розлади переходу від сну до пробудження; розлади надмірної сонливості; гіпергідроз сну [4].

Дослідники розробили 27-бальну шкалу оцінки за Лайкертом (Шкала порушень сну в дітей (SDSC)), оцінили її психометричні характеристики. Внутрішня узгодженість була високою в контрольній групі (0,79) і залишалася на задовільному рівні в дітей з порушеннями сну (0,71); надійність тесту / ретест була достатньою для загальної ( $r = 0,71$ ) і оцінки за кожним пунктом шкали. Факторний аналіз (зі значенням розбіжності в 44,21%) виявив шість чинників, які представляли найбільш поширені сфери розладів сну в дитячому та підлітковому віці. Енурез був єдиним чинником із коефіцієнтом нижче 0,40 і з низькою міжелементною кореляцією, тому був виключений, що привело до остаточної шкали із 26 пунктів. Переоцінка вибірки з використанням факторних балів підтвердила високу достовірність і відмінність шкал між контрольною і чотирма клінічними групами. Кореляція між показниками факторів підтвердила гіпотезу про те, що порушення сну в дитячому віці не є незалежними чинниками і не об'єднуються в різні групи, пов'язані одна з одною. SDSC виявився корисним інструментом для оцінки порушень сну в дітей у клінічних і неклінічних групах населення [5].

З метою створення адекватного психодіагностичного інструментарію для дослідження особливостей сну дітей як нормотипових, так і з розладами аутистичного спектра було здійснено спробу адаптації методики The Sleep Disturbance Scale

for Children (SDSC) на українській вибірці дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку. Авторами методики був наданий письмовий дозвіл на здійснення адаптації.

На початковому етапі адаптації методики були перекладені інструкція і твердження шкали The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC) з англійської (мова оригіналу) українською мовою із залученням професійного перекладача. Адаптований варіант пройшов асиметричний переклад, який дозволив зберегти смислове навантаження тверджень і дотримання вимог чіткості й однозначності формулювань [1]. Далі було здійснено зворотний переклад мовою оригіналу для перевірки еквівалентності адаптованого перекладу, були внесені деякі корективи в україномовну версію методики.

Для перевірки психометричних характеристик шкали The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC) (Шкала порушень сну в дітей) було здійснено визначення показників надійності та валідності методики.

В адаптації методики взяли участь 493 дитини (279 нормотипових дітей (140 жіночої статі та 139 чоловічої статі, віком від 3 до 16 років; 214 дітей із розладами аутистичного спектра (157 дітей чоловічої статі та 57 жіночої статі, віком від 3 до 16 років). До клінічної вибірки ввійшли 44 дитини, які мали труднощі зі сном, що було вказано батьками та підтверджено лікарськими заключеннями. Були виділені 6 груп дітей за віком – дошкільний вік – нормотипові діти (3–5 років; 131 особа); дошкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (3–5 років; 71 особа); молодший шкільний вік – нормотипові діти (6–10 років; 100 осіб); молодший шкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (6–10 років; 100 осіб); підлітковий вік – нормотипові діти (11–16 років; 48 осіб); підлітковий вік – діти з розладами аутистичного спектра (11–16 років; 43 особи). Для підрахунку балів використовувався пакет Excel 2013, для перевірки психометричних характеристик методики – статистична програма IBM SPSS Statistics 23.

Для перевірки надійності адаптованої Шкали порушень сну в дітей був проведений аналіз внутрішньої узгодженості тверджень методики. Із цією метою використовувався статистичний показник Альфа Кронбаха. Згідно з даними сучасної статистики, методика характеризується достатньою надійністю за розташування коефіцієнта Альфа Кронбаха в межах від 0,7 до 0,9. Таке розташування критерію вказує на те, що отримані в методиці значення є близькими до показників, що вимірюються [1]. Загальний показник Альфа Кронбаха для адаптованої нами шкали становив 0,836, що свідчить про високий показник надійності щодо внутрішньої узгодженості тверджень (див. Табл. 1).

Таблиця 1  
Загальна статистика внутрішньої узгодженості тверджень

Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха на основі стандартизованих пунктів	N елементів
0,836	0,831	26

Нами окремо було вираховано показник Альфа Кронбаха для групи нормотипових дітей, що склав 0,790 (див. Табл. 2), та для групи дітей із розладами аутистичного спектра, що становить 0,836 (див. Табл. 3), що показує високий показник надійності щодо внутрішньої узгодженості тверджень методики.

Таблиця 2  
Статистика внутрішньої узгодженості для групи нормотипових дітей

Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха на основі стандартизованих пунктів	N елементів
0,790	0,831	26

Таблиця 3  
Статистика внутрішньої узгодженості для групи дітей із РАС

Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха на основі стандартизованих пунктів	N елементів
0,836	0,787	26

Для визначення ще одного показника надійності адаптованої нами шкали було використано статистичний аналіз ретестової надійності, що показує стійкість результатів дослідження в часі [1]. Для перевірки ретестової надійності було проведено повторне дослідження через три тижні після первинного тестування. Вибіркою ретесту стали 55 нормотипових дітей та 50 дітей із розладами аутистичного спектра, які повторно проходили дослідження. Після проведення ретесту був здійснений кореляційний аналіз результатів до і після за критерієм Пірсона (із часовим інтервалом три тижні). Результати кореляційного аналізу первинного та повторного досліджень свідчать про стійкість результатів адаптованої шкали після повторного тестування. Коефіцієнт кореляції Пірсона становить 0,980 для вибірки нормотипових дітей (див. Табл. 4) та 0,971 для вибірки дітей із розладами аутистичного спектра (див. Табл. 5).

З метою визначення варіативності відповідей і диференціювання за рівнем вираженості досліджуваної ознаки був використаний аналіз частотних розподілів за групами за адаптованою Шкалою порушень сну в дітей за загальним показником, за показником у групі дітей із розладами аутистичного спектра та у групі нормотипових дітей загалом (див. Табл. 6).

Таблиця 4  
Результати аналізу ретестової надійності на вибірці нормотипових дітей

		До	Після
До	Кореляція Пірсона	1	0,980**
	Знач. (двостороння)		0,000
	N	55	55
Після	Кореляція Пірсона	0,980**	1
	Знач. (двостороння)	0,000	
	N	55	55

\*\* Кореляція має значення на рівні 0,01 (двостороння)

Таблиця 5  
Результати аналізу ретестової надійності на вибірці дітей із розладами аутистичного спектра

		До	Після
До	Кореляція Пірсона	1	0,971**
	Знач. (двостороння)		0,000
	N	50	50
Після	Кореляція Пірсона	0,971**	1
	Знач. (двостороння)	0,000	
	N	50	50

\*\* Кореляція має значення на рівні 0,01 (двостороння)

Таблиця 6  
Частотні розподіли за групами за адаптованою Шкалою порушень сну в дітей

		Загальний показник	Розлади аутистичного спектра	Нормотипові діти
N	Валідні	493	214	279
	Пропущені	0	0	0
Процентилі	10	32	36,5	31
	20	36	39	33
	30	38	43	36
	40	41	45	38
	50	43	48,5	40
	60	45	51	42
	70	48	55	44
	80	53	59	47
	90	60	64	51

Додатково був здійснений аналіз частотних розподілів за віковими групами: дошкільний вік – нормотипові діти (3–5 років); дошкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (3–5 років); молодший шкільний вік – нормотипові діти (6–10 років); молодший шкільний вік – діти з розладами аутистичного спектра (6–10 років); підлітковий вік – нормотипові діти (11–16 років); підлітковий вік – діти з розладами аутистичного спектра (11–16 років) (див. Табл. 7).

Вищезазначені дані вказують на високу варіативність питань адаптованої шкали, що дозволяє отримувати значущі показники диференціації

дітей та підлітків як нормотипових, так і з розладами аутистичного спектра за рівнями вираженості порушень сну.

Для аналізу якості адаптованої нами шкали був проведений аналіз її валідності (відповідності між рівнем вираженості досліджуваної ознаки та методом її діагностики). Для адаптованого варіанта методики було проаналізовано очевидну валідність, критеріальну валідність і конструктну валідність.

Визначаючи очевидну валідність, респондентам (батькам дітей, які брали участь у дослідженні (167 осіб)), було запропоновано відповісти на відкрите запитання: «Як ви гадаєте, що вимірює ця методика?». За результатами статистичного аналізу відповідей, 100% респондентів правильно визначили мету методики («досліджує сон», «досліджує порушення сну», «досліджує проблеми зі сном»). Отже, адаптована нами шкала показує високий рівень очевидної валідності.

Для визначення критеріальної (зовнішньої) валідності було запропоновано батькам дітей, які брали участь у дослідженні, відповісти на закриті запитання: «Чи має ваша дитина проблеми зі сном?». Було відібрано 44 дитини, які мали труднощі зі сном, що було вказано батьками та підтверджено лікарськими заключеннями, і випадковим чином було відібрано 44 батьківські відповіді «ні», їх було порівняно за допомогою критерію Манна-Уїтні, рівень значущості якого був 0,05. Це достатній рівень значущості, який показує відмінність між показниками. Тобто ми отримали підтвердження достатнього рівня критеріальної (зовнішньої) валідності (див. рис. 1).

Конструктну валідність як внутрішню узгодженість тверджень у субшкалах вимірювалася за допомогою статистичних показників Альфа Кронбаха і Спірмена Брауна. Згідно з даними дослідниками критеріїв внутрішньої узгодженості [6] було визначено, що показник Альфа Кронбаха не є надійним для двоелементних шкал. У нашому

випадку це шкала «гіпергідроз сну», яка складається із двох тверджень. Пропонується використувати коефіцієнт Спірмена-Брауна як такий, що показує найбільш значущі результати для двоелементних шкал [6].

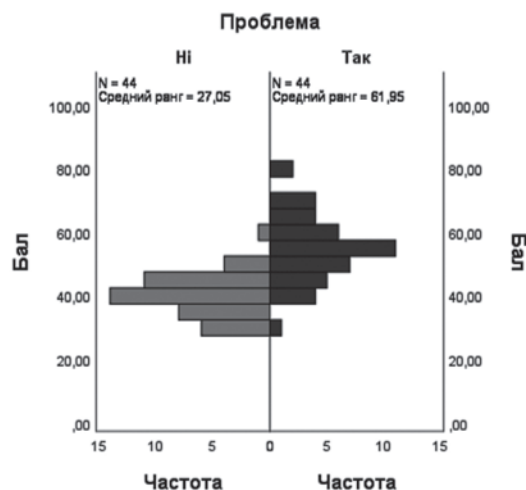


Рис. 1. Критеріальна (зовнішня) валідність

Було проаналізовано шість підшкал методики («розлади, пов'язані з ініціацією і підтриманням сну» – 7 тверджень; «розлади дихання під час сну» – 3 твердження; «розлади пробудження» – 3 твердження; «розлади переходу від сну до пробудження» – 6 тверджень; «розлади надмірної сонливості» – 5 тверджень; «гіпергідроз сну» – 2 твердження) для загальної вибірки (див. Табл. 8), вибірки нормотипових дітей (див. Табл. 9) та дітей із розладами аутистичного спектра (див. Табл. 10).

Усі підшкали показали високі статистичні показники внутрішньої узгодженості за статистичними показниками Альфа Кронбаха та Спірмена-Брауна. Отже, нами було доведено високий рівень конструктної валідності як внутрішньої узгодженості тверджень у підшкалах.

Таблиця 7

#### Частотні розподіли за віковими групами

		3–5 РАС	3–5 Норма	6–10 РАС	6–10 Норма	11–16 РАС	11–16 Норма
N	Валідні	131	71	100	100	43	48
	Пропущені	0	0	0	0	0	0
		3–5 РАС	3–5 Норма	6–10 РАС	6–10 Норма	11–16 РАС	11–16 Норма
Процентилі	10	36,4	32	36,1	30	36,4	31
	20	41	35,4	39	31,2	38,6	33,8
	30	43	38	41	34,3	43	36
	40	47	39	45	36	44	38
	50	50	41	47,5	38,5	49	40,5
	60	53,2	43	50	40,6	51,4	41
	70	55	45,4	53	43	53	43,3
	80	57	48,6	60,8	45,8	61,2	47,2
90	62	53,8	64	48	70,6	53,1	



Конкурентна валідність у нашому дослідженні поки не визначена. Планується її аналіз у порівнянні з методикою The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ), яка на даний момент нами адаптується.

Останнім етапом в адаптації Шкали порушень сну в дітей була стандартизація процедури й інтерпретації результатів дослідження. Кінцевий варіант адаптованої методики складається із 26 прямих тверджень, які розподілені на 6 підшквал: розлади, пов'язані з ініціацією і підтриманням сну; розлади дихання під час сну; розлади пробудження; розлади переходу від сну до пробудження; розлади надмірної сонливості; гіпергідроз сну. Методика має відповідні ключі для обчислення загального бала та балів підшквал.

Із метою стандартизації обчислення й аналізу отриманих результатів за адаптованою шкалою було обчислено частотний розподіл за віковими групами для визначення меж вираженості порушень сну в дітей і підлітків (див. Табл. 7).

Згідно з отриманими даними щодо розподілу показників за Шкалою порушень сну в дітей було ухвалено рішення про розподіл балів за такими рівнями: проблеми відсутні або незначні – 26–38; 39–47 – легкий ступінь вираженості проблеми,

48–60 – помірний ступінь вираженості проблеми, більше 61 – високий показник вираженості проблеми.

**Висновки.** Вивчення порушень сну і пов'язаних із ними етіологічних чинників у нормотипових дітей затребувані, а за PAC усе ще перебувають у зародковому стані та потребують подальших досліджень. Оскільки вітчизняні дослідження порушень сну в дітей з аутизмом є затребуваними, існує необхідність у розробці вітчизняного й адаптації закордонного діагностичного інструментарію для оцінки наявності та вираженості порушень сну в дітей. Згідно із завданням статті, нами було проаналізовано оригінальну методику The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC), перекладено її українською мовою й успішно адаптовано, апробовано та стандартизовано на вибірці українських нормотипових дітей і дітей із розладами аутистичного спектра. Планується її аналіз конкурентної валідності в порівнянні з методикою The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ), яка на даний момент нами адаптується.

#### Література:

1. Бурлачук Л. Психодіагностика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 384 с.

Таблиця 8

#### Конструктна валідність загальної вибірки

	Ініціація та підтримання сну	Розлади дихання під час сну	Розлади пробудження	Розлад переходу від сну до пробудження	Розлади надмірної сонливості	Гіпергідроз сну
Альфа Кронбаха / Спірмена-Брауна	<b>0,992</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,991</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,971</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,992</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,996</b> (Альфа Кронбаха)	<b>1</b> (Спірмена-Брауна)
N	493	493	493	493	493	493

Таблиця 9

#### Конструктна валідність вибірки нормотипових дітей

	Ініціація та підтримання сну	Розлади дихання під час сну	Розлади пробудження	Розлади переходу від сну до пробудження	Розлади надмірної сонливості	Гіпергідроз сну
Альфа Кронбаха / Спірмена-Брауна	<b>0,987</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,983</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,937</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,987</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,992</b> (Альфа Кронбаха)	<b>1</b> (Спірмена-Брауна)
N	279	279	279	279	279	279

Таблиця 10

#### Конструктна валідність вибірки дітей із розладами аутистичного спектра

	Ініціація та підтримання сну	Розлади дихання під час сну	Розлади пробудження	Розлади переходу від сну до пробудження	Розлади надмірної сонливості	Гіпергідроз сну
Альфа Кронбаха / Спірмена-Брауна	<b>0,982</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,981</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,969</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,984</b> (Альфа Кронбаха)	<b>0,991</b> (Альфа Кронбаха)	<b>1</b> (Спірмена-Брауна)
N	214	214	214	214	214	214

2. Вакуленко Ю. Порушення сну у дітей з розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2019. № 38. С. 170–175.
  3. Reynolds S., Lane S., Thacker L. Sensory Processing, Physiological Stress, and Sleep Behaviors in Children with and without Autism Spectrum Disorders. *OTJR : Occupation, Participation and Health*. 2011. №32(1). P.246–257. DOI: 10.3928/15394492-20110513-02/
  4. URL: <https://www.midss.org/content/sleep-disturbance-scale-children-sdsc>.
  5. The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC). Construction and validation of an instrument to evaluate sleep disturbances in childhood and adolescence / O. Bruni et al. *Journal of Sleep Research*. 1996. № 5 (4). P. 251–61.
  6. Eisinga R., Grotenhuis M., Pelzer B. The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *Journal Public Health*. 2013. № 58. P. 637–642. DOI: 10.1007/s00038-012-0416-3.
- 

**Vakulenko Yu. V. The sleep disturbance scale for children (SDSC): adaptation on Ukrainian sample of typical children and children with autism spectrum disorder**

*This article describes and analyzes the Sleep Disorders Scale for Children (SDSC). The problem of sleep disturbances of typical children and children with autism spectrum disorders is considered. Attention is drawn to the need to study the characteristics of sleep and its disturbances in typical children and children with ASD on domestic sample. The results of adaptation and approbation of the scale of sleep disturbances for children (SDSC) in a sample of Ukrainian children are presented. The scale was translated into Ukrainian from the original language (English) by a professional translator. The adapted version underwent an asymmetric translation, which allowed us to maintain the meaning of the statements and compliance with the requirements of clarity and unambiguity of wording in the Ukrainian-language version of the scale. 493 children took part in the adaptation of the scale – 279 typical children (140 girls and 139 boys aged from 3 to 16 years); 214 children with autism spectrum disorders (157 boys and 57 girls aged from 3 to 16 years). The clinical sample included 44 children who had problems with sleep, which was noted by parents and confirmed by the data of doctors. 6 groups of children by age were identified – preschool children (3–5 years old, 131 people), preschool children with autism spectrum disorders (3–5 years old, 71 people), primary school children (6–10 years old, 100 people); children of primary school age with autism spectrum disorders (6–10 years old, 100 people); adolescent children (11–16 years old, 48 people); adolescent children with autism spectrum disorders (11–16 years old, 43 people). To calculate the points, the Excel 2013 was used, and to check the psychometric characteristics of the scale, the statistical program IBM SPSS Statistics 23 was used.*

*To check the psychometric characteristics of the Child Sleep Disorders Scale (SDSC), we determined the reliability indicators (internal consistency and reliability of repeated testing) and the validity of the method (obvious validity, validity of the criteria and constructive validity). The psychometric characteristics of the scale showed a high and sufficient level. The procedure and interpretation of the study results were standardized. For this, the frequency distribution was calculated by the general indicator and additionally by age groups to determine the severity of sleep disturbances in children and adolescents. According to the results of the frequency distribution, the overall distribution of points was determined, which allows to determine the presence and severity of sleep disturbances in children.*

**Key words:** sleep, sleep disorders, adaptation, reliability, validity, standardization, autism spectrum disorder, autism.

УДК 159.942-057,875:005,336,2  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.20>

**Г. В. Васильєва**

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

## ФАКТОРИ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ

*У статті визначено алекситимію як фактор, що впливає на всі сфери життя людини та зворотно корелює з якістю життя, з можливістю більш відповідальної та впевненої поведінки. Автором було проведено дослідження у студентів-психологів за допомогою Торонтської алекситимічної шкали з метою виявлення здатності до диференціювання емоційних станів, здатності до їх вербалізації та зв'язку з типом їх психологічного захисту. У статті розглянуто алекситимію як фактор, що пов'язаний з рівнем емоційної компетентності. Алекситимія визначається як психологічний феномен, пов'язаний з емоційною сферою людини, який впливає на ризик розвитку не тільки психосоматичних розладів, але і на якість життя загалом, на рівень самооцінки та якість соціального функціонування. Проведено дослідження поширеності та ступеня вираження алекситимічних проявів у студентів. Проаналізовано зв'язки між рівнем алекситимії та рівнем нарцистичних проявів. Автором розглянуто поняття «емоційна компетентність» у контексті професійної підготовки психологів. Досліджено та проаналізовано зв'язок між рівнем алекситимії та типом психологічних захистів.*

*Головною метою цієї роботи є визначення та аналіз факторів, що впливають на емоційну компетентність студентів-психологів.*

*Незважаючи на відносно тривалу професійну підготовку, у студентів спостерігається здебільшого підвищений рівень алекситимії, що корелює з емоційною незрілістю і загальним розривом між теоретичною підготовкою до професійної діяльності та практичною готовністю до її здійснення. Під практичною діяльністю автор розуміє здатність вступати і підтримувати тривалі емоційні стосунки з іншими людьми, залишаючись емпатичними і чутливими.*

*Результати дослідження відображають зв'язок між рівнем алекситимічних проявів та переважаючим типом психологічного захисту та ступенем його прояву. Також встановлено зв'язок між рівнем алекситимії та нарцистичними проявами.*

*Таким чином, результати нашого дослідження відображають необхідність змін у концепції професійної підготовки психологів. Беручи до уваги особистісні особливості як інструмент професійної компетентності психолога, необхідно збільшити такі форми роботи, які стимулюють особистісний розвиток, дають можливість рефлексувати соціальний досвід.*

**Ключові слова:** емоційна компетентність, алекситимія, типи психологічних захистів, професійна ідентичність, нарцисизм, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема полягає в тому, що професійна підготовка психолога передбачає навчання в таких двох напрямках, як власне академічна підготовка та особистісне навчання або розвиток. Специфіка професійної діяльності психолога вимагає значного емоційного і особистісного ресурсу, який може не відповідати віковим можливостям студента. Емпатія, емоційна зрілість, емоційна стійкість – ці характеристики емоційної сфери, з одного боку, є особистісними якостями, з іншого – інструментами професійної діяльності. Ми розглядаємо емоційну компетентність як складову частину професійної компетентності психолога. Нарцистичні прояви та нарцистичні труднощі є так званою хворобою сучасності. Кількість людей, що звертаються за психологічною допомогою та мають нарцистичні риси та труднощі, збільшується, що є певним соціальним феноменом. Нарцистична особистість характеризується порушенням у структурі власної ідентичності. Ідентичність ми розгляда-

ємо як безперервний потік переживань особистістю своєї тотожності. Це динамічне, комплексне, внутрішнє створення образу свого Я, інших людей і світу загалом. Ідентичність базується на власних уявленнях про себе, свій досвід, впливає та зумовлює стосунки з іншими та залежить від них. Емоційна компетентність є одним із факторів, що пов'язані з якістю соціального функціонування та формування власної ідентичності. Алекситимія є одним з основних факторів, що характеризують особистісні прояви людей з нарцистичним радикалом [5]. Ще одним критерієм, складовою частиною емоційної зрілості є властивості механізмів психологічного захисту. Перевага зрілих або примітивних типів захисту буде відбиватися на загальному рівні емоційної зрілості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Згідно з нашими даними за численними дослідженнями, студенти усвідомлено вибирають спеціальність психологія, маючи ті чи інші суб'єктивні труднощі в емоційній і особистісній сферах.

Професійна ідентичність, формування якої є одним із завдань навчання, включає в себе такі сторони: розпізнавання себе як представника певної професії і спільноти та ототожнення себе з ними. Виділяють когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти професійної ідентичності. Когнітивний складається з професійних знань, емоційний – з емоційно-оцінюючого ставлення до себе як «діяча» цієї сфери, а поведінковий аспект включає власне ті особистісні компетентності студента, які забезпечують ефективність у професійній сфері. Питання емоційної компетентності є досить актуальним у сучасній психологічній науці. Це зумовлено широким спектром психічних феноменів, що включають різні дослідники в це поняття, та їх впливом на психічну діяльність людини. Емоційна компетентність впливає майже на всі сфери життя, в широкому сенсі зумовлює якість соціальної адаптації людини [1].

Емоційну компетентність виділяють серед багатьох понять, що характеризують процеси та результативність розпізнавання та ідентифікації патернів експресії вираження перебігу емоцій, емоційних станів та почуттів людини у разі міжособистісного спілкування [2]. Емоційну компетентність також відносять до тих якостей особистості, що поліпшують вказане розпізнавання, тим самим здійснюючи вплив на ефективність міжособистісної взаємодії й подальшого спілкування [3]. Так, емоційна компетентність – це «сукупність знань, умінь і навичок, що дають змогу приймати адекватні рішення і діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої емоційної інформації» [2]. Таке тлумачення виступає досить ґрунтовним для забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії психолога, адже емоційна компетентність майбутнього психолога передбачає сформованість такої сукупності знань, умінь та навичок [1]. Згідно з моделлю І.В. Войціх, спираючись на наявні теорії поняття «компетентність», визначають такі структурні компоненти, що входять до емоційної компетентності майбутнього психолога: когнітивний, діяльнісний, особистісний, соціальний, мотиваційний. Когнітивний компонент емоційної компетентності майбутнього психолога передбачає сформованість сукупності науково-теоретичних та науково-практичних знань про емоційну, комунікативну, соціальну діяльність загалом і відіграє важливу роль у використанні знань, умінь та навичок діяти адекватно в міжособистісній взаємодії, у своїй роботі зокрема. Розвиток когнітивного компонента в процесі професійної підготовки майбутніх психологів забезпечується вивченням циклу дисциплін практичного та теоретичного спрямування, що викладаються у вищому навчальному закладі на факультеті психології. Результатом буде сформованість науково-теоретичних знань, фахових,

правових, дисциплінарних, гуманітарних; сформованість науково-практичних знань (реальний обсяг знань – ефективність використання набутих знань у своїй практичній діяльності, набуття навичок комунікабельності, соціальної взаємодії, знання, як саме «працюють» емоції, вміння розпізнавати власні та чужі емоційні прояви, застосування знань у нових емоціогенних ситуаціях тощо) [3]. Наступним компонентом емоційної компетентності є діяльнісний – це сукупність навичок, умінь діяти у міжособистісних стосунках, які актуалізуються в процесі практичної діяльності психолога й прийнятті підсумкових рішень. Сформованість діяльнісного компонента емоційної компетентності майбутніх психологів сприятиме їхній мобільності у виконанні професійних функцій, що реалізовуватимуться завдяки комплексу вмінь і навичок діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації. Особливе значення відіграє особистісний компонент як стрижень емоційної компетентності. До нього входить сукупність особистісних та професійно важливих якостей майбутнього психолога, які впливають на результативність його професійної діяльності. Соціальний компонент емоційної компетентності майбутніх психологів охоплює емпатію та соціальні навички, соціальний інтелект, соціальну компетентність [1].

У сучасних наукових дослідженнях тема нарцистичних порушень є досить поширеною. Але немає єдиної концепції розуміння нарцистичної особистості, її структури та ґенезу [4]. Нарцистичний особистісний розлад тільки в 1980 році було включено в DSM-III. У розробку концепції нарцисизму зробили внесок низка авторів: З. Фрейд, О. Кернберг, Х. Кохут, М. Кляйн та ін. Згідно з DSM-IV [5], нарцистичний особистісний розлад діагностується у разі встановлення п'яти і більше ознак, серед яких виділені:

- грандіозне почуття власної значущості;
- залученість у фантазії про необмежені владу й успіх;
- віра у власну унікальність, оцінити яку можуть тільки обрані, особливо обдаровані люди;
- потреба в захопленні;
- відчуття привілейованості;
- експлуатація інших у міжособистісних відносинах;
- відсутність емпатії;
- заздрість до чужих досягнень;
- нахабна поведінка.

Особистість з нарцистичним радикалом характеризується порушенням у структурі ідентичності. У нормі ідентичність постійно змінюється, тобто це динамічне функціональне утворення. Динамічність передбачає можливість змін і розвитку. З іншого боку, як не парадоксально, це однією умовою здорової ідентичності

є статичність, або стабільність. Стабільність дає людині відчуття стійкості Я в часі. І це одна з умов здорової ідентичності – баланс динамічності-статичності. Динамічність-статичність є біполярними модальностями ідентичності. Високий ступінь диференційованості передбачає усвідомлення і виділення багатьох сторін або якостей свого Я (людина, професіонал, розумний, наполегливий, чесний тощо). Низький ступінь диференційованості описує полюс дифузності. На когнітивному рівні недиференційована Я-концепція буде проявлятися в тому, що знання людини про себе будуть фрагментарними, уривчастими, суперечливими, на емоційному – в «зараженні» чужими емоціями, відсутності розуміння своїх почуттів і бажань.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є дослідження емоційної компетентності студентів-психологів та визначення її впливу на професійну компетентність. Проведено дослідження поширеності та ступеня вираження алекситимічних проявів у студентів та їх зв'язку з типом психологічних захистів, проаналізовано теорії походження нарцисизму та зв'язок емоційної компетентності з рівнем нарцисизму.

**Виклад основного матеріалу.** Ми відокремили алекситимію як фактор, що впливає на всі сфери життя людини та зворотно корелює з якістю життя, з можливістю більш відповідальної та впевненої поведінки.

Нами було досліджено рівень алекситимічних проявів у студентів-психологів за допомогою Торонтської алекситимічної шкали з метою виявлення здатності до диференціювання емоційних станів, здатності до їх вербалізації. Шкала TAS спрямована на вивчення алекситимії як властивості особистості. Алекситимія – стан, за якого людина відчуває труднощі у розпізнаванні своїх і чужих емоцій, що призводить до проблем у сфері емоційної саморегуляції і в сфері міжособистісних відносин. Більшість дослідників вважають, що емоційний розвиток людини безпосередньо залежить від навколишнього середовища, отже, алекситимія має не фізіологічний, а психологічний характер [3].

Крім емоційних труднощів, нечутливості до чужих переживань, алекситимія є основою психосоматичних розладів. У дослідженні взяли участь 48 студентів 3–4 курсів спеціальності психологія, здебільшого дівчата (44), середній вік – 20 років.

У таблиці 1 відображені результати дослідження у відсотковому значенні.

Таблиця 1

**Рівень алекситимії**

%	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
N	18 37,5 %	10 20,8 %	20 41,6 %

Таким чином, аналіз результатів відображає таке: незважаючи на відносно тривалу професійну підготовку, до 3–4 курсів, яка включає достатній рівень вивчення теоретичного матеріалу, у студентів спостерігається здебільшого високий рівень алекситимії, який ми розглядаємо як певну кореляцію з емоційною незрілістю і загальним розривом між теоретичною підготовкою до професійної діяльності та практичною готовністю до її здійснення. Під практичною діяльністю ми розглядаємо здатність вступати і підтримувати тривалі емоційні стосунки з іншими людьми, залишаючись емпатичними і чутливими.

Наступним етапом дослідження було визначення особливостей та типу психологічного захисту залежно від рівня алекситимічних проявів. Для діагностики типів психологічних захистів було використано методику Плутчика–Келлермана. Згідно з теорією емоцій Плутчика, небажана для психіки інформація на шляху до свідомості спотворюється. Спотворення реальності за допомогою психологічних захистів може відбуватися таким чином:

- психіка ігнорує або не сприймає реальність;
- будучи сприйнятою, інформація забувається;
- у разі допуску до свідомості і запам'ятовування інформація інтерпретується зручним для індивіда чином.

Прояви механізмів захисту залежать від віку і особливостей когнітивних процесів. Саме ці механізми і утворюють шкалу емоційної примітивності-зрілості. Першими формуються механізми, в основі яких лежать перцептивні процеси (відчуття, сприйняття й уваги). Саме перцепція несе відповідальність за захист, пов'язаний з незнанням, нерозумінням інформації. Заперечення і регресія є найбільш примітивними механізмами і характеризують особистість як емоційно незрілу. Далі виникають захисні механізми, пов'язані з пам'яттю, а саме із забуванням інформації. Це витіснення і придушення. У процесі розвитку процесів мислення та уяви формується найбільш складний вид захисту – раціоналізація, який пов'язаний з переробкою і переоцінкою інформації.

Механізм психологічного захисту виконує роль регулятора внутрішньоособистісного балансу, що відбувається за допомогою гасіння домінуючої емоції.

Отримані результати відображають наявний зв'язок між рівнем алекситимії та рівнем і типом психологічних захистів. Так, у групі з високими показниками алекситимії переважають проєктивний тип (69,3%), регресія (51%) та компенсація (50%), а в групі із середніми показниками алекситимії переважають проєкції (61%), регресія (56%) та компенсація (44%). У групі з низькими показниками алекситимії переважають раціона-

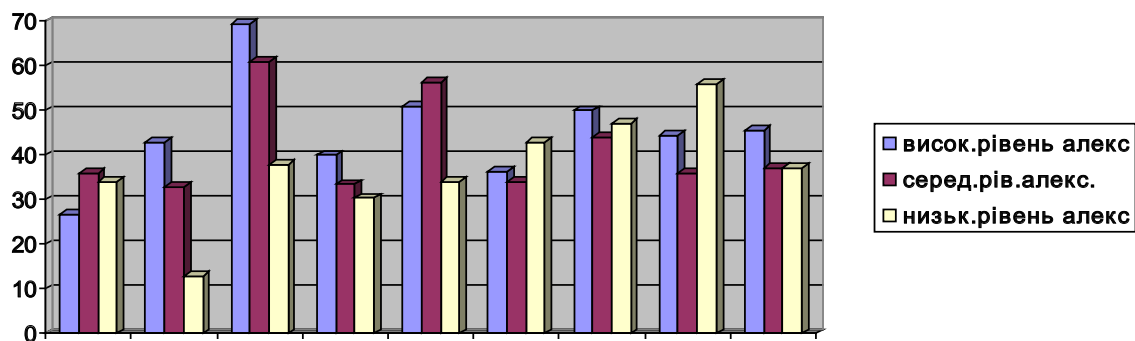


Рис. 1. Середні значення показників типів психологічних захистів залежно від рівня алекситимії

лізація (56%), компенсація (47%), заперечення (43%). Аналіз результатів свідчить про однакові стилі психологічного захисту у разі високих та середніх показників прояву алекситимії. Наявні відмінності проявляються в ступені напруження, середні показники в групі з високим рівнем алекситимії мають вищі значення. Таким чином, високий рівень алекситимії корелює із застосуванням таких типів, як проєкція та регресія, що характеризуються як такі, що є емоційно незрілими. Згідно з автором методики, найбільш конструктивними психологічними захистами є компенсація і раціоналізація, а найбільш деструктивними – проєкція і витіснення. Використання конструктивних захистів знижує ризик виникнення конфлікту або його загострення. Отримані нами результати свідчать, що тільки в групі випробуваних з низьким рівнем алекситимії використовується зрілий тип захисту.

Також відрізняються середні значення загального напруження.

Таким чином, отримані результати свідчать, що рівень загального напруження в групі з високим рівнем алекситимії є дещо вищим, ніж у групі із середніми та низькими показниками алекситимії. Наступним етапом дослідження було визначення ступеня проявів нарцистичного радикалу залежно від рівня алекситимічних проявів. Для діагностики нарцистичних проявів було використано методику NPI-40 (нарцистичний опитувальник особистості).

Таблиця 2

#### Середні значення показників рівня алекситимії та рівня нарцистичних проявів

Методика/ рівень	високий	низький
Рівень алекситимії	72,4	54,5
Рівень нарцисизму	17,4	12,88

Отримані результати відображають наявний зв'язок між рівнем алекситимії та рівнем виразності нарцистичних проявів. Так, у групі з високими показниками алекситимії (середні показники 72,4) показники за шкалою нарцисизму становили 17,4, що визначається як середні бали за шкалою

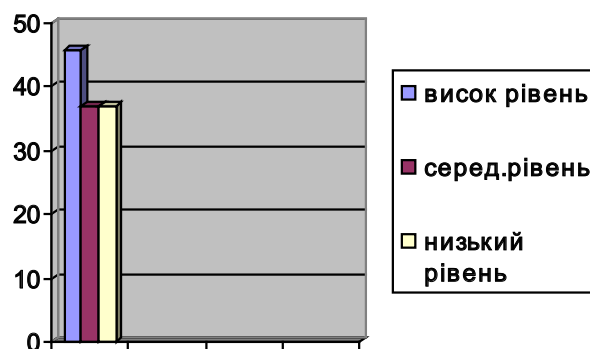


Рис. 2. Рівень загального напруження у разі різних значень алекситимічних проявів

(9–22). У групі з низькими показниками алекситимії середній бал –54,5, показники нарцистичних проявів нижчі – 12,88, але також є у середньому діапазоні.

**Висновки і пропозиції.** Результати нашого дослідження відображають високий рівень алекситимії у вибірці студентів-психологів. Зіставляючи з нашими даними, ми можемо побачити, що алекситимія за статистикою наявна у 5–25% здорових людей, а наші результати (41,6%) набагато перевищують середній рівень по вибірці, що підтверджує більш високу частоту особистісних і емоційних девіацій у вибірці студентів-психологів. Високий та середній рівні алекситимії поєднуються з підвищенням рівня загальної напруженості та корелюють переважно з такими захистами, як проєкція та регресія, які визначаються як найбільш незрілі. Низький рівень алекситимічних проявів корелює з використанням більш зрілого механізму раціоналізації. Також існує зв'язок між нарцистичними проявами та більш високим рівнем алекситимії.

Таким чином, результати нашого дослідження відображають необхідність змін у концепції професійної підготовки психологів. Беручи до уваги особистісні особливості як інструмент професійної компетентності психолога, необхідно збільшити такі форми роботи, які стимулюють особистісний розвиток, дають можливість рефлексувати

соціальний досвід. Під час підготовки необхідно включити обов'язково курси арт-терапії, гештальт-терапії та впровадити терапевтичні групи як можливість підвищення емоційної і соціальної компетентності.

#### Література:

1. Войціх І.В. Емоційна компетентність майбутніх психологів як педагогічне явище. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2013. № 1. С. 54–58.
2. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : «БХВ-Петербург». 2012. 288 с.
3. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б. Концепция алекситимии. *Социально-психиатрический журнал*. 2003. Т. 13. № 1. С. 128–145.
4. Мак-Вильямс Н. Психодинамическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. Москва : Класс, 1998. 480 с.
5. Малейчук Г.И., Олиферович Н.И. Особенности терапевтической работы с нарциссической травмой. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2009. № 3. URL: <http://psyjournal.ru/articles/osobennosti-terapevticheskoy-raboty-s-narcissicheskoy-travmoy>.

#### **Vasyleva H. V. Factors of students' emotional competence**

*The article deals with the alexithymia as a factor affecting all spheres of human life and inversely correlated with quality of life, with the possibility of more responsible and confident behavior. Using the Toronto Alexithymic Scale, the author conducted research into psychology students to identify the ability to differentiate emotional states, the ability to verbalize them, and the association with type of their psychological protection. Alexithymia as a factor related to the level of emotional competence*

*is considered in the article. Alexithymia is defined as a psychological phenomenon related to the person's emotional sphere and influencing the risk of developing not only psychosomatic disorders, but also the quality of life in general, the level of self-esteem and the quality of social functioning. The study of the prevalence and degree of alexithymic manifestations expression in students was conducted. The links between the alexithymia level and the narcissistic manifestations level are analyzed. The concept of emotional competence in the context of psychologists' professional training is considered by the author. The connection between the alexithymia level and the type of psychological protection is investigated and analyzed.*

*The main purpose of this work is to identify and analyze the factors that affect the emotional competence of psychology students.*

*Despite relatively long professional training, students have a predominantly increased level of alexithymia, which correlates with emotional immaturity and a general gap between theoretical preparation for professional activity and practical readiness for its implementation. The author understands the practical activity as the ability to engage and maintain lasting emotional relationships with others while remaining empathetic and sensitive.*

*The results of the study reflect the connection between the alexithymic manifestations level and the prevailing type of psychological protection and the degree of its manifestation. There is also a link between the alexithymia level and narcissistic manifestations.*

*Thus, the results of our study reflect the need for change in the concept of professional training of psychologists. Taking into account personal characteristics as a professional competence tool of the psychologist, it is necessary to increase such forms of work, which stimulate personal development and allow to reflect the social experience.*

**Key words:** *emotional competence, alexithymia, types of psychological protections, professional identity, narcissism, training.*

УДК 159.98:613.86+27-46-725:614.2  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.21>

**Н. С. Коструба**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної і соціальної психології та соціології  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

## ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я І РЕЛІГІЯ: РОЛЬ ДУШПАСТИРСЬКОЇ ОПІКИ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ

*Статтю присвячено теоретичному визначенню ролі душпастирської опіки капеланів у медичних закладах із ґрунтуванням на взаємозв'язку релігії та психічного здоров'я. В Україні засади душпастирської діяльності священнослужителів у закладах охорони здоров'я не врегульовані, тому така опіка здійснюється не системно, без особливої підготовки та на волонтерських засадах. У статті представлено основні закордонні дослідження взаємозв'язку релігійності з показниками психічного здоров'я. Такі взаємозв'язки різняться залежно від форм релігійності особистості та релігії, що сповідується. Корисні ефекти релігії поділяються на дві основні категорії, соціальні та когнітивні. Релігійне навчання та соціальний тиск можуть допомогти контролювати певні форми психічної поведінки, а також членство в Церкві може забезпечити підтримуючу спільноту для подолання труднощів. У когнітивній сфері релігія впливає на концептуальне кодування, самокодування, надає позитивного сенсу життю загалом та окремим його подіям. Загалом, релігія може дати особистості так звані копінг-стратегії як загальні схеми чи структури психологічного подолання складних життєвих ситуацій. Описано форми (первинні і вторинні) та стилі таких копінг-стратегій (прямий, відстрочки та колаборативний). Релігія повинна сприяти і допомагати людині справлятися із травматичним досвідом, стражданнями і навіть смертю. Духовна допомога є важливим компонентом для догляду за пацієнтами, які стикаються з важкими чи невиліковними захворюваннями. Душпастирська опіка відіграє важливу роль у подоланні симптомів, пов'язаних із захворюванням, покращує якість життя та впливає на прийняття медичних рішень поблизу смерті, оскільки пацієнти часто відчують численні духовні потреби, що виникають в умовах небезпечної для життя хвороби. Крім того, душпастирська опіка у медичних закладах як підтримка і духовне зміцнення спрямована не лише на пацієнтів, але й стосується рідних пацієнта та медичного персоналу. Важливою сферою служіння капеланів у медичних закладах є надання душпастирської опіки паліативним хворим. Описано основні напрями служіння священника в умовах стаціонарного лікування паліативно хворих: духовний, релігійно-практичний, соціальний.*

**Ключові слова:** релігійність, здоров'я, копінг-стратегії, капеланство, заклади охорони здоров'я, паліативна допомога.

**Постановка проблеми.** В Україні на офіційному рівні запроваджена капеланська служба у Збройних силах та пенітенціарних установах. З 2016 року здійснюються спроби обґрунтування необхідності душпастирської опіки у медичних закладах. Загалом, душпастирська опіка – вид пастирського служіння конфесії, спрямований на духовну опіку та задоволення релігійних потреб. Душпастирська опіка у закладах охорони здоров'я традиційно здійснюється священнослужителями (капеланами), які уповноважені релігійними організаціями. Такі священнослужителі можуть бути штатним духовним персоналом медичних закладів.

Є великий позитивний досвід діяльності священників у пенітенціарних, військових і закладах охорони здоров'я в багатьох країнах світу (Канада, США, країни ЄС). Багато досліджень стверджують, що присутність священника чи капелана в лікарні позитивно впливає не лише на психоемоційний стан, але і на процес одужання пацієн-

тів. Крім того, такий позитивний вплив виявлено і на діяльність медичних працівників, зокрема це покращення морально-психологічного клімату та етики поведінки [3; 6].

В Україні також була практика служіння священників у лікарнях і госпіталях до початку ХХ ст., коли така опіка над хворими була знищена радянською владою. Перші спроби відродження так званого медичного капеланства здійснювалися із набуттям Україною незалежності [3; 6].

Дотепер організаційні та правові засади душпастирської діяльності священнослужителів у закладах охорони здоров'я України не врегульовані на законодавчому рівні. Душпастирська опіка не здійснюється системно, а, як правило, реалізується священнослужителями місцевих релігійних громад, які не мають спеціальної підготовки та виконують свої обов'язки суто на волонтерських або громадських засадах. Крім того, є випадки перешкоджання душпастирській діяльності священнослужителів з боку окремих керівників



закладів охорони здоров'я, що пов'язано з їх суб'єктивним ставленням до цього питання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Для визначення ролі душпастирської опіки у закладах охорони здоров'я вважаємо за доцільне здійснити огляд наукових досліджень про взаємозв'язок релігії та здоров'я, релігії та психічного здоров'я.

Є багато досліджень з питань релігії та психічного здоров'я, але вони не дають однозначних результатів [9; 14; 15]. Загалом, більшість науковців дотримується висновку, що релігія, як правило, корисна для психічного здоров'я, але це залежить від цілого ряду чинників.

Співвідношення між релігією та психічним здоров'ям залежить від типу релігійності особистості (внутрішній чи зовнішній). Різниця між релігійним досвідом, практикою та вірою також можуть бути враховані, але такі зв'язки маловивчені. Взаємозв'язок між психічним здоров'ям та релігією залежать від того, які виміри психічного здоров'я використовуються. Найчастіше використовують об'єктивні виміри (наприклад, діагностовані психічні захворювання, помітне зловживання наркотиками та алкоголем) та виміри самозвіту (будь-які емоційні проблеми чи хороша психологічна корекція чи реабілітація). Різні аспекти психічного здоров'я мають різні зв'язки з релігією. Наприклад, депресія більше взаємопов'язана з релігією, ніж тривога.

У питанні взаємозв'язку психічного здоров'я та релігійності виникає проблема причинного тлумачення кореляційних даних. Не можна вважати, що кореляції завжди слід пояснювати виключно з точки зору впливу релігії на психічне здоров'я. Релігія може призвести до покращення психічного здоров'я, але також така кореляція може демонструвати, що психічне здоров'я впливає на релігійну участь (наприклад, люди, які мають проблеми з алкоголем, можуть триматися подалі від церкви), або бути результатом третьої змінної, наприклад, соціально-економічної ситуації.

Релігія іноді може бути пов'язана з поганим психічним здоров'ям. Певні форми релігії можуть бути симптомом поганого психічного здоров'я або можуть негативно впливати на психічне здоров'я. Іноді як позитивні, так і негативні зв'язки між релігією і психічним здоров'ям переплітаються і накладаються один на одного.

Щоб заглибитись у складність взаємозв'язку між релігією та психічним здоров'ям, ми розглянемо різні аспекти досліджень психічного здоров'я окремо. Релігія має найсильніший зв'язок із вимірами самозвітності опитуваних про позитивне психічне здоров'я та почуття добробуту [15]. Раніше вважалося, що задоволеність життям пов'язана головним чином з економічною ситуацією людей, хоча зараз зрозуміло, що їх відносне економічне становище важливіше абсолютного багатства.

Також психологічні змінні, такі як надія, мета та сенс, важливі для добробуту, а релігія входить безпосередньо в них. Хоча є чіткий взаємозв'язок між релігією та добробутом, одне застереження полягає в тому, що дослідження в цій галузі багато в чому залежать від вимірів самозвітності. Інше полягає в тому, що взаємозв'язок між релігією та добробутом, певною мірою залежить від виду релігії, що розглядається, і К.Д. Бетсон та його колеги [9] припускають, що такий взаємозв'язок не виявляється при зовнішніх формах релігійності.

Є дослідження, в яких виявлено, що релігія знижує ризик депресії [15]. Найбільш правдоподібно пояснення полягає в тому, що релігія захищає від депресії або допомагає людям впоратися з нею. Проте такі взаємозв'язки зустрічаються не постійно. Л.Б. Коінг пропонує кілька можливих пояснень. Наприклад, генетичні фактори можуть викликати позитивний зв'язок між релігією та депресією. Також ймовірно, що кілька досліджень, які виявили більше депресії у релігійних людей, були проведені у світських культурах, в яких люди рідше звертаються до релігії для отримання допомоги щоб подолати життєві труднощі. У будь-якій культурі млявість, пов'язана з депресією, може стримувати людей від релігійної приналежності. Це дійсно може бути одним із підтримуючих циклів, який тримає людей у постійній депресії.

Деякі форми релігії можуть бути недопоміжними в цьому контексті. Наприклад, номінальна релігійна прихильність і відвідування церкви, без активного духовного життя або релігійних способів ефективно впоратися з чимось складним, можуть не допомогти. Інші форми релігії можуть сприяти провині або низькій самооцінці, що, як правило, призводить до депресії. Дійсно, різні фактори призводять до того, що релігія пов'язується з меншою чи більшою депресією.

Можна було б очікувати, що тривога пов'язана з релігією так само, як депресія, і є тенденція в цьому напрямі, хоча така кореляція спостерігається рідко. Дослідження щодо обробки інформації та емоційних розладів встановили, що депресія має ширший спектр когнітивних ефектів, ніж тривожність. Дж.М. Вільямс із колегами [23] припускають, що основні наслідки тривоги проявляються на сприйнятті та увазі, тоді як депресія має більший вплив на концептуальне кодування та власні концепти, що, у свою чергу, виявляється в упередженості пам'яті. В аспекті цього розрізнення правдоподібно, що релігія має більший вплив на депресію, ніж тривогу, оскільки самокодування переплетене з релігійною вірою та мисленням. Також деякі тривожні розлади можуть переплітатися з надмірною релігійністю, що призводить до позитивної асоціації між релігією та тривожністю. Наприклад, такі випадки зафіксовано при obsesивно-компульсивному розладі [7].

Релігія може позитивно впливати на психічне здоров'я декількома способами [14]. Релігійне навчання та соціальний тиск можуть допомогти контролювати певні форми психічної поведінки, наприклад, зловживання наркотиками та алкоголем. Членство в Церкві може забезпечити спільноту, що підтримує, і соціальна підтримка часто має вирішальне значення для подолання стресу. Це також може захистити людей від деяких нормальних життєвих стресів, хоча це стосується лише людей, життя яких базувалося навколо церкви. Релігійні практики, такі як молитва, можуть бути терапевтичними та допомагати людям впоратися зі стресом. Так само релігійні вірування можуть забезпечити рамки сенсу, які допомагають людям справлятися зі складними переживаннями.

Корисні ефекти релігії поділяються на дві основні категорії, соціальні та когнітивні. У ключових емпіричних дослідженнях корисна роль релігії, як видається, опосередковується складно. Наприклад, Джордж Браун у своєму дослідженні депресії на островах Гебридів виявив, що жінки-релігійники мають меншу ймовірність депресії і зробив висновок, що опосередковується через соціальну підтримку, кращу самооцінку та почуття духовної підтримки [10]. Даніель Макінтош та його колеги виявили, що релігійні батьки краще справлялись із дитячою смертю та дійшли висновку, що вона опосередковується завдяки соціальній підтримці, когнітивних процесів та здатності знаходити сенс [18].

Релігія може переплітатися з поганим психічним здоров'ям у двосторонній спосіб. Як зазначають Р.В. Гуд та його колеги [14], це може бути вираженням психічного розладу, а також може бути загрозою психічному здоров'ю. Тут знову важливо розрізняти різні форми релігії, оскільки кожна може стати патологічною по-своєму. Консервативна релігія може стати жорсткою та нетерпимою до способів, що сприяють поганому психічному здоров'ю. Релігія Нью Ейдж асоціюється з нестабільними стосунками прихильності [12]. Ритуалістична релігія може переплітатися з нав'язливістю. Релігійне вчення та практика щодо гріха можуть приваблювати і посилювати проблеми з провинною. Деякі релігійні громади можуть виховувати надмірно покірливе ставлення учасників. Ключовим питанням є те, чи будуть релігійні люди займатися такою формою релігії, яка посилює їхню потенційну психопатологію, чи вводить їх релігія в рівновагу та допомагає звільнити їх від своєї потенційної психопатології. Так, внутрішня релігійність та духовне зростання позитивно впливає на психологічне здоров'я людини.

Загалом, релігія може дати особистості так звані копінг-стратегії як загальні схеми чи структури психологічного подолання складних життєвих ситуацій. Науковці виділяють два види таких

релігійних копінг-стратегій: 1) первинні – як подія розуміється і сприймається (як та що на краще чи на гірше); 2) вторинні – чи вірить людина, що має ресурси для подолання існуючої ситуації (ці ресурси свої власні чи доступні від інших) [17].

Кілька релігійних напрямів копінгу мають різні підходи до контролю. У зв'язку з цим виділяють три варіанти копінг-стратегій: 1) стиль відстрочки – людина у всьому покладається на Бога; 2) прямий стиль – провідна роль у подоланні стресу надається індивідуальності релігійної особистості; 3) колаборативний стиль – Бог і людина працюють разом над вирішенням ситуації [21]. Загалом, дослідження стверджують, що колаборативний стиль працює найкраще [20, с. 322–326].

Релігія повинна сприяти і допомагати людині справлятися із травматичним досвідом, стражданнями і навіть смертю. Це центральна ідея багатьох релігійних вчень. Наприклад, у християнстві все вчення побудоване на основі подолання смерті релігійним лідером. На прикладі того, як Христос подолав смерть, люди мають долати свій стрес, життєві труднощі та особистісно зростати [19].

**Мета статті** – ґрунтуючись на наукових дослідженнях взаємозв'язку релігії та психічного здоров'я, визначити роль душпастирської опіки у медичних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Детальний аналіз особливостей пасторської опіки і служіння у медичних закладах здійснений у працях А. Adamantios, С.А. Asekoff, L.B. Carey, J.J. Cohen, Т. Crowe, В.Д. Feldstein, Р. Hemming, M.S. Koracz, Р. J. Teague [8; 11; 13; 16]. На думку авторів, релігія є «універсальним терапевтично-реабілітаційним інструментом, спрямованим на подолання будь-якої соматичної, психічної, морально-духовної патології, тобто універсальним інструментом як гармонійного розвитку людини, так і її лікування» [5, с. 10].

Священники у медичних закладах для того, щоб доглядати за духовними, екзистенційними або навіть простими потребами людини як людини, взаємопов'язаної з іншими людьми або з Богом. Безумовно, їхнє втручання та конкретна релігійна допомога також можуть позитивно впливати на фізичний терапевтичний процес [22], але це не є сферою самої діяльності. Священник і капелан узагалі представляють Бога і Церкву як Тіло Христове. Отже, як основна сфера духовного керівництва, так і головна турбота про душпастирську допомогу виходять за рамки індивідуального вирішення проблеми або поведінкових настанов. Кінцева мета пастирської інтервенції – сприяти духовному зростанню та забезпеченню цього. Це не означає в будь-якому сенсі нехтувати фізичними чи психологічними чи практичними потребами та вимірами ситуації пацієнта та робити все

можливе щодо них. Нам потрібно пам'ятати, що священник чи капелан не мають справу лише з фізичною (соматичною) хворобою, а переважно з «духовною» проблемою. Тож священник повинен допомогти страждаючій людині розібратися, щоб знайти сенс у неминучій болі та скорботі. Вони повинні допомогти пацієнту виявити, що в середині проблеми може бути приховано сенс його існування. Духовне зростання і зрілість означає також позбутися всіх створених нами «ідолів».

Визнаючи безумовну необхідність медичної допомоги хворим, особливо людям з важкими захворюваннями і зі смертельним діагнозом, і беручи участь в організації догляду за ними, Церква все ж бачить свою головну і унікальну роль у тому, щоб надавати духовну підтримку їм та їхнім близьким. Духовна підтримка має цілий ряд аспектів. Насамперед, це християнське ставлення до питань, з якими зустрічаються хворі, а також їхні близькі та медичний персонал. Це питання про сенс страждань, про ставлення до смерті, про значення віри. По-друге, це власне форми і методи духовної підтримки, причому не тільки хворих, але і тих, хто знаходиться поруч з ними і надає їм допомогу.

Дуже важливо для священника допомогти віруючій людині позбутися депресії іпохондрії, і почуття страху перед майбутнім. Страх смерті або інші реакції на звістку про невиліковне захворювання можуть викликати або підвищити інтерес до духовних питань. Головне щоб священнослужитель якнайчастіше відвідував стражденого і спілкувався з ним на ці теми.

Людям невоцерковленим або тим, хто сповідує інші релігії, допомога повинна надаватися дуже делікатно: слід поважати вільний вибір, переконання і почуття пацієнта. Священник повинен психологічно підтримати хворого. Слід бути готовим до прояву агресії, злості та інших негативних психологічних станів. Потрібно поставитися до них як до природної реакції, дати можливість виходу. Водночас потрібно вміти заспокоїти хворого, надати йому моральну підтримку, дати правильну пораду, допомогти впоратися з сильним емоційним переживанням.

Лікарі не менше своїх пацієнтів потребують духовної і моральної допомоги. Щоденне зіткнення з великою кількістю людських страждань із часом може призвести до появи цинізму, черствості, байдужості. Тут важлива роль належить священнику. Його настанови, проповіді, молебні про допомогу Богу, можливо особисті зустрічі будуть допомагати лікареві щораз усвідомлювати значення своєї високої місії.

Основою духовної турботи є прагнення якомога легше провести пацієнта через серію його особистісних реакцій, допомогти хворому побачити позитивний сенс страждань і втрати, проба-

чити долю і оточуючих і самому бути прощеним ними. У світлі цих цінностей смерть постає не як руйнування, але як звільнення і повернення, як народження в інше життя.

Важливим складником діяльності священника в медичних закладах є служіння у сфері паліативної допомоги як усебічної турботи про пацієнтів, захворювання яких не піддаються лікуванню [1; 4]. У психологічному аспекті релігія втішає не тільки через певні ідеї і уявлення, але й тому, що у своєрідній формі задовольняє деякі об'єктивні психологічні потреби людей, формує певні психологічні стани або своєрідні «динамічні стереотипи» психічного життя, які в системі релігійної свідомості набувають специфічну спрямованість, відволікаючи людей від оточуючого реального світу.

Паліативна допомога – це всебічна турбота про пацієнтів, захворювання яких не піддаються лікуванню. Головне завдання такої допомоги – покращення якості життя не лише хворого, але і його близьких. Це вирішення проблем пов'язаних з невиліковним захворюванням: полегшення болі та інших проявів хвороби, надання соціальної, психологічної, духовної та юридичної допомоги. Паліативна допомога є частиною суспільної охорони здоров'я, тому наданням цієї допомоги займаються не лише державні лікувально-профілактичні установи і соціальні структури, але також громадські та релігійні організації. Церква має багатовіковий досвід полегшення страждань і догляду за хворими з невиліковними захворюваннями.

Служіння священника в умовах стаціонарного лікування паліативно хворих має такі напрями:

1. Духовний. Це найголовніший напрям служіння православного пастирства. Він передбачає не просто звільнення хворого від страху смерті і забезпечення стабільного оптимістичного психологічного стану, а утвердження в ньому образу Божого, здатного бути вищим понад будь-яку хворобу і страждання, навіть смерть.

2. Релігійно-практичний. Сюди відносимо звершення для того, хто є паліативно хворим, таких церковних Таїнств: Сповідь, Причастя, Соборування. Пастир має донести до людини суть проведення і призначення того чи іншого Таїнства, розвіюючи у свідомості хворого уявлення про них як про магичні ритуальні дії.

3. Соціальний. Пастир не завжди може надати кваліфіковану медичну допомогу паліативному хворому, проте повинен допомагати практично: грошима, продуктами харчування, придбанням ліків і таке інше.

Участь священників у сфері паліативної допомоги може здійснюватися шляхом:

– безпосередньої роботи душпастирів, волонтерів-вірян та духовних соціальних працівників у об'єднаних функціональних групах та командах паліативної допомоги;

– залучення представників Церкви до розробки національних та міжнародних програм паліативної допомоги;

– залучення Церкви та її представників до організації та до роботи установ, що надають паліативну допомогу, в тому числі у якості членів опікунських та наглядових рад цих установ, етичних комітетів, тощо;

– організації благодійних заходів, зборів пожертв, тощо;

– організації та впровадження в духовних освітніх закладах спеціальних курсів духовних та соціальних працівників (медичних капеланів) та сестер милосердя, спрямованих на соціальну та духовну роботу з невиліковно та важкохворими та догляд за ними [2].

Церква може організувати службу паліативної допомоги, що передбачає створення та організацію сестринства і патронажної служби, впроваджувати просвітницькі та навчальні програми для фахівців і населення щодо адвокації, захисту та забезпечення прав паліативних хворих та членів їхніх родин, покращення обізнаності з питань госпісної та паліативної допомоги, розробити та впроваджувати систему фандрейзингових програм (програма збору коштів) та благодійних заходів з метою залучення позабюджетних коштів для служби паліативної та госпісної допомоги, розвитку приватних, церковних, благодійних закладів, що надають паліативну допомогу.

Роль Церкви у соціальній політиці щодо невиліковно хворих повинна насамперед полягати у визначенні цінностей та пріоритетів, що є в основі цієї політики, які слугуватимуть якнайкращому вирішенню насущних проблем невиліковно хворих, сприятимуть позитивному ставленню до невиліковних хворих у суспільстві, розумінню та сприйняттю суспільством допомоги умираючим як духовної та соціальної потреби.

**Висновки.** Здійснений теоретичний огляд взаємозв'язку релігії та психічного здоров'я, продемонстрував наявність наукових доказів щодо позитивного впливу внутрішньої релігійності з показниками здоров'я і добробуту людини. Корисні ефекти релігії поділяються на дві основні категорії: соціальні та когнітивні. Наприклад, належність до релігійної спільноти забезпечить соціальну та духовну підтримку. Також релігія надає особливого сенсу усім подіям, що впливає на концептуальне кодування та мислення, змінюючи його, гармонізуючи. Загалом, релігія може дати особистості так звані копінг-стратегії як загальні схеми чи структури психологічного подолання складних життєвих ситуацій.

Останні дослідження показують, духовна допомога є важливими компонентами для догляду за пацієнтами, які стикаються із важкими чи невиліковними захворюваннями. Душпастирська опіка відіграє важливу роль у подоланні симптомів,

пов'язаних із захворюванням, покращує якість життя та впливає на прийняття медичних рішень поблизу смерті. Оскільки пацієнти часто відчують численні духовні потреби, що виникають в умовах небезпечної для життя хвороби. Крім того, душпастирська опіка у медичних закладах як підтримка і духовне зміцнення спрямована не лише на пацієнтів, але й стосується рідних пацієнта та медичного персоналу.

Важливою сферою служіння капеланів у медичних закладах є надання душпастирської опіки паліативним хворим. Незважаючи на емпіричні дані про важливість духовної підтримки як частини паліативної допомоги, медична система залишається не досить ефективною. Потрібні подальші дослідження для стандартизації надання духовної опіки в закладах охорони здоров'я.

#### Література:

1. Борискин А. Особенности православного пастырского служения в детской больнице. *Христианское чтение*. 2012. № 1. С. 185–200.
2. Косовский С. Осмысление паллиативной помощи в контексте духовного и социального служения Церкви. Труды Київської Духовної Академії. 2009. № 10. С. 402–409.
3. Коханчук Р.М. Душпастирська опіка військових. Київ : Всеукраїнське міжконфесійне релігійне християнсько-військове братство, 2004. 220 с.
4. Мельник П. Роль духовних навчальних закладів у формуванні пастирів для служіння у сфері паліативної допомоги. *Православ'я в Україні : матеріали II Всеукр. наук. конф., 20 листопада 2012 р.* 2012. С. 358–362.
5. Жуковський В.М. та ін. Побудова системи реабілітації адиктивних осіб на основі християнської психології : монографія. Острого : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2014. 315 с.
6. Розвиток медичного капеланства в Україні: передумови, потреби та перспективи : матеріали Всеукр. міжконфес. конф., м. Київ, 28–29 січня 2016 р. Київ : ВБФ «Соборність», 2016. 80 с.
7. Abramowitz J.S., Deacon B.J., Woods C.M., Tolin D.F. Association between protestant religiosity and obsessive-compulsive symptoms and cognitions. *Depression and Anxiety*. 2004. 20(2). P. 70–76.
8. Adamantios A. My area or your area? Assumptions about pastoral care, spirituality and mental health. *Scottish Journal of Healthcare Chaplaincy*. 2008. Vol. 11(2). P. 31–38. DOI: <https://doi.org/10.1558/hsc.v11i2.31>.
9. Batson C.D., Shoenrade P., Ventis L. Religion and the individual: A Social-Psychological Perspective. New York: Oxford University Press. 1993. 440 p.
10. Brown G.W., Harris T.O. Social origins of depression: a study of psychiatric disorder in women. London : Tavistock. 1978. 416 p.

11. Carey L.B., Cohen J. Chaplain–Physician Consultancy: When Chaplains and Doctors Meet in the Clinical Context. *Journal of Religion and Health*. 2009. Vol. 48 (3). P. 353–367. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10943-008-9206-x>.
12. Farias M., Granqvist P. The psychology of the new age. In handbook of the new age. I.D. Kemp (ed.). Leiden : Brill. 2007. P. 123–150.
13. Hemming P., Teague P.J., Crowe T., Levine R. Chaplains on the Medical Team: A Qualitative Analysis of an Interprofessional Curriculum for Internal Medicine Residents and Chaplain Interns. *Journal of Religion and Health*. 2016. Vol. 55(2). P. 560–571. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10943-015-0158-7>.
14. Hood R.W.Jr., Hill P.C., Spilka B. The psychology of religion: an empirical approach. Fourth Edition. New York : Guilford Press. 2009. 636 p.
15. Koenig L.B., King D., Laroson V.B. Handbook of religion and health. Second Edition. New York : Oxford University Press. 2012. 1192 p.
16. Kopacz M.S., Feldstein B.D., Asekoff C.A., Kaprow M.S., R. Smith-Coggins, Kathy A. Rasmussen How Involved are Non-VA Chaplains in Supporting Veterans? *Journal of Religion and Health*. 2016. Vol. 55 (4). P. 1206–1214. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10943-016-0223-x>.
17. Lazarus R., & Folkman S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer. 445 p.
18. McIntosh D.N., Silver R.C., Wortman C.B. Religion's Role in Adjustment to a Negative Life Event: Coping With the Loss of a Child. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. 65(4). P. 812–821. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.812>.
19. McGrath J.C. Post-traumatic growth and the origins of early Christianity. *Mental Health Religion & Culture*. 2006. 9(3). P. 291–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/13694670600615532>.
20. Nelson J.M. Psychology, Religion, and Spirituality. New York : Springer Science + Business Media. 2009. P. 322–326. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-87573-6>.
21. Pargament K.I. (1997). The psychology of religion and coping: Theory, research, practice. Guilford Press. 548 p
22. Vanderpool H. Religion and Medicine: A Theoretical Overview. *Journal of Religion and Health*. 1980. Vol. 19. No 1. P. 7–17.
23. Williams J.M.G., Watts F.N., MacLeod C., Mathews A. Cognitive psychology and Emotional disorders. Second edition. New York : Wiley, 1997. 416 p.
24. Watts F. Psychology, Religion, and Spirituality: Concepts and Applications. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2017. 211 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781107360549>.

#### **Kostruba N. S. Mental health and religion: Role of pastoral care in health facilities**

*The aim of this research is to analyze the role of pastoral care in medical institutions. To achieve this, we review scientific research on the relationship between religion and mental health. In Ukraine, the principles of pastoral activity in health care institutions are not regulated. So, such care is implemented in a fragmented manner, without special training and on a volunteer basis. Religion generally tends to be good for mental health, which depends on a range of factors (for example, forms of religiosity and the particularities of the practiced religion). The beneficial effects of religion fall into two main categories, social and cognitive. Religious teaching and social pressure may help control certain forms of mental illness behavior. Church membership can provide a supportive community, and social support is often critical in coping with difficulties. In the cognitive sphere, religion influences conceptual coding, self-coding, and gives a positive meaning to life. In general, religion can provide people coping strategies as general schemas or structures for psychological coping with difficult life situations. Forms (primary and secondary) and styles of such coping strategies (direct, deferring and collaborative) have described. Religion should promote and help people cope with traumatic experiences, traumas and even death. Spiritual care is an important component in the care of patients with severe or incurable illnesses. Pastoral care plays an important role in overcoming the symptoms associated with the disease, improving the quality of life and influencing medical decisions near death. Pastoral care in health care facilities, both as support and spiritual empowerment, is aimed not only at patients but also at relatives and medical staff. An important area of chaplain service in medical institutions is the provision of pastoral care to palliative patients. The basic directions of pastoral care in the conditions of inpatient treatment of palliative patients have described: spiritual, religious-practical, social.*

**Key words:** religiosity, health, coping strategies, chaplaincy, healthcare facilities, palliative care.

УДК 159.97

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.22>

**А. Н. Крутолевич**

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ И ПСИХИЧЕСКАЯ ТРАВМАТИЗАЦИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

*Работа медицинских работников скорой помощи, реанимации во всем мире связана с повышенным риском развития заболеваний, обусловленных стрессом. Этому способствуют условия работы, высокий уровень ответственности и социальное давление, большой объем физических нагрузок, конфронтация с реакцией родных умерших пациентов. Все это может привести к развитию первичной и вторичной психической травматизации и быть причиной развития других психических и физических заболеваний, ассоциированных с пережитыми травматическими и стрессовыми ситуациями.*

*Статья посвящена изучению проблемы социальной поддержки и ее проявлений при психической травматизации медицинских работников, а именно – медицинских работников скорой помощи и медицинских работников реанимационного и хирургического отделений.*

*В целом медицинские работники оценили воспринимаемую социальную поддержку достаточно высоко; медицинские работники реанимационного и хирургического отделений оценили в среднем социальную поддержку высоко, а работники скорой медицинской помощи значительно ниже (средний уровень).*

*Медицинские работники скорой помощи имели достоверно менее выраженную социальную поддержку как со стороны друзей, так со стороны семьи. Касаемо поддержки со стороны значимых близких достоверных различий выявлено не было.*

*В отношении симптоматики посттравматического стрессового расстройства наиболее выраженной была корреляция с параметром «поддержка со стороны близких» ( $r_s = -0,400$  при  $p = 0,000$ ), а в отношении вторичной травматизации – «поддержка со стороны семьи» ( $r_s = -0,211$  при  $p = 0,015$ ) и «поддержка со стороны близких» ( $r_s = -0,291$  при  $p = 0,001$ ).*

*Исследование позволяет сделать вывод о том, что такие проявления социальной поддержки, как поддержка семьи и значимых близких, имели наиболее выраженное значение для психической травматизации медицинских работников.*

*Тренинг по формированию стрессоустойчивости, обучение работников методам экстренной антистрессовой самопомощи, включение мероприятий, направленных на расширение репертуара конструктивных копинг-стратегий, наличие супервизии могли быть полезными.*

**Ключевые слова:** социальная поддержка, особенности социальной поддержки, посттравматическое стрессовое расстройство, вторичная психическая травматизация, медицинские работники.

**Постановка проблемы.** Работа медицинских работников скорой помощи, реанимации во всем мире связана с повышенным риском развития заболеваний, обусловленных стрессом. Этому способствуют условия работы, иногда даже с риском для собственной жизни, высокий уровень ответственности и социальное давление, большой объем физических нагрузок, реакции родных умерших. Работа медицинских работников проходит в узких временных рамках, под давлением времени, принятия решения и ответственности, с предельной физической нагрузкой, как в период оказания срочной медицинской помощи, так и во время проведения реанимационных мероприятий и хирургических вмешательств в отделениях больниц. Все это может привести к развитию первичной и вторичной психической травматизации и быть причиной развития других психических и физических заболеваний, ассоциированных с пережитыми травматическими

и стрессовыми ситуациями. Для различных профессиональных групп с повышенным риском, как в рамках масштабных катастрофических событий, так и для ежедневной рутинной деятельности, получены неоднородные данные по уровню распространенности посттравматических стрессовых расстройств. В то время как в исследовании Teegen et al. (2000) у 36 % из 129 работников-парамедиков была выявлена полная картина посттравматического стрессового расстройства, в исследовании Regehr, Goldberg и Hughes (2002) обнаружена у 29 % из 86 опрошенных работников - парамедиков симптоматика посттравматического стрессового расстройства [1; 2]. Для сравнения следует указать, что среди общего населения уровень распространенности ПТСР в течение жизни лежит в пределах 7–8% [3].

Многочисленные исследования подчеркивают важную роль социальной поддержки в отношении

психопатологических показателей работников спасательных служб. Защитная функция во многом объясняется тем, что социальная поддержка действует как буфер между стрессообразующими событиями и психическим здоровьем. В качестве «буфера» социальная поддержка вклинивается между стресс-фактором и последующей реакцией на стресс и ослабляет его воздействие на индивида. Немаловажным аспектом социальной поддержки является и то, что за счет поддержки со стороны друзей или коллег происходит разделение социальной ответственности. Эмоциональная социальная поддержка положительно сказывается на субъективном благополучии и предотвращают, или снижают уровень стресса. Инструментальная социальная поддержка заключается в предоставлении ресурсов и оказание актуальной помощи. Таким образом, социальная поддержка помогает пережить трудные ситуации и служит источником надежды в ситуации постоянного стресса. Социальная поддержка смягчает, а иногда и полностью устраняет жизненные трудности, и удовлетворяет человеческую потребность в эмоциональной близости и защищенности.

**Анализ основных исследований и публикаций.** Как уже было указано выше, социальная поддержка возвращает внезапно утраченное благополучие и служит ресурсом стрессоустойчивости. В современной научной психологической литературе представлено достаточное количество исследований, которые указывают на достоверную взаимосвязь между уровнем профессионально обусловленными стрессовыми расстройствами и социальной поддержкой, так в исследованиях van der Ploeg (2003), Regehr (2003) описано значение профессионального окружения, а в работах Davidson (2008), Dekel & Solomon (2006) представлена роль поддержки со стороны семьи [4–7]. Eriksson, Vande Kemp, Gorsuch et al. (2001) пришли к такому же выводу: работники экстремальных служб имели менее выраженную симптоматику ПТСР, если они испытали больше воспринимаемой социальной поддержки [8].

Haber, Cohen, Lucas et al. (2007) подчеркнули, что качество воспринимаемой социальной поддержки намного важнее, чем размер социального окружения и интенсивность проявленной поддержки со стороны социального окружения [9].

Социальная поддержка затрагивает не только частное окружение, но также коллег и руководство. Van der Ploeg и Kleber (2003) смогли показать в своем исследовании, что слабая поддержки со стороны начальства и недостаток общения среди коллег является одним из наиболее важных предикторов в развитии посттравматического стрессового расстройства [4].

Maercker и Horn (2013) показали, что восприятие общественного признания травмированными является важным дистальным аспектом воспри-

маемой социальной поддержки и также выполняет защитную функцию [10].

Недостаточная социальная поддержка приводит к ухудшению психического здоровья, пролонгации и хроническому протеканию симптоматики посттравматического стрессового расстройства [4; 11]. Мета-анализы Brewin, Andrews и Valentine (2000) и Ozer, Best, Lipsey и Weiss (2003) подтвердили негативную взаимосвязь с посттравматическим стрессовым расстройством, среднее значение корреляции составило  $-0,28$  –  $-0,40$  [12; 13].

**Цель исследования** – определение взаимосвязи психической травматизации медицинских работников скорой помощи, реанимационного и хирургического отделений и воспринимаемой ими социальной поддержки. Гипотетически рассматривается вопрос о наличии обратной взаимосвязи между двумя вышеуказанными параметрами. Для более точного раскрытия данного вопроса изучается разница между группами медицинских работников скорой помощи, реанимационного и хирургического отделений относительно уровня и видов воспринимаемой социальной поддержки. Обработка эмпирических данных, их систематизация, а также их количественное описание посредством основных статистических показателей, анализ на определение статистической разницы между группами, корреляционный анализ данных были проведены с помощью программного обеспечения PASW/SPSS 18.0.

**Изложение основного материала.** На вопросы методик ответило 54 медицинских работника скорой помощи и 80 медицинских работников реанимационного и хирургического отделений областной клинической больницы (N=134). В комплексную анкету-опросник вошли вопросы на определение уровня распространенности первичной, вторичной психической травматизации, уровня воспринимаемой социальной поддержки.

Для определения первичной психической травматизации использовалась шкала оценки влияния травматического события (сокр. ШОВТС, англ. Impact of Event Scale, сокр. IES-R), опубликована Горовицем с соавторами в 1979 г. и адаптирована Н.В. Тарабриной. ШОВТС – клиническая тестовая методика, направленная на выявление симптомов посттравматического стрессового расстройства и оценку степени их проявления [14]. Шкала состоит из 22 пунктов, оценка дается по четырехбалльной шкале Ликерта.

Опросник по определению уровня вторичной травматизации (Secondary Trauma Questionnaire) включает в себя 18 утверждений, каждое из которых оценивается по пятибалльной шкале Ликерта. Шкала была разработана для оценки степени выраженности посттравматических стрессовых реакций у лиц, оказавшихся вовлеченными в травматическое событие другого человека. Оценка результатов

производится суммированием баллов, а итоговый показатель позволяет выявить степень воздействия на индивида травматического события, связанного с другим человеком [15; 16].

С целью определения уровня социальной поддержки использовалась многомерная шкала восприятия социальной поддержки (M.S.P.S.S.), которая была разработана Зиметом и адаптирована к использованию на русском языке в исследованиях Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского. Она оценивает эффективность социальной поддержки по трем аспектам – «Поддержка семьи», «Поддержка друзей» и «Поддержка значимых других». Возможный диапазон итоговой оценки лежит в пределах от 12 до 84 баллов; чем выше балл, тем выше воспринимается социальная поддержка. Она включает в себя 12 утверждений, которые оцениваются от 1 до 7 по шкале Ликерта [17].

Вышеуказанные опросники являются валидированными психодиагностическими методиками и находят широкое применение в области клинической психологии. С основными психометрическими характеристиками данных методик можно ознакомиться в оригинальных статьях, указанных в списке литературы.

Прежде всего, полученные данные по трем методикам, проверялись на нормальность распределения. Наиболее часто употребляемым критерием для проверки гипотезы о законе распределения является критерий Колмогорова-Смирнова: При отличии распределения признака в изучаемой выборке от нормального распределения со статистической значимостью менее 0,05 ( $p < 0,05$ ) распределение признака в выборке признаётся не нормальным.

Все изучаемые признаки в данном исследовании не являлись нормально распределёнными. В связи несоответствию данных нормальному распределению для сравнения двух независимых выборок (работники скорой медицинской помощи и работников реанимационного и хирургического отделений) использовался метод U-тест Манна-Уитни для двух независимых выборок. Для не нормально распределённых данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который обозначается  $r_s$  и определяется сравнением рангов – номеров значений сравниваемых переменных в их упорядочении.

По методике ШОВТС были полученные следующие статистические данные: 73 % медицинских работников имели низкий и пониженный уровни симптоматики посттравматического стрессового расстройства, 16 % – средний уровень и 11 % – повышенный и высокий уровни проявления симптоматики ПТСР. Согласно методике «Вторичная психическая травматизация» у 15 % опрошенных медицинских работников выявлена симптоматика вторичной психической травматизации, 4 % из них

имели высокий уровень проявления симптоматики вторичной психической травматизации.

В целом медицинские работники оценили воспринимаемую социальную поддержку достаточно высоко, среднее арифметическое значение для всей выборки составило 72,20, что соответствует высокому уровню: при этом, медицинские работники реанимационного и хирургического отделений оценили в среднем социальную поддержку в 76,34 балла, а работники скорой медицинской помощи значительно ниже, в 66,07 балла, что соответствует уже среднему уровню.

Далее рассматривался вопрос о взаимосвязи данных по методикам «ШОВТС», «Вторичная психическая травматизация» и «Воспринимаемая социальная поддержка». Для этого был рассчитан коэффициент корреляции по Спирмену (с учетом распределения данных).

Корреляционный анализ показал, что связь между данными по шкалам «Воспринимаемая социальная поддержка» и «Вторичная травматизация» обратная; коэффициент составил  $-0,252$  при  $p = 0,003$ . Далее, связь между данными по субшкалам «Поддержка со стороны семьи», «Поддержка со стороны друзей», «Поддержка со стороны близких» и по шкале «Вторичная травматизация», также была обратная и составила  $r_s = -0,211$  при  $p = 0,015$ ,  $r_s = -0,189$  при  $p = 0,025$  и  $r_s = -0,291$  при  $p = 0,001$  соответственно.

Корреляционный анализ показал, что связь между данными по методикам «Воспринимаемая социальная поддержка» и «Шкала влияния травматического события» обратная. Так, коэффициент между параметрами  $r = -0,211$  при  $p = 0,014$ . Связь между данными по субшкалам «Поддержка со стороны семьи», «Поддержка со стороны друзей» и по методике «Шкала влияния травматического события» не была достоверной  $r_s = -0,083$  при  $p = 0,340$  для параметра «Поддержка со стороны семьи» и  $r_s = -0,159$  при  $p = 0,066$  для параметра «Поддержка со стороны друзей». Связь между данными по субшкале «Поддержка со стороны близких» и по методике «Шкала влияния травматического события» – обратная и высокодостоверная,  $r_s = -0,400$  при  $p = 0,000$ .

Далее, для выявления статистически значимых различий относительно уровня и видов социальной поддержки между профессиональными группами (работники скорой медицинской помощи и работники реанимационного и хирургического отделений) был рассчитан критерий U-Манна-Уитни.

Исследование показало, что работники скорой медицинской помощи имели менее выраженную социальную поддержку (средний ранг данного параметра для медицинских работников реанимационного и хирургического отделений составил 81,40, а для работников скорой помощи – 46,91), менее выраженную поддержку со стороны семьи (средний



ранг данного параметра для медицинских работников реанимационного и хирургического отделений составил 85,67, а для работников скорой помощи – 40,63) и менее выраженную поддержку со стороны друзей (средний ранг данного параметра для медицинских работников реанимационного и хирургического отделений составил 80,26, а для работников скорой помощи – 48,60). При этом, разница средних рангов является статистически значимой для общего уровня воспринимаемой социальной поддержки, поддержки со стороны семьи и со стороны друзей: так, для данных по методике «Воспринимаемая социальная поддержка» критерий  $U = 1048,000$  при  $p = 0,000$ , для данных по субшкале «Поддержка со стороны семьи» критерий  $U = 709,000$  при  $p = 0,000$ , а для данных по субшкале «Поддержка со стороны друзей» критерий  $U = 1139,500$  при  $p = 0,000$ .

Однако не была выявлена статистически значимая разница между работниками скорой медицинской помощи и работниками реанимационного и хирургического отделений в отношении поддержки со стороны близких. Так, для общего уровня проявления симптоматики посттравматического стрессового расстройства средний ранг для медицинских работников реанимационного и хирургического отделений составил 67,36, а для работников скорой помощи – 67,70. Разница средних рангов по данному признаку статистически незначима, так критерий  $U = 2149,000$  при  $p = 0,960$ .

Исследование показало, что в отношении симптоматики первичной психической травматизации наиболее выраженную взаимосвязь имела поддержка со стороны близких, а в отношении симптоматики вторичной психической травматизации - поддержка со стороны близких и поддержка со стороны семьи. Поддержка со стороны семьи оказалась значительно ниже у работников скорой медицинской помощи, чем у их коллег из реанимационного и хирургического отделений. Из всех видов социальной поддержки поддержка со стороны близких была наименее выраженной для обеих профессиональных групп.

**Выводы.** Воспринимаемая социальная поддержка и признание показали себя вновь как потенциальный фактор–протектор, который был связан с более низкими показателями первичной и вторичной травматизации медицинских работников. Наиболее выраженной являлась данная взаимосвязь для поддержки со стороны семьи и значимых близких людей. Процессы проработки травмы работников экстремальных служб происходят в тесном социальном контексте. Так, с одной стороны, работники экстремальных служб являются частью команды и это обусловлено профессией, а с другой стороны, стрессовые реакции могут быть минимизированы за счет социальной поддержки близких и семьи. При этом важно учитывать, что качество воспринимаемой социальной поддержки намного важнее, чем размер социальной сети и интенсивно-

сти оказываемой поддержки Haber, Cohen, Lucas et al. (2007) [9].

В качестве ограничения данного исследования можно рассматривать то обстоятельство, что восприятие социальной поддержки носит субъективный характер и меняется в зависимости от состояния человека. В данном исследовании оценка социальной поддержки дается только со стороны медицинских работников; по данному вопросу не учитывается мнение ни членов семьи, ни друзей.

Также в научной литературе есть указание на то, что оказываемая социальная поддержка имеет тенденцию к ослаблению в течение времени. На ослабление социальной поддержки со временем указывается, например, в исследованиях Pennebaker & Harber (1993) и Regehr, Hill, Knott et al. (2003) [18, с. 5]. Одним из возможных объяснений ослабления социальной поддержки могло бы быть изменение личности работников экстремальных служб вследствие профессиональной деятельности. Изменение личности рассматривается как следствие хронического напряжения и выражается состоянием отчужденности, недоверчивости, ухода в себя и снижением мотивации [19].

Работа по профилактике профессиональнообусловленных психических состояний и улучшение качества жизни медицинских работников предполагает проведение комплекса мероприятий, направленных на: включение в систему обучения, переподготовки и психологического сопровождения профессиональной деятельности комплекса занятий по формированию стрессоустойчивости; обучение работников методам экстренной антистрессовой самопомощи; включение мероприятий, направленных на расширение репертуара конструктивных копинг-стратегий; наличие супервизии.

Супервизия позволяет медицинскому работнику поделиться своими чувствами, выявить и обозначить затруднения, возникшие в работе с пациентом, получить обратную связь, проанализировать причины своих затруднений, расширить свои теоретические представления, наметить пути дальнейшей работы с клиентом.

#### Литература:

1. Teegen F., & Yasui Y. (2000). Traumaexposition und posttraumatische Belastungsstörungen bei dem Personal von Rettungsdiensten. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*. Nr 21(1). S. 65–83.
2. Regehr C., Goldberg G., & Hughes J. (2002). Exposure to human tragedy, empathy, and trauma in ambulance paramedics. *American Journal of Orthopsychiatry*. Nr 72 (4). P. 505–513.
3. Maercker A. Posttraumatische Belastungsstörung / U. Baumann, M. Perrez *Klinische Psychologie–Psychotherapie*. 3., vollst. ueberarb. Aufl. – Bern : Huber, 2005. 978 s.
4. van der Ploeg E. & Kleber R.J. (2003). Acute and chronic job stressors among ambulance personnel:

- predictors of health symptoms. *Occupational Environmental Medicine*. Nr 60 (1). S. 40–46.
5. Regehr C., Hill J., Knott T., Sault B. (2003). Social support, self-efficacy and trauma in new recruits and experienced firefighters. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*. Nr 19 (4). P. 189–193.
  6. Davidson A.C., Moss S.A. (2008). Examining the trauma disclosure of police officers to their partners and officers' subsequent adjustment. *Journal of Language and Social Psychology*. Nr 27(1). P. 51–70.
  7. Dekel R., Solomon Z. (2006). Secondary traumatization among wives of Israeli POWs: The role of POWs' distress. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. Nr 41 (1). P. 27–33.
  8. Eriksson C.B., Vande Kemp H., Gorsuch R., Hoke S. & Foy D.W. (2001). Trauma exposure and PTSD symptoms in international relief and development personnel. *Journal of Traumatic Stress*. Nr 14 (1). P. 205–212.
  9. Haber M.G., Cohen J.L., Lucas T. & Balthes B.B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived support: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*. Nr 39. P. 133–144.
  10. Maercker A., Horn A. (2013). A socio-interpersonal perspective on PTBS: the case for environments and interpersonal processes. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. Nr 20. P. 465–481.
  11. Ullman S.E., Filipas H.H. (2005). Gender differences in social reactions to abuse disclosure, post-abuse coping, disclosure, social reactions, and PTBS symptoms in child sexual abuse survivors. *Journal of Child Sexual Abuse*. Nr 29. P. 767–782.
  12. Brewin C.R., Andrews B. & Valentine J.D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Nr 68 (5). P. 748–766.
  13. Ozer E.J., Best S.R., Lipsey T.L. & Weiss D.S. (2003). Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. Nr 129 (1). P. 52–73.
  14. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии пост-травматического стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.
  15. Motta R.W., Newman C.L., Lombardo K.L. & Silverman M.A. (2004). Objective Assessment of Secondary Trauma. *International Journal of Emergency Mental Health*. Nr 6 (2). P. 67–74.
  16. Krutolewitsch A., Horn A.B., Maercker A. (2015). Trauma – Ausmaß und ausgewählte Prädiktoren in einer Studie mit Feuerwehr- und Rettungskräften. *Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen*. Nr 3. S. 78–91.
  17. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Москва: Издательство Института психотерапии, 2002. 490 с.
  18. Pennebaker J.W., Harber K.D. (1993). A social stage model of collective coping: The Loma Prieta earthquake and the Persian Gulf War. *Journal of Social Issues*. 49 (4). P. 125–145.
  19. Родионов Г.Г., Шантырь И.И., Ушал И.Э., Колобова Е.А., Светкина Е.В. (2019). Диагностика оксидативного стресса у пожарных и спасателей МЧС России. *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*. № 2. С. 104–110.

#### **Krutolevych A. N. Features of social support and mental traumatization of medical workers**

*The work of paramedics and intensive, surgery care departments' medical workers world over is associated with a risk of developing of stress-related diseases. This is facilitated by working conditions, a high level of responsibility and social pressure, a high score of physical load, a confrontation with the reaction of relatives of deceased patients. All this can lead to the development of primary and secondary mental traumatization and can be the cause of the development of other mental and physical diseases associated with experienced traumatic and stressful situations.*

*The article studies the problem of social support and its manifestations during mental trauma of medical workers, namely, paramedics and intensive, surgery care departments' medical workers.*

*In general, medical workers evaluated the perceived social support high enough; intensive, surgery care departments' medical workers assessed social support on average as high, and paramedics workers assessed social support significantly lower (average).*

*The study found significant differences between the two professional groups (regarding the features of social support); the social support of family and friends social support by surgery and intensive care departments medical workers is higher than the paramedics. Regarding social support from next close significant differences were not identified.*

*According to the results of the correlation analysis, it can be concluded the following: the inverse relationship between the level of PTSD and social support from next close ( $r_s = -0,400$ ,  $p = 0,000$ ), and inverse relationships between the secondary traumatization and social support from next close ( $r_s = -0,291$ ,  $p = 0,001$ ), and social support from family ( $r_s = -0,211$ ,  $p = 0,015$ ).*

*The study led to the conclusion that such features of social support as support from family and next close were most significant for the mental traumatization of medical workers.*

*Training on the formation of stress resistance, training employees in anti-stress self-help methods, inclusion of activities aimed at expanding the repertoire of constructive coping strategies, availability of supervision could be useful.*

**Key words:** social support, posttraumatic stress disorder, secondary traumatization, medical workers, features of social support.

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.736.4

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.23>**О. С. Аркатова**

аспірант кафедри психології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,  
практичний психолог  
Харківська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 90 Харківської області

### ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ ПРОЯВОМ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У статті проаналізовані поняття життєстійкості та толерантності/інтолерантності до невизначеності, показано їхні типологічні особливості в підлітковому віці. Окреслено визначення життєстійкості як здатності особистості витримувати стресові ситуації, зберігаючи водночас внутрішню збалансованість без зниження успішності виконуваної діяльності. Визначено, що толерантність до невизначеності відображує процеси особистісної саморегуляції в умовах відсутності стійких орієнтирів вибору. Складність життєвих ситуацій, у які потрапляє сучасний підліток, вимагає від нього прояву високого рівня життєстійкості. Показано, що життєстійкість розвивається і трансформується впродовж усього життя людини, а підлітковий вік є сенситивним для розвитку суттєвих компонентів життєстійкості особистості. Сім'я і соціальне оточення відіграють значущу роль у становленні компонентів життєстійкості, формуванні адекватних життєвих стратегій підлітків. Вказано на недостатній рівень сформованості життєстійкості, що потребує як більшого включення підлітка у вирішення проблем сім'ї, та і глибшого занурення в соціальне життя школи, міста, країни. Статевих відмінностей вияву життєстійкості на статистично значущому рівні не виявлено, але спостерігається її вищий рівень розвитку в дівчат. Підлітки демонструють помірний рівень толерантності/інтолерантності, що залежить від ситуації. Толерантність до невизначеності більшою мірою розвинута в дівчат. Доведено, що життєстійкість має зворотний зв'язок як із загальним рівнем інтолерантності, так і з показниками новизни та складності ситуацій невизначеності в підлітків. У дівчат, на відміну від хлопців підліткового віку, доведений зв'язок усіх показників життєстійкості з новизною, складністю та загальним рівнем інтолерантності до невизначеності. Вказано, що життєстійкість і толерантність до невизначеності як психологічні феномени потребують цілеспрямованого соціально-психологічного супроводу, залучення підлітків у соціальні, культурні, розвивальні програми, коучингові студії, де в них будуть формуватися низка необхідних у рамках життєстійкості особистісних компетентностей, навелюватися рівень тривожності і подразливості, соціально прийнятні форми толерантності. Результати даного дослідження можуть бути використані для розробки корекційно-розвивальних програм із формування та розвитку життєстійкості й толерантності до невизначеності, для розроблення практичних рекомендацій учителям і батькам, у психологічному консультуванні.

**Ключові слова:** життєстійкість, толерантність до невизначеності, інтолерантність, ситуація невизначеності, розвиток, особистість, підлітковий вік.

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік є одним із найбільш сприятливих періодів для формування життєстійкості особистості. Розвиток життєстійких рис особистості сприяє підвищенню рівня як фізичного, так і психічного здоров'я, допомагає як в подоланні різноманітних життєвих труднощів, так у визначенні життєвого вибору. Однак у часи нестабільності в державі, реформування системи освіти багато чинників впливають на емоційний стан підлітків та визивають підвищення рівня тривожності за своє майбутнє, знижують опір стресовим факторам. Тому формування

толерантного ставлення до невизначеності впливає на розвиток життєстійкості.

З огляду на вищезазначене, особливо актуальним для шкільних психологів є дослідження взаємозв'язку життєстійкості підлітків із рівнем толерантного ставлення до невизначеності для подальшого психологічного супроводу, формування та проведення корекційно-розвивальних заходів.

**Мета статті** – теоретично проаналізувати й емпірично дослідити взаємозв'язок толерантності до невизначеності з формуванням життєстійкості підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття життєстійкості, яке запропонували С'юзен Кобаса та Сальваторе Мадді, належить як до екзистенціальної психології, так і до прикладної області психології стресу та його подолання. У перекладі з англійської *hardlines* означає «витривалість».

У контексті проблеми совладання зі складними ситуаціями більшість психологів дають досить схожі характеристики життєстійкості. Так, Д. Леонтьєвим зазначено, що життєстійкість – це подолання самого себе. На думку С. Богомольця, це здатність перетворювати проблемні ситуації на нові можливості. А. Мадді вважає життєстійкість ключовим ресурсом людини, у якій виділяються три порівняно автономні компоненти: залучення, контроль, прийняття ризику [7, с. 31]. Рівень прояву цих компонентів перешкоджає виникненню внутрішнього напруження у стресових ситуаціях [13]. О. Рассказова життєстійкість сприймає як ресурс, який спрямований на підтримку вітальності та діяльності.

Життєстійкість гарантує психологічну безпеку людини, яка зумовлює її нормативну життєдіяльність. Психологічна безпека особистості, у свою чергу, проявляється в її здібності зберігати емоційну стійкість, в опорі деструктивним внутрішнім та зовнішнім впливам.

Життєстійкість – це сукупність таких проявів, як стресостійкість, адаптованість, саморегуляція, самоактуалізація, самоуправління, самоорганізація, подолання життєвих і вікових криз.

Саме життєстійкість дозволяє людині справитися із тривогою, яка супроводжує вибір майбутнього – невизначеність. Вираженість життєстійкості та її компонентів перешкоджає виникненню внутрішньої напруги у важких ситуаціях життя та зменшує значущість цих ситуацій.

С. Кравчук у результаті своїх досліджень дійшла таких висновків: життєстійкість – це психологічний феномен, на змістовно-структурному рівні є складною інтегральною характеристикою особистості, яка включає в себе такі психологічні компоненти: емоційний, когнітивний, моральний, вольовий і поведінковий. На процесуально-динамічному рівні аналізу життєстійкість виступає як особистісний стиль. На функціональному рівні це складник адаптаційного особистісного ресурсу, творчого потенціалу особистості, особливої зрілості, показник психологічного здоров'я [1, с. 83; 3, с. 37].

На думку К. Маннапової, складні життєві ситуації вимагають від особистості мати високий рівень життєстійкості. Життєві події викликають в особистості різні реакції й організують дійсність відповідно до розміру проблеми. Якщо особистість постійно обирає звичні способи реагування на важкі життєві ситуації, виходячи із прагнення до комфорту та безпеки, у майбутньому це призво-

дить до життєвого застою особистості. Людина відчуває безсилля. Сприймає себе як жертву. І навпаки, якщо людина робить вибір життєвою стратегією і життєвим стилем подолання, це говорить про те, що вона смілива і мужня; це стимулює, сприяє розвитку, розширює уявлення про світ, покращує розуміння відносин людини зі світом [8, с. 77].

А. Фомічова зазначає, що життєстійкість розвивається і трансформується впродовж життя людини, спираючись на позитивне самовідношення й відчуття задоволеності від власної життєтворчості, залучає в себе ціннісно-сміслові настанови на власні можливості визначати та контролювати події власного життя. Життєстійкість має зв'язок із такими чинниками, як вік, соціальний статус, професія, типологічні особливості, проявляється в особливостях свідомої саморегуляції, успішності подолання стресових ситуацій, у реалізації особистої життєвої програми [12, с. 100].

За узагальнення тлумачень життєстійкості та з огляду на вікові особливості підлітків життєстійкість постає як здатність підлітків успішно долати життєві труднощі та стресові ситуації, уміння трансформувати їх у ситуації розвитку, чинити опір деструктивним зовнішнім та внутрішнім впливам. Тобто життєстійкість підлітків – це здатність успішно долати особливості психічного та фізіологічного розвитку, успішно адаптуватись до майбутнього дорослого життя в суспільстві, бути задоволеним теперішнім і впевненим у майбутньому.

Е. Сорокоумова в результаті дослідження життєстійкості підлітків виявила, що підлітків відрізняє зниження рівня залучення до життя та відчуття контролю над ним, водночас більш високий рівень прагнення до ризику й отримання життєвого досвіду з різноманітних ситуацій [11, с. 75].

Є. Одинцева у своєму дослідженні, де брали участь учні 10 класів, виявила вагомий зв'язок компонента життєстійкості «прийняття ризику» з компонентом толерантності до невизначеності «складність» [9, с. 2].

Життєстійкість пов'язана з різноманітними способами реалізації повсякденного життя й особливого значення набуває в моменти життєвої невизначеності. Саме для підлітків найбільш актуальний розвиток психологічних якостей, пов'язаних із виявом життєстійкості. Тому підліткам важливо показати їхні можливості, допомогти осмислити ці можливості та втілити в життя.

Останнє десятиліття науковці приділяють все більше уваги вивченню толерантності до невизначеності (С. Кузікова, О. Луковицька, О. Обухов, Н. Шалаєв та інші).

Вітчизняні науковці розглядають толерантність до невизначеності як один із різновидів феномену толерантності, використовують для її визначення таке поняття, як «когнітивний стиль», розуміють

як здібності, особливості особистості й соціально-психологічні настанови.

С. Кузікова запропонувала толерантність до невизначеності розглядати як властивість особистості, що дозволяє протистояти кризовим проявам, які пов'язані з невизначеністю смислових основ особистого буття й виникненням несподіваних життєвих ситуацій. Толерантність – це готовність приймати нові умови діяльності та взаємодії. Толерантність до невизначеності як риса особистості показує ставлення особистості до неоднозначних тривожних ситуацій, незалежно від емоційного забарвлення цієї невизначеності. Отже, ставлення до невизначеності впливає на перебіг усіх когнітивних і емоційних процесів, на поведінку у складних ситуаціях, на когнітивні стилі особистості, переконання й систему соціальних настанов, на соціальну та міжособистісну поведінку. У результаті своїх досліджень С. Кузікова виявила, що середній рівень життєстійкості сприяє оптимальному сприйняттю ситуації невизначеності [5, с. 72].

Так само, як С. Кузікова, І. Леонов толерантність до невизначеності розглядає як рису особистості, стала в часі й змінна лише під впливом досвіду та цілеспрямованої активності самої особистості. Ця риса тісно пов'язана з іншими рисами особистості чи поведінковими симптомами. Вона бере активну участь у динамічних процесах із породження та подолання невизначеності. Це відбувається шляхом зміни існуючих уявлень та концептів, а також шляхом створення нових [6, с. 50].

У підлітковому віці продовжується розвиток і становлення особистості, які й зумовлюють неоднозначність, виникнення ситуацій невизначеності. Тому толерантність до невизначеності є ресурсом, що сприяє вирішенню конфліктів у підлітковому віці. Якщо підліток толерантний до невизначеності, він відчуває себе вільно і спокійно навіть у незвичній ситуації, бачить можливості для розвитку та використання своїх здібностей і навичок. Якщо підліток виявляє інтолерантність до невизначеності, то він сприймає незвичні ситуації як загрозові, не бачить нових можливостей для розвитку своєї особистості, втрачає здатність використовувати свої здібності, йому важко впоратися із тривожністю, яку він відчуває у зв'язку із життєвим вибором [1; 3].

З метою дослідження зв'язку життєстійкості підлітків і толерантності до невизначеності нами було використано «Тест життєстійкості» С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва, О. Рассказової та «Методику діагностики толерантності до невизначеності» С. Баднера (версія бланка Г. Солдатової). У дослідженні взяли участь 102 респонденти віком 13–14 років, з яких 53 дівчини та 49 хлопців, учні харківських шкіл.

Визначено, що більшість показників життєстійкості в досліджуваних підлітків проявляються на середньому та низькому рівнях.

Визначено, що «залученість» ще мало розвинута. 48,5% підлітків демонструють низький її рівень (53% хлопців та 44% дівчат), 48,5% мають середній рівень (45% хлопців та 52% дівчат), лише 3% мають високий рівень залученості (2% хлопців і 4% дівчат). Результати вивчення життєстійкості підлітків за показником залученості говорять про те, що більшість підлітків не отримують задоволення від власної діяльності. Вони переконані, що не зможуть знайти щось вартісне та цікаве для себе в тому, що відбувається навколо. Підлітки не відчувають своєї значущості та цінності для вирішення життєвих завдань у ситуації стресу та змін, що відбуваються навколо.

Критерій «контролю» життєстійкості так само мало розвинутий. Високий його рівень мають тільки 5,5% підлітків (4% хлопців та 6% дівчат), середній рівень мають 54% респондентів (61% хлопців та 52% дівчат), низький рівень контролю в 40,5% досліджуваних (35% хлопців та 42% дівчат). Це свідчить про те, що майже половина підлітків, які взяли участь у тестуванні, відчувають, що не мають можливості самостійно обирати свою діяльність і свій шлях. Вони не можуть впливати на результати того, що відбувається, не мають мотивації шукати шляхи, щоби вплинути на результати стресових змін, перебувають у стані безпорадності та пасивності.

Критерій «прийняття ризику» цілком відповідає підлітковому віку, тому він сформований більшою мірою. За цією шкалою 9% респондентів мають високий рівень (4% хлопців та 15% дівчат), середній рівень у 57% підлітків (67,5% хлопців та 46% дівчат), низький рівень у 34% респондентів (28,5% хлопців та 39% дівчат). Виходячи із зазначених показників, більшість підлітків мають переконання про те, що майже все, що з ними трапляється, сприяє їхньому розвитку. Усі знання, що вони отримали з досвіду, важливі для них, якими б вони не були – позитивними чи негативними. Значна більшість підлітків готові сприймати ризик як розвиток, в основі якого перебуває активне засвоєння знань і вміння їх використовувати.

Узагальнені результати за рівнем життєстійкості показали, що тільки 4% підлітків (2% хлопців та 4% дівчат) мають високий рівень життєстійкості, уміють добре справлятися із труднощами та змінами, водночас ефективно користуватись внутрішніми ресурсами. 51,5% респондентів (49% хлопців та 55% дівчат) мають середній рівень, 44,5% мають низький рівень життєстійкості (49% хлопців та 41% дівчат). Ці результати вказують на те, що майже половина респондентів важко справляються із щоденними труднощами та змінами в житті. Показники у хлопців та дівчат майже не відрізняються.

У процесі вивчення особливостей толерантності/інтолерантності до невизначеності підлітків досліджувались такі показниками, як новизна, складність та нерозв'язність.

За показником «новизна» значна більшість підлітків демонструють середній рівень інтолерантності до нових ситуацій, вражень – 91,2%, високий рівень мають 3,9% респондентів (6% хлопців та 1,9% дівчат), низький рівень мають 4,9% (2% хлопців та 7,5% дівчат).

За показником «складність» інтолерантність на високому рівні виразності виявлено в 98% респондентів (100% хлопців та 96,2% дівчат), 1,96% підлітків – середній рівень (0% хлопців та 3,8% дівчат), у жодного з респондентів – низький.

За показником «нерозв'язність» найбільша кількість підлітків має середній рівень – 89,2% (85,7% хлопців та 92,4% дівчат), високий рівень мають 2,9% підлітків (4,0% хлопців та 1,9% дівчат), низький рівень у 7,8% респондентів (10,2% хлопців та 5,7% дівчат).

За узагальнення результатів визначено, що 91,2% усіх досліджуваних мають середній рівень інтолерантності до невизначеності. Низький рівень толерантності до невизначеності показали 4,9% підлітків, а саме 2,0% хлопців та 7,5% дівчат. Високий рівень мають 3,9% респондентів, а саме 6% хлопців та 1,9% дівчат. Отже, для підлітків характерна комбінація як толерантних, так і інтолерантних рис. В одних соціальних ситуаціях вони поведуться толерантно, а в інших можуть проявляти інтолерантність.

Вищезазначені результати свідчать про близькість показників хлопців і дівчат за ставленням до складних життєвих ситуацій. Як хлопці, та і дівчата готові навчатись та розвиватись в умовах нестачі інформації за отримання нового досвіду, готові до новизни у вирішенні нових складних завдань.

Отже, отримані результати підтверджують думку Д. Леонтєєва й О. Рассказової, які виявили вплив віку, не статі й освіти, на оцінки життєстійкості та її компонентів [7].

Для визначення міри зв'язку між показниками життєстійкості та толерантності/інтолерантності до невизначеності застосовано критерій Пірсона (див. табл. 1–2).

Встановлено, що всі досліджувані показники життєстійкості мають зворотний зв'язок як із загальним рівнем інтолерантності, так і з показниками новизни та складності ситуацій невизначеності, на статистично значущому рівні кореляції. Отже, підлітків дуже подразнюють новизна та складність невизначеності, що формує підвищену тривожність. Цим можна також пояснити схильність деяких підлітків до відхилень у поведінці, неприйнятті ситуації, відстороненості, поверховості та замкнутості.

Визначено статеві відмінності кореляційних зв'язків між показниками толерантності/інтолерантності до невизначеності та життєстійкості в підлітків. У дівчат доведений зв'язок усіх показників життєстійкості з новизною, складністю та загальним рівнем інтолерантності до невизначеності на статистично значущому рівні кореляції,

Таблиця 1

**Кореляційні зв'язки показників толерантності/інтолерантності до невизначеності та життєстійкості в підлітків (n = 102)**

Інтолерантність \ Життєстійкість	Залученість	Контроль	Прийняття ризику	Життєстійкість
Загальний рівень інтолерантності до невизначеності	-0,266*	-0,24*	-0,281*	-0,303**
Новизна	-0,341*	-0,278*	-0,207	-0,336*
Складність	-0,284**	-0,280**	-0,273*	-0,324**
Нерозв'язність	0,164	0,255	0,064	0,192

Примітка: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01.

Таблиця 2

**Показники коефіцієнтів кореляції між компонентами толерантності/інтолерантності до невизначеності та компонентами життєстійкості залежно від статі підлітків (n<sub>хл</sub> = 49; n<sub>дів</sub> = 53)**

	Залученість		Контроль		Прийняття ризику		Життєстійкість	
	хл.	дів.	хл.	дів.	хл.	дів.	хл.	дів.
Загальний рівень толерантності до невизначеності	-0,190	-0,329*	-0,002	-0,465**	-0,062	-0,444**	-0,118	-0,451**
Новизна	-0,268	-0,393*	-0,097	-0,443**	0,020	-0,267	-0,174	-0,454**
Складність	-0,205	-0,346*	-0,005	-0,533***	-0,032	-0,444**	-0,119	-0,481***
Нерозв'язність	0,134	0,206	0,227	0,290*	0,018	0,111	0,163	0,234

Примітка: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

а у хлопців не виявлено жодних кореляційних зв'язків. Такий характер зв'язків можна пояснити більшою емоційністю та чуттєвістю дівчат.

Отже, отримані результати дають підставу висловити дослідницьку гіпотезу про роль життєвого досвіду, наявності репертуару ситуацій із прийняттям ризику, копінгів і компетентності в міжособистісному спілкуванні у прийнятті та подоланні невизначеності.

**Висновки.** Життєстійкість відіграє значущу роль у житті людини. Це здатність особистості витримувати стресові ситуації, зберігаючи водночас внутрішню збалансованість без зниження успішності виконуваної діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми толерантності до невизначеності виявив відсутність загальнонаукового спільного погляду щодо природи і детермінації феномену толерантності. Інтолерантність більшістю розуміється як складне соціально-культурне явище; несхильність особистості до компромісу; нетерпимість, агресивність, деструктивність щодо навколишнього світу.

Визначено, що підлітків характеризує недостатній рівень сформованості життєстійкості, що потребує більшого включення підлітка як у вирішення проблем сім'ї, глибшого занурення в соціальне життя школи, міста, країни. Статевих відмінностей вияву життєстійкості на статистично значущому рівні не виявлено, але спостерігається її вищий рівень розвитку в дівчат.

Підлітки демонструють помірний рівень толерантності/інтолерантності, що залежить від ситуації. Толерантність до невизначеності більшою мірою розвинута в дівчат.

Доведено, що життєстійкість має зворотний зв'язок як із загальним рівнем інтолерантності, так і з показниками новизни та складності ситуацій невизначеності в підлітків. У дівчат, на відміну від хлопців підліткового віку, доведений зв'язок усіх показників життєстійкості з новизною, складністю та загальним рівнем інтолерантності до невизначеності.

Отже, як життєстійкість, так і толерантність до невизначеності потребують цілеспрямованого соціально-психологічного супроводу, залучення підлітків у соціальні, культурні, розвивальні програми, коучингові студії, де в них будуть формуватися низка необхідних у рамках життєстійкості особистісних компетентностей, навелюватиметься рівень тривожності і подразливості, розвиватимуться соціально прийнятні форми толерантності. Результати даного дослідження можуть бути використані для розроблення корекційних-розвивальних програм із формування та розвитку життєстійкості й толерантності до невизначеності, для розроблення практичних рекомендацій вчителям і батькам, у психологічному консультуванні.

## Література:

1. Ельчанинова Т., Аркатова О., Постельник М. Становлення самосвідомості й соціальної адаптації як чинників, які зумовлюють життєві стратегії підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 1. С. 83–88.
2. Ельчанинова Т., Папка Я. До проблеми девіації поведінки підлітків соціально благополучної групи. *Актуальні питання сучасної психології*: збірник наукових праць. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. Т. 1. С. 165–170.
3. Кравцов О. Толерантность как единица исследования онтогенеза личности: на материале законопослушных и девиантных подростков и юношей : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 ; 19.00.06. Москва: Рос. гос. гуманитар. ун-т. 2008. 168 с.
4. Кравчук С. Психологічні особливості життєстійкості студентів та їх ставлення до активної участі в політичному житті суспільства в умовах воєнного конфлікту. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*. Львів, 2018. Т. 12. С. 27–38.
5. Кузікова С. Толерантність до невизначеності: теоретично-емпіричні розвідки. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 3. Т. 1. С.76–72.
6. Леонов И. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта. *Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика*. 2014. Вып. 4. С. 43–52.
7. Леонтьев Д., Рассказова Е. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл. 2006. 63 с.
8. Маннапова К. Роль життєстійкості у подоланні складних життєвих ситуацій. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. Т. 2. С. 75–78.
9. Одинцева Е. Связь толерантности к неопределенности с жизнестойкостью и креативностью. *Психология развития человека: проблемы и перспективы* : материалы IX Всероссийской конференции «Молодежь и наука». Красноярск. 2013. URL: <http://elibr.sfu-kras.ru/handle/2311/12472>.
10. Ростовцева М. Проблема интолерантности в современном обществе. *Социодинамика*. 2016. № 6. С. 13–17.
11. Сорокоумова Е. Исследование жизнестойкости как свойства личности современных подростков. *Коллекция гуманитарных исследований* : электронный научный журнал. 2018. № 3 (12). С. 70–76. URL: [http://j-chr.com/upload/выпуск%203\(12\)/Сорокоумова%2070-76.pdf](http://j-chr.com/upload/выпуск%203(12)/Сорокоумова%2070-76.pdf).
12. Фомичова А. Жизнестойкость личности : монография. Москва : МПГУ, 2012. С. 100–101.
13. Maddi S. Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. Т. 1. Р. 160–168.

**Arkatova O. S. Features of life-resistance of teenagers with different manifestations of tolerance to uncertainty**

*The concepts of viability and tolerance / intolerance to uncertainty are analyzed in the article; their typological features in adolescence are shown. The definition of resilience as the ability of a person to withstand stressful situations, while maintaining internal balance without reducing the success of the activities is outlined. It is determined that tolerance to uncertainty reflects the processes of personal self-regulation in the absence of persistent selection guidelines. The complexity of life situations that a modern adolescent falls into requires the manifestation of a high level of resilience from him. It is shown that vitality develops and transforms throughout a person's life, and adolescence is sensitive to the development of essential components of a person's vitality. Family and social environment play a significant role in the formation of components of resilience, the formation of adequate life strategies for adolescents. It is indicated on an insufficient level of formation of resilience. A teenager needs greater involvement both in solving family problems and a deeper immersion in the social life of a school, city, and country. There were no gender differences in the manifestation of components of vitality at a statistically significant level, but its highest level of development in girls was observed. Teenagers show a moderate level of tolerance / intolerance, which depends on the situation. Tolerance to uncertainty is more developed in girls. It is proved that resilience has an inverse relationship with both the general level of intolerance and the novelty and complexity of uncertainty situations in adolescents. It is proved that girls, in contrast to boys, have the connection of all indicators of resilience with novelty, complexity and the general level of intolerance to uncertainty. It is indicated that resilience and tolerance to uncertainty, as psychological phenomena, need targeted socio-psychological support, attracting adolescents to social, cultural, developmental programs, coaching studios, where they will form a number of personal competencies necessary for resilience and socially acceptable forms tolerance, level the level of anxiety and irritability. The results of this study can be used to develop correctional and developmental programs for the formation and development of resilience and tolerance to uncertainty, to develop practical recommendations for teachers and parents, in psychological counseling.*

**Key words:** *resilience, tolerance to uncertainty, intolerance, situation of uncertainty, development, personality, adolescence.*



УДК 159.922.76-056.49:37.013.82  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.24>

**О. О. Байєр**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри вікової та педагогічної психології  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

**О. О. Осітковська**

студентка III курсу спеціальності «Психологія»  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

## ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ СИНДРОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ (СДУГ), У ЄВРОПІ

*Усе гостріше постає питання методологічного забезпечення спеціалістів, які працюють в інклюзивних навчальних закладах, через популяризацію інклюзії в системі освіти. Психологам, як і іншим фахівцям, не вистачає методичних ресурсів під час роботи з дітьми з різними особливостями розвитку, наприклад тими, які мають синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ). Їхня база або неефективна, або застаріла. Прикладом є надання методик діагностування синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю штатному психологу, які непосидюча дитина не може пройти через їх великий об'єм.*

*У статті представлений короткий огляд зарубіжної літератури щодо поведінкової терапії синдрому дефіциту уваги в дітей. Розглянуто структурні особливості процесу лікування синдрому, проаналізовано частини поведінкової терапії (сімейна інтервенція, шкільна інтервенція та вплив однолітків), визначено переваги та недоліки даного методу лікування, акцентовано питання комбінованого лікування синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю.*

*Найпопулярнішою у використанні є сімейна інтервенція (family intervention), часто використовують шкільну інтервенцію (school-based interventions). Причинами цього є доступність та реальність реалізації відповідних програм інтервенції.*

*До цілей сімейної інтервенції відносять формування звичок, які будуть потрібні в подальшому житті (наприклад, заправлення постілі, миття посуду, чищення зубів уранці та ввечері, одягання й інше). Щодо шкільної інтервенції, то це – шкільна адаптація та соціалізація, виховання дисципліни та покращення шкільної успішності.*

*Водночас програма впливу однолітків не так добре розвинена, як інші. Об'єктом програми виступає одноліток, який допомагає соціалізуватися або формувати навички спілкування з іншими людьми.*

*Закордонні методи поведінкової терапії ефективніші, що доводять результати, які можна бачити протягом багатьох років. Тому їх вивчення й переймання досвіду є важливим кроком для створення оновленої методичної бази як для студентів (педагогічних спеціальностей та спеціальності психологія), так і для підвищення кваліфікації спеціалістів, які працюють у даній сфері.*

**Ключові слова:** лікування СДУГ, фармакологічне лікування, шкільна інтервенція, сімейна інтервенція, вплив однолітків, комбіноване лікування.

**Постановка проблеми.** Методи лікування синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (далі – СДУГ) в Україні вивчають дуже обмежена кількість фахівців. Тоді як у світі поширюються методи поведінкової терапії, у нашій країні їх використовують лише приватні заклади. Про те, щоб довершувати й адаптувати ці методи до широкого загалу, часто зовсім не йдеться.

Зараз СДУГ – один із найпоширеніших дитячих синдромів [1–2], тому знання про нього важливі, як і вивчення ефективних методів лікування. Нині немає точної статистики щодо поширеності синдрому саме в Україні, що робить неможливим розуміння цілісної картини. Водночас через активне впровадження державою курсу на інклюзивну освіту все актуальніше постає питання

методологічного забезпечення спеціалістів, які працюють в інклюзивних навчальних закладах. Суть проблеми полягає в тому, що методична база практичного психолога або застаріла, або неефективна, що ускладнює його роботу.

Одним із найвизначніших науковців, хто вивчає феномен СДУГ, є Р. Барклі. Він відомий не тільки своїми науковими працями [3–6], у яких описував феномен СДУГ, але й лекціями популярного характеру для батьків дітей, які мають СДУГ. Майже всі масштабні дослідження [7–10] доводять більшу ефективність поведінкової, ніж інших методів терапевтичного втручання, не включаючи медикаментозне. Активно вивчається ефективність лікуванням СДУГ за допомогою Омега 3/6 [7–8], автори доводять відсутність високого

**Симптоми, які використовуються  
в європейських країнах  
для діагностування СДУГ [2, с. 19]**

ризик уживання наркотичних речовин у підлітків із СДУГ [11]. Складається враження, що нині науковці вивчають ефективний метод поліпшення симптомів розладу та небагато приділяють уваги саме феномену.

Великий сегмент україномовних наукових статей [1; 12–17] охоплює питання феномену СДУГ загалом, тобто наявна дуже мала кількість вузькоспеціалізованих статей [18]. Ми маємо на увазі, що вітчизняні автори аналізують основні факти про феномен, торкаються історії вивчення СДУГ і описують психологічні вправи й ігри для роботи з такими дітьми; загалом, під час вивчення акцентується увага на СДУГ у дітей, проте мало розглядаються прояви СДУГ у дорослих, апробація нових методів діагностування, дослідження впливу різних медикаментів та методів лікування на перебіг симптому.

**Мета статті** – освітити лікувальні психологічні практики СДУГ в Європі, які б було корисно перейняти Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Будь-яке лікування починається з діагностики. Згідно з дослідженнями, які проводилися останні 20 років [19, с. 16], по-перше, наявна висока спадковість цього синдрому (60–80%), по-друге, впливовим є чинник екологічного ризику. Функціональна нейровізуалізація виявляє дисфункції в декількох доменних специфічних фронто-стритальних і фронто-мозочкових нейронних мережах, а також посилену активацію регіонів за замовчуванням.

Ці висновки, а також ефективність фармакологічного лікування агоністамидофаміну підтримують погляди щодо нейробіологічних основ СДУГ, які і є провідними у світовій науці.

Європейські фахівці переконливо свідчать, що діагноз СДУГ не може бути поставлений тільки на основі висновків за нейропсихологічними тестами, проведеними психологами [19, с. 21; 2, с. 22]. Усі психологічні методики для діагностування СДУГ (найчастіше використовують рейтингові шкали) ґрунтуються на симптомах, визначених багатьма науковцями і представлених у таблиці.

Лікування СДУГ у більшості країн – це співпраця лікарів і пацієнта (якщо це доросла людина) або наближених до пацієнта людей (якщо це дитина) [19, с. 22]. Виділяють деякі правила лікування:

1. Встановити конкретні цілі, що іноді буває складно через коморбідні розлади.

2. Проводити регулярні консультації з лікарем для перевірки цілей, результатів та будь-яких побічних ефектів лікарських засобів. Під час цих візитів необхідно збирати інформацію від пацієнта і, якщо це доречно, батьків і вчителів [20, с. 449].

Кращий ефект досягається за спільного консультування (наприклад, психолога та класного керівника). Усі моделі співпраці мають план із чотирьох етапів:

<b>Неуважність</b>	Забудькуватість	
	Відволікання	
	Важкі планування й організація	
	Проблеми зі слуханням	
	Проблеми з пунктуацією (проявляється або надто пізно, або надто швидко)	
	Сумнівність	
	Тимчасовий гіперфокус для надзвичайно важливих завдань, але слабкий контроль уваги, коли це потрібно, або для багатьох важливих завдань у повсякденному житті	
	Потреба у великій кількості часу для виконання завдання	
	Важкий початок та кінець завдання	
	Хаотичне уявлення	
	Розумові проблеми:	Неспроможність до концентрації
		Не пов'язані одна з одною, хаотичні думки
		Асоціативне мислення
<b>Гіперактивність</b>	(Внутрішній) неспокій	
	Складно розслабитись	
	Надто багато та голосно розмовляє	
	Гойдання або постукування ногою/рукою	
	Нездатний до офісної роботи	
	Збивання речей через надмірну активність	
	Уміння сидіти нерухомо (пов'язане з напругою м'язів)	
	Неспокійний сон	
<b>Імпульсивність</b>	Бездумні рухи	
	Важко чекати черги	
	Розмиття понять речей, які можуть спричинити шкоду оточенню	
	Перебивання інших у спілкуванні	
	Нетерплячість під час перебування в черзі	
	Великі витрати коштів	
	Прогулювання роботи	
	Швидко починає стосунки	
	Не може відкладати задоволення	
	Пошук сенсацій та ризикована поведінка	
	Переїдання	
	Лабільність настрою	
<b>Емоційна дисрегуляція</b>	Низька толерантність до фрустрації	
	Емоційна імпульсивність	
	Дратливість	
	Спалахи гніву	
	Передменструальне посилення симптомів	

- визначення проблем, з якими стикається дитина у школі;
- вибір методик для шкільної інтервенції;
- розроблення плану шкільної інтервенції;
- оцінка впливу плану на успішність, щоб, за потреби, можна було внести зміни.

Дослідження [21] вказують на кращу ефективність корекційної стратегії лікування, коли викладачі беруть на себе керівництво на етапі виявлення проблем, а психолог чи психотерапевт – на етапі розроблення плану вирішення проблем.

Детальніше зупинимось на змісті поведінкової терапії, поширеної в Європі.

*Поведінкову терапію (behavioral therapy)* поділяють на декілька частин корекції, як-от: сімейна інтервенція, шкільна інтервенція та вплив однолітків, усе оточення людини із СДУГ залучають до співпраці. Головною метою психолога під час роботи з дитиною-носієм СДУГ є створення умов для кращого перебігу синдрому, а саме лікування симптомів та покращення соціалізації [3; 22; 23]. Розкриємо складники поведінкової терапії.

1. *Шкільна інтервенція* допомагає дитині соціалізуватися у школі та засвоїти освітню програму. Найефективніше вона працює за поєднання із сімейною інтервенцією та медикаментозним методом. Шкільна інтервенція поділяється на три стратегії: виправлення поведінки, поліпшення шкільних навичок, поліпшення взаємозв'язків з однолітками та саморегуляції/самоменеджменту (self-management or self-regulation) [10, с. 23].

Корегувати поведінку можна багатьма методами. Передусім класний керівник повинен переглянути *правила класу* [23, с. 36]. Вони повинні бути малочисельними, чіткими та позитивно спрямованими (тобто більшість правил дозволяють певну поведінку, а не забороняють). Правила повинні пояснюватися на початку шкільного року. Вони потрібні для зменшення вірогідності появи інциденту (наприклад, прояв агресії, який буде виражатися у жбурлянні речей). Ще один метод базується на *зміні тривалості виконання завдання* чи розділі його на *частини* залежно від рівня уваги учня, що супроводжується обов'язковою похвалою. Поступово норми завдання можна збільшувати до норм аудиторії. Наступний метод – це давати можливість учневі обирати собі завдання, що покращить ефективність його виконання. У всіх напрямках терапії використовують *маніпулятивний метод*, де вчитель позитивно підкріплює виконання завдання (наприклад, похвалою чи жетонами, які потім можна буде обміняти на бажану річ чи розвагу) [3; 10; 22]. За використання маніпулятивного методу треба дотримуватися деяких вказівок:

- забезпечити позитивне підкріплення якомога частіше;
- нагороди повинні бути індивідуалізованими;
- нагороди треба змінювати час від часу;

- нагорода надається щонайближче до бажаної поведінки.

Треба пам'ятати, що за порушень поведінки, але правильного виконання завдання учень або не отримує жетон, або позбавляється його, бо ціллю метода була саме корекція поведінки.

*Тайм-аут* – остання методика поведінкової корекції, мета якої – покарання у вигляді розміщення учня в певній частині класу чи поза аудиторію за руйнівну поведінку. Проте цей метод потрібно використовувати обачливо та разом з позитивним підкріпленням, бо інакше він може погіршити поведінку учня [10; 23].

*Саморегулювання* спонукає учнів самим регулювати й оцінити свою поведінку. Наприклад, можна навчити дитину оцінювати (від слабко до відмінно) власну поведінку або виконання завдання через регулярні проміжки. Учителі, у свою чергу, також оцінюють роботу або поведінку учня, після цього учень отримує винагороду залежно від збігу його оцінки з оцінкою вчителя. Через певний час, якщо дитина успішно виконує завдання, частота звірення з оцінюванням вчителя зменшується, згодом винагорода залежатиме тільки від оцінювання дитини самої себе. Ця стратегія є ефективнішою, якщо її використовувати для дітей із м'яким СДУГ.

*Поліпшення шкільних навичок* потрібне для того, щоб допомогти учневі справитися зі шкільною програмою. Один із методів полягає в тому, що вчитель індивідуально навчає дитину тим навичкам, які потребують виправлення. Ще одним варіантом буде використання комп'ютерних технологій у навчанні. Дослідження [24–25] показали, що такий тип здобуття освіти збільшує ефективність навчання порівняно з письмовими роботами. Аналогічно, репетиторство для всього класу збільшує ефективність проходження тестів не тільки в дітей, які мають СДУГ.

2. *Вплив однолітків*. Покращення взаємозв'язків з однолітками відповідає метою та методиками частині поведінкової терапії під назвою «вплив однолітків». Дітей, які мають СДУГ, складно соціалізувати (наприклад, через надмірно емоційну реакцію на міжособистісні проблеми з однолітками). На жаль, групова терапія не допомагає в покращенні соціальних навичок [23, с. 39]. Одним з ефективних методів є залучення здорового однолітка чи однолітків до всіх етапів інтервенції.

3. *Сімейна інтервенція*. Співробітництво школи та сім'ї є важливою складовою частиною комплексної терапії. *Система карток щоденних звітів* (далі – КЩЗ) є прикладом ефективного спілкування сім'ї та навчального закладу [23, с. 38–39]. КЩЗ містять постійні відгуки учнів та батьків щодо виконаної роботи у класі та можуть бути орієнтовані на важливі форми поведінки (наприклад,

успішність у школі, спілкування з однолітками). Зазвичай КЦЗ містять 3–5 завдань, успішне виконання яких оцінює вчитель. Оцінки викладачем виставляються протягом дня, а батьки дають підкріплення вже вдома, спираючись на оцінки вчителя. З підвищенням рівня успішності виконання завдань учнем будуть збільшуватися або кількість завдань, або їхня складність.

У сімейній терапії саме від батьків залежить процес лікування, а головна мета психолога чи психотерапевта – навчити батьків чи опікунів методам роботи з дітьми та корекції своєї поведінки у присутності дитини. Головними методами є *система перерв, тайм-аутів, позитивного підкріплення та моделювання*, тобто майже всі ті, що використовуються у школі [22, с. 8]. Окремо сімейна терапія може призначатися, проте недостатньо точно вивчена ефективність даної програми лікування.

Окремим випадком використання поведінкової терапії є *комбіноване лікування* – найрезультативніший метод лікування, який працює як із симптомами, так і з наслідками. Комбіноване лікування добре використовувати, якщо в пацієнта, окрім СДУГ, наявний інший синдром. Суть цього методу полягає у співпраці лікаря (невролога) та психолога, тобто метод являє собою сумісність поведінкової терапії та здебільшого фармакологічного методу. Його ефективність також підтверджено науковими дослідженнями [9]. На нашу думку, в Україні бракує саме практик комбінованого лікування.

**Висновки.** В Україні наявна проблема системи діагностики і лікування СДУГ, яка полягає, зокрема, у використанні неефективного інструментарію, відсутності співпраці спеціалістів різних напрямів, використанні неефективних методів лікування. Тому важливо вивчати цю проблему та переймати провідний досвід інших держав.

Розглянуті нами частини поведінкової терапії мають як переваги, так і недоліки. Одним із найголовніших недоліків є те, що не завжди вдається задіяти оточення носія синдрому для терапії, хоча це є важливим кроком для досягнення кращого результату. Коли до співпраці залучені батьки, проте дитина продовжує вчитися в освітньому закладі, у результаті можна отримати часткову корекцію поведінки. Потрібно пам'ятати й те, що, згідно з дослідженнями, найкращий результат здобувається комбінованим методом лікування (фармакологічної та поведінкової терапії).

Головною перевагою поведінкової терапії виступає її ефективність у поліпшенні симптомів СДУГ, яку визнають багато досліджень. Вправи, які входять у сімейну та шкільну інтервенцію (система перерв, тайм-аутів, позитивного підкріплення й ін..) є досить універсальними, їх можна використовувати для умовно здорових дітей.

## Література:

1. Куцінко О. Синдром гіперактивності у дітей і школа XXI століття. *Психологія*. Київ : Шкільний світ, 2010. № 2. 3–8 с.
2. Attention deficit disorder / E. Taylor et al. London : The British Psychological Society, 2009. 662 p.
3. Barkley R. Classroom accommodations for children with ADHD. *The Guilford Press The ADHD Report*. 2008. № 7. P. 7–9.
4. Barkley R. Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. 3<sup>rd</sup> ed. New York : Guilford Press, 2006. 770 p.
5. Barkley R. ADHD and the nature of self-control. New York : Guilford Press, 2005. 410 p.
6. Barkley R. Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents. New York : Guilford Press, 2013. 363 p.
7. Barragán E., Breuer D., Döpfner M. Efficacy and Safety of Omega-3/6 Fatty Acids, Methylphenidate, and a Combined Treatment in Children With ADHD. *Journal Of Attention Disorders*. 2017. № 21: 5. P. 433–441.
8. Nonpharmacological Interventions for ADHD: Systematic Review and Meta-Analyses of Randomized Controlled Trials of Dietary and Psychological Treatments / J. Edmund et al. URL: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/10.1176/appi.ajp.2012.120709>.
9. The MTA Cooperative Group. A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention deficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*. 1999. № 56. P. 1073–1086.
10. Effectiveness of behavioral parent training for children with ADHD in routine clinical practice : a randomized controlled study / B. Van den Hoofdakker et al. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*. 2007. № 46. P. 1263–1271 p.
11. Howard A., Kennedy T., Macdonald E. Depression and ADHD-Related Risk for Substance Use in Adolescence and Early Adulthood: Concurrent and Prospective Associations in the MTA Abnorm Child Psychol. 2019. № 47 (12). P. 1903–1916.
12. Байкочова К. Особливості навчання дітей із синдромом дефіциту уваги і гіперактивності у початковій школі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37 (2). С. 170–177.
13. Гончаренко Н. Історія виникнення поняття «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю». URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v10/i26/18.pdf>.
14. Касьян М. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю як клініко-психологічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2012. Вип. 21. С. 368–371.

15. Косарева О. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю: причини виникнення та шляхи корекції. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 8. С. 51–54.
16. Перепада О. Синдром дефіциту уваги та гіперактивності як методико-психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2010. № 10. С. 591–601.
17. Ткач Б. Нейропсихологічний підхід до розуміння синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю: етіологія, діагностика, корекція. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості*. 2015. № 2. С. 293–303.
18. Поліщук Ю. Дослідження особливостей гіперактивних дітей молодшого шкільного віку. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : збірник наукових праць Звітної-наукової конференції викладачів університету за 2012 р., 9–10 лютого 2013 р. / укл. : Г. Волинка, О. Уваркіна, О. Ємельянова. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. С. 190–192.
19. Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD / J. Kooij et al. *European Psychiatry*. 2019. № 56. P. 14–34.
20. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in children: A short review and literature / B. Hoseini et al. *International Journal of Pediatrics*. 2014. № 2 (12). P. 445–452.
21. A follow-up study of relational processes and consultation outcomes for students with ADHD / W. Erchul et al. *School Psychology Review*. 2009. № 38. P. 28–37.
22. Bjornstad G., Montgomery P. Family therapy for attention-deficit disorder or attention-deficit / hyperactivity disorder in children and adolescents. *Cochrane Data Base Of Systematic Reviews*. 2005. 25 p.
23. Clarfield J., Stoner G. The effects of computerized reading instruction on the academic performance of students identified with ADHD. *School Psychology Review*. 2005. № 34. 246–254 p.
24. Dupaul G., Weyandt L., Janusis G. ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory Into Practice*. 2011. № 50: 1. P. 35–42.
25. Mautone J., DuPaul G., Jitendra A. The effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance and classroom behavior of children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*. 2005. № 8. P. 301–312.

### **Baiier O. O., Ositkovska O. O. Specifics of behaviour therapy for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Europe**

*The matter of methodological supplies for specialists working with ADHD children in Ukraine is getting more acute as well as for those with other variants specifics of development. The available set of measures is either non-efficient or outdated. The example is a number of tests for a psychologist, which a very active child cannot tolerate.*

*The paper gives a short review of the relevant foreign literature as for behaviour therapy for ADHD children. A brief outlook is given as for pharmacological therapy considering the physiology of the syndrome. Structural characteristics of psychological treatment of ADHD are analysed as well as the parts of behaviour therapy (family intervention, school-based intervention and peer influence). The advantages and disadvantages of this method are discussed, and the issues of combined treatment of attention deficit hyperactivity disorder are highlighted.*

*Family intervention arrears to be the most popular treatment measure with school-based intervention being the second in popularity. The reason of this lies in evident accessibility and feasibility of realisation of the relevant programs.*

*Formation of habits necessary in future (like doing one's bed, doing the dishes, brushing one's teeth twice a day and the like) is supposed to be a part of family intervention. School-based intervention includes school adaptation and socialisation, discipline formation, and academic achievement enhancement.*

*Meanwhile, the program of peer influence is not developed that well. The object of the program is a peer who assists a hyperactive child in socialisation and formation of communication with others.*

*Foreign methods of behaviour therapy appear to be more efficient that is proved by many years of investigation. Therefore, learning them and taking foreign experience is an important step in creating a renovated methodological base both for students of pedagogical and psychology major and for development of specialists working in this field in Ukraine.*

**Key words:** ADHD treatment, pharmacology treatment, school-based intervention, family intervention, peer influence, combined treatment.

УДК 159.9.075

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.25>

**О. О. Бантишева**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри права та правоохоронної діяльності  
Державний університет «Житомирська політехніка»

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ, ЗМІСТ ТА РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ, СХИЛЬНИХ ДО ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ

*У статті на підставі теоретичного аналізу літератури обґрунтовано поняття віктимності, віктимної поведінки й емоційного інтелекту. Наведено власні дані, які свідчать, що проведене емпіричне дослідження щодо психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, виявило недостатній рівень емоційного інтелекту в досліджуваних, особливо це стосується осіб юнацького віку, схильних до агресивної, гіперсоціальної, реалізованої віктимної поведінки. Так, більшість осіб юнацького віку, які брали участь в емпіричному дослідженні, не зміють керувати своїми емоціями та спрямовувати їх у конструктивне русло, емоційно негнучкі, погано уявляють, що відчують люди, які їх оточують, і як з ними можна взаємодіяти. Високий рівень схильності до віктимної поведінки виявлено в понад третини, а середній рівень – приблизно в половини досліджуваних юнаків і юнок. Лише кожний шостий із досліджуваних осіб юнацького віку характеризується низьким рівнем схильності до віктимної поведінки.*

*За результатами дисперсійного аналізу встановлено: чим вище емоційний інтелект загалом і його парціальні показники, зокрема «управління своїми емоціями», тим нижче схильність до віктимної поведінки, особливо до таких видів, як «агресивна» та «гіперсоціальна».*

*Виявлені психологічні особливості емоційного інтелекту засвідчили доцільність розроблення спеціальної психологічної програми розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, що сприятиме водночас зниженню їхньої схильності до віктимної поведінки.*

*У психологічній програмі були використані активні методи і прийоми групової роботи, які забезпечили розвиток тих показників емоційного інтелекту осіб юнацького віку, що сприяють зниженню схильності до віктимної поведінки.*

*У результаті апробації програми доведено її ефективність, яка, зокрема, проявилась у розширенні уявлень осіб, схильних до віктимної поведінки, про емоційний інтелект і його роль у власній життєдіяльності; виробленні вмінь управління власними емоціями; розумінні емоцій інших людей, зниженні схильності до віктимної поведінки тощо.*

**Ключові слова:** віктимність, віктимізація, віктимна поведінка, схильність до віктимної поведінки, емоційний інтелект, розвиток емоційного інтелекту, зниження схильності до віктимної поведінки.

**Постановка проблеми.** Кризові явища сучасного суспільства зумовлюють підвищення рівня схильності до віктимної поведінки, особливо це стосується осіб юнацького віку, які перебувають на певному роздоріжжі, на шляху пошуку себе. Емоційний інтелект є одним із ключових чинників адаптації особистості. Оскільки здатність осмислювати міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій і почуттів суб'єктів спілкування, вибудувати контакти та конструктивно взаємодіяти з оточенням, що, у свою чергу, приводить до максимального комфортного співіснування в соціумі та вміння досягати поставлених цілей під час взаємодії з іншими людьми, є важливими перешкодами на шляху зовнішніх негативних емоційних впливів, сугестії, антисоціальної поведінки тощо.

Проблема емоційного інтелекту досліджувалася вітчизняними (С. Дерев'яно, Л. Колісник,

Е. Носенко, О. Саннікова й ін.) та закордонними (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Селовеї та ін.) науковцями в контексті сприйняття та розуміння емоцій, управління ними, розвитку емпатії, самоконтролю, здатності справлятися та протистояти тиску навколишнього середовища тощо. Вивчався взаємозв'язок емоційного інтелекту із соціальною та комунікативною компетентністю, самоактуалізацією, тривожністю (І. Андрєєва, С. Максименко й ін.), інфантильністю (М. Одинцова, А. Спірна й ін.), зі ступенем диференціації особистого досвіду переживань емоційних станів (В. Овсяникова, Д. Люсін та ін.), духовним розвитком, дефіцит якого трактувався як чинник віктимності (С. Кучинська й ін.). Досліджено окремі складові частини емоційного інтелекту девіантної особистості (І. Ветрова, М. Одинцова й ін.).

З іншого боку, різноманітні аспекти проблеми віктимності особистості були предметом уваги дослідників, насамперед у галузі кримінології, під час дослідження взаємозв'язку злочинця та жертви злочину (В. Полубінський, Л. Франк та ін.). Психологічні проблеми віктимності досліджувалися вітчизняними (О. Бовть, О. Бондарчук, Т. Вакуліч, Н. Максимова, С. Гиренко й ін.) та закордонними (Г. Гентинг, І. Малкіна-Пих, Б. Мендельсон, К. Міядзава, Д. Рівман та ін.) авторами. Велику кількість робіт присвячено профілактиці та корекції девіантної поведінки підлітка, зокрема віктимної (С. Белічева, Є. Змановська, Ю. Клейберг, Р. Овчарова й ін.).

Водночас психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, попри всю актуальність, не були предметом спеціального дослідження. Натомість їх вивчення дозволило установити взаємозв'язок між емоційним інтелектом і готовністю особистості ставати жертвою обставин і оточення, дало підставу для створення програми розвитку емоційного інтелекту та зниження рівня схильності до віктимної поведінки.

Аналіз наявних програм/тренінгів із розвитку емоційного інтелекту (Д. Гоулман, Г. Орме, А. Елліс та ін.) показав, що більшість спрямовані на дорослих людей зі сформованою та зміцненою психікою, а отже, не враховують специфічні особливості юнацького віку.

**Мета статті** полягає в ознайомленні з результатами дослідження особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, представлено програми щодо розвитку емоційного інтелекту саме в таких осіб, аналіз їхньої ефективності під час апробації.

**Виклад основного матеріалу.** Як у закордонній, так і у вітчизняній психології спостерігається зростання інтересу до вивчення емоційного інтелекту як конструкта, що забезпечує можливість будувати міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій і почуттів як власних, так і інших людей (Д. Гоулман [10; 11]; Дж. Мейєр [29]; П. Селовей [27] та ін.). Сучасні дослідження розглядають різні аспекти емоційного інтелекту: проблеми вимірювання та застосування на практиці (Л. Колісник [16], Д. Люсін [19] та ін.), взаємозв'язок із лідерством (Л. Аверченко [1], І. Андрєєва [2] та ін.), роль у професійній діяльності (В. Кутєєва [18], Г. Юліна [18]) та ін.

Але і досі не існує однозначного трактування поняття емоційного інтелекту загалом і емоційного інтелекту осіб юнацького віку зокрема. Низка дослідників розглядають його як підструктуру соціального інтелекту [8; 20] або підструктуру інтелекту загалом як багатоаспектного конструкта [24]; однак існує інша думка: емоційний інтелект розглядається як більш широке поняття,

а соціальний інтелект – як один із його аспектів [5, с. 7–11; 6, с. 31–35].

Під час дослідження нами було визначено емоційний інтелект осіб юнацького віку як особистісне утворення, що забезпечує розширення кола чинників, здатних викликати емоційний відгук; емоційну забарвленість особистісно значущих відносин юнаків і юнок (морально-етичних почуттів, потреби у дружбі й любові), підвищення їх самоконтролю та саморегуляції.

Що стосується емоційного інтелекту загалом, то це та сполучна ланка, що допомагає осмислити міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій і почуттів суб'єктів взаємодії, вибудовувати лінію поведінки в потрібному річищі, що, у свою чергу, приводить до максимально комфортного співіснування в соціумі, допомагає досягти поставлених цілей під час конструктивної взаємодії з іншими людьми [7, с. 26].

Віктимна поведінка<sup>1</sup> та схильність до неї – поняття, які в межах вітчизняної науки ввів Л. Франк, вказуючи, зокрема, на те, що поведінка людини може бути не лише злочинною, але й віктимною (необачною, ризикованою, легковажною, розбещеною, провокаційною, небезпечною для себе тощо) [26], – досі також не мають єдиного теоретичного трактування.

Ми встановили, що схильність до віктимної поведінки в юнацькому віці зумовлена специфічними особливостями цього віку, як-от: внутрішня кризовість, зміст якої пов'язаний із процесами професійного й особистісного самовизначення; відкриття й рефлексування свого внутрішнього світу; граничність та невизначеність соціального стану юнацтва; суперечності, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю, та ін.

У психології можна виокремити декілька підходів до дослідження проблеми віктимності, кожен із яких визначає сутність схильності до віктимної поведінки та чинники формування (психоаналітичний, неофрейдистський, підхід гештальтпсихології, позитивної психології, біологічно-генетичний, особистісний, когнітивний, біхевіористичний, екологічний, психодидактичний, гуманістичний, синергетичний).

Нами показано доцільність комплексного підходу, відповідно до якого схильність особистості до віктимної поведінки трактується як властивість особистості, яка виявляється в настанові на власну безпорадність, низьку самооцінку та

<sup>1</sup> Термін «віктимна поведінка» уперше виник у рамках кримінальної віктимології. Віктимологія (*viktima* – «жертва», *logos* – «вчення») у буквальному перекладі означає «вчення про жертву». Це загальна теорія, що має предметом дослідження жертву будь-якого походження, як кримінального, так і не пов'язаного зі злочинами (жертви нещасних випадків, природних і техногенних катастроф, епідемій, війн та інших збройних конфліктів, політичних протистоянь, а також різних видів насильства (зокрема, сексуального) й адиктивної поведінки) [22].

негативне ставлення до себе аж до відчуття власної неповноцінності; у підвищеному почутті тривожності, хворобливому ставленні до критики; труднощах під час подолання тиску оточення, переживанні власних емоцій, схильності брати на себе відповідальність за почуття та стани іншої людини, що зумовлює підвищену готовність до засвоєння віктимних стереотипів і патернів поведінки.

Припущення про зв'язок емоційного інтелекту зі схильністю до віктимної поведінки підтверджують результати існуючих досліджень: недостатність емоційного інтелекту корелює із проблемною поведінкою, зокрема агресією та вживанням наркотиків [13; 29; 31]; з високим рівнем особистісної тривожності в підлітків [4, с. 12–13]; з інтернет-залежністю [23]. Навпаки, високий рівень емоційного інтелекту корелює з організаторськими здібностями [3; 25]; зі стресозахисною й адаптивною функціями [15]; опором негативному афективному впливу [28]; самомотивацією [9; 14; 23]; зі здатністю розпізнавати загрозу і збільшувати потенціал протистояння різного роду небезпекам, інакше кажучи, високий рівень емоційного інтелекту знижує рівень віктимності [21, с. 191–201].

Наше дослідження не тільки підтвердило зв'язок емоційного інтелекту зі схильністю до віктимної поведінки, а й виокремило психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. Виявлено загалом недостатній рівень емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до агресивної, гіперсоціальної, реалізованої віктимної поведінки. За результатами дисперсійного аналізу встановлено: чим вище емоційний інтелект загалом та парціальний показник «управління своїми емоціями» зокрема, тим нижче схильність до агресивної віктимної поведінки. Низький рівень емоційної обізнаності й емпатії зумовлює схильність до гіперсоціальної поведінки.

Установлено, що високий рівень емоційного інтелекту загалом, а також показників «управління власними емоціями», «самомотивація» і «розпізнавання емоцій інших» знижує схильність до залежної і безпорадної поведінки. Водночас показник реалізованої віктимності зростає за високих показників емпатії, а схильність до гіперсоціальної поведінки – за високих показників самомотивації та розпізнавання емоцій інших.

За результатами кореляційно-регресійного аналізу встановлено, що психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, зумовлені низкою індивідуально-психологічних (тип темпераменту, тип ґендерної ідентичності, потреба в нових враженнях, самооцінка і самоставлення, ступень управління власним життям) та соціально-психологічних (міжособистісна залежність, сугестив-

ність, відчуття самотності, почуття емоційного благополуччя і захищеності, що пов'язані із кліматом у сім'ї) чинників.

Виявлені психологічні особливості емоційного інтелекту засвідчили доцільність розробки спеціальної психологічної програми розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, що сприятиме водночас зниженню їхньої схильності до віктимної поведінки.

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує програма з розвитку емоційного інтелекту (RULER), що була розроблена Пітером Селовейем, ректором Єльського університету [27, с. 334–338], і впроваджена в освітній процес у навчальних закладах Сполучених Штатів Америки. За результатами листування з науковцем встановлено, що аббревіатура RULER є акронімом від слів “recognize” – розпізнавати, “understand” – «розуміти», “label” – «давати назву», “express” – «виражати», “regulate” – «регулювати». В основу RULER покладено прагнення змінити погляди людини на важливість емоцій, коли історично емоції розглядали як щось шкідливе й інтрузивне в раціональне мислення [12; 17; 27], перешкоду для ухвалення рішень. П. Селовей зазначає, що розвинений емоційний інтелект допомагає попереджувати проблемну поведінку юнаків і забезпечувати просоціальну, зменшує насилля у групі однолітків та інші види неадаптивної поведінки, як-от уживання наркотиків і залякування однолітків [27, с. 334–338]. Учений вказує на можливість розвитку емоційного інтелекту за відносно стислий проміжок часу завдяки використанню активних групових психологічних методів навчання.

Щодо специфіки емоційного інтелекту в юнацькому віці варто зазначити, що його називають «серцевиною розвитку емоційного інтелекту», оскільки він зростає саме в юнацькому віці [2, с. 51].

Усе вищевикладене й стало підґрунтям розроблення й опробування психологічної програми розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, що мала на меті поглибити уявлення про свій внутрішній світ, розвинути вміння й навички емоційної та поведінкової саморегуляції, конструктивного вираження своїх почуттів; здатність ефективно справлятися з вимогами й тиском навколишнього середовища, сприяла зниженню схильності до проявів віктимності тощо.

Психологічна програма «4Е» (назва відображає наявність літери Е на початку назви кожного з модулів) складається із чотирьох модулів.

**Модуль 1.** «Емоційна обізнаність» – спрямований на розвиток здатності усвідомлювати і визнавати власні емоції та їхні наслідки. **Модуль 2.** «Емоції – мій головний інструмент. Керую собою» – спрямований на розвиток емоційної



гнучкості, уміння вибудувати конструктивний діалог. **Модуль 3.** «Емоції інших людей» – спрямований на розвиток здатності розуміння емоцій людини за використання нею різних каналів експресії: міміки, мови, вегетативної та рухової реакцій; правильно тлумачити ситуацію, інтуїтивно вловлювати те, чого потребують люди. **Модуль 4.** «Емпатія та/або міжособистісна залежність» – спрямований на розмежування у свідомості розуміння емпатії як співпереживання іншому, проникнення в його стан і міжособистісної залежності, яка формується на основі страху самотності й некритичного підлаштовування під емоції інших, що може спричинити віктимну поведінку.

Під час розроблення психологічної програми використовувались як відомі й апробовані вправи з авторською модифікацією, так і спеціально розроблені авторські вправи, що враховують психологічну специфіку учасників групи і забезпечують розвиток тих показників емоційного інтелекту, які сприяють зниженню схильності до віктимної поведінки. А саме «управління своїми емоціями» (низькі показники були зафіксовано у схильних до агресивної віктимної поведінки й у схильних до залежної та безпорадної поведінки); «емоційна обізнаність» і «здатність до розпізнавання емоцій інших людей» (низькі показники констатовано майже в усіх схильних) тощо. А також вплив на віктимні «маркери» – низьку самооцінку, негативне ставлення до себе, підвищене почуття тривожності, хворобливе ставлення до критики, труднощі під час подолання тиску оточення, хворобливе переживання власних емоцій, настанова на безпорадність, схильність брати на себе відповідальність за почуття та стани іншої людини.

Програма містила активні групові методи роботи та терапевтичні. Під час самостійної роботи застосовувалися окремі психотерапевтичні засоби: ведення щоденника, написання листів собі й іншим людям, казкотерапія й малювання за мотивами казки, прослуховування класичної музики тощо. Особливо важливим уявляється ведення щоденника, що сприятиме розвитку впевненості в собі, емоційної сфери, осмисленості життя тощо.

Щодо казкотерапії, як відомо, процес роботи з казкою допомагає знайти ефективний спосіб вирішення життєвих завдань, отже, змінити звичну поведінку і розвивати інші навички через емоції, розширити свідомість, удосконалити взаємодію з навколишнім світом. До казок зверталися у своїй творчості відомі психологи: Е. Берн, Е. Гарднер, Е. Лісіна, Е. Фромм та інші. Під час казкотерапії робота йде на внутрішньому, підсвідомому рівні. Зазвичай під час читання, вигадкування, розігрування, продовження або малювання казки людина дуже щира, а щирість розвиває віру в найкраще, у свій успіх, у власні сили.

Коли дитина просить батьків читати ту саму казку, варто проаналізувати, що саме вона хоче сказати таким проханням, чому у фантазіях звертається до того чи іншого героя – так само й зі схильними до проявів віктимності, людина проявляє в казці себе, але водночас, за допомогою інших учасників, знаходить інші, більш конструктивні способи вирішення наявних проблем.

У дослідженні взяли участь 48 осіб юнацького віку, із них 24 особи утворили експериментальну групу, що складалася із двох підгруп по 12 осіб, у якій було реалізовано авторську психологічну програму, а інші 24 особи були включені до контрольної групи, у якій навчальний процес мав традиційний характер. Учасники експериментальної та контрольної груп не відрізнялися за рівнями емоційного інтелекту та схильності до віктимної поведінки, які до та після формуального експерименту оцінювались за тими самими показниками й методиками, що і на констатувальному етапі дослідження.

Авторська програма була реалізована у вигляді тренінгу загальною кількістю 45 годин у позанавчальній роботі, із яких 30 годин групових занять, 15 годин – самостійна робота, що передбачала виконання домашніх завдань. Заняття проводилися раз на тиждень по три години кожне, форма занять – групова.

Аналіз результатів апробації програми довів її ефективність. За результатами порівняльного аналізу зафіксовано статистично значущі позитивні зміни в рівнях розвитку емоційного інтелекту досліджуваних з експериментальної групи ( $p < 0,05$ ), у контрольній групі змін не зафіксовано.

В експериментальній групі до формуального експерименту низький рівень емоційного інтелекту був виявлений у 59,8% досліджуваних, після експерименту таких осіб залишилось 8,3%. Натомість кількість досліджуваних із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту збільшилась від 38,1% до 79,2%, а з високим – від 2,1% до 12,5% ( $p < 0,01$ ).

Зафіксовано статистично значущі відмінності ( $p < 0,05$ ) між результатами щодо рівнів управління своїми емоціями. До початку експерименту в експериментальній групі для 2,5% досліджуваних був властивий високий рівень управління емоціями, після експерименту таких осіб стало 25%, тоді як кількість досліджуваних із низьким рівнем управління емоціями зменшилася з 85,2% до 37,5% ( $p < 0,01$ ).

Одним з ефектів формуального експерименту виявилася тенденція до зниження схильності досліджуваних до віктимної поведінки. В учасників експериментальної групи виявлено тенденцію до зниження рівнів схильності до віктимної поведінки. Ідеться про зменшення кількості учасників експериментальної групи з високим рів-

нем схильності до віктимної поведінки із 20,8% до 4,2%, зростання з низьким рівнем – від 29,2% до 41,7%. Водночас у контрольній групі статистично значущих змін констатовано не було.

**Висновки.** Юнацький вік – це період життя між підлітковим віком і дорослістю. У цьому віці в основному завершується фізичний розвиток організму, але водночас юнацький вік – це певна внутрішня кризовість. Саме юність актуалізує вибір між неясністю уявлень про себе, невизначеністю життєвої перспективи (що призводять до бажання приєднатися до групи однолітків, до залежності від чужої думки, до пасивності в ухваленні рішень) та власною унікальністю, життєвим самовизначенням, формуванням світогляду. Сучасна стратегія навчання та виховання спрямована на гармонійний розвиток особистості, але водночас саме внутрішня кризовість, внутрішні суперечності, вибір між двома полярними ставленнями до світу і до себе роблять юнака вразливим, можуть формувати схильність до деяких проявів віктимної поведінки.

Розвинений емоційний інтелект, як стійка ментальна здібність, розглядається як позитивний чинник міжособистісної взаємодії, що зумовлює сукупність емоційних, особистісних і соціальних здібностей, які впливають на здатність ефективно справлятися з вимогами і тиском навколишнього середовища, контролювати власні імпульсні прояви, утримуватися від фрустрації, вибудовувати потрібну лінію поведінки, досягати успіху в повсякденному житті, а також як емоційно-когнітивна здатність, яка полягає в емоційній сензитивності, обізнаності та здатності керувати емоціями, які дозволяють людині контролювати душевну гармонію, психічний стан, якість життя.

Припущення про те, що особи юнацького віку схильні до віктимної поведінки, мають недостатньо високий рівень емоційного інтелекту, його окремих складників, та певні психологічні особливості емоційного інтелекту, емпірично підтвердились, що і стало підґрунтям для розроблення програми розвитку емоційного інтелекту, що сприятиме водночас зниженню схильності до віктимної поведінки.

Ефективність авторської психологічної програми проявилась у розширенні в юнаків уявлень про емоційний інтелект і його роль у власній життєдіяльності; виробленні вмінь управління власними емоціями; розумінні емоцій інших людей, зниженні схильності до віктимної поведінки тощо.

#### Література:

1. Психология управления : курс лекций / Л. Аверченко и др. Новосиби. гос. акад. экономики и упр. Москва ; Новосибирск : Инфра-М, 1999. 149 с.

2. Андреева И. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
3. Андреева И. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков. *Женщина. Образование. Демократия* : материалы 5-й Международной междисциплинарной научно-практической конференции. Минск, 2002. С. 194–196.
4. Андреева И. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте. *Психологическое здоровье в контексте развития личности* : материалы Республиканской научно-практической конференции. Брест, 2004. С. 12–13. URL: <http://www.vash-psiolog.info/voprospsih/214/17733-predposylki-razvitiya-emocionalnogo-intellekta.html>.
5. Андреева И. Когнитивная психология : сборник статей / под ред. А. Лобанова, Н. Радчиковой. Минск : БГПУ, 2006. С. 7–11.
6. Андреева И. Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности. *Вести Белорусского государственного педагогического университета*. 2008. № 4. С. 31–35. URL: <http://www.psu.by/images/stories/spf/personal/andreeva/kognitivnyestrategii-emocionalnoj-samoreguljacji.pdf>.
7. Бантишева О. Психологичні прояви емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. *Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми* : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 2013 р. Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2013. 35 с. С. 26.
8. Власова О. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
9. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения : учебное пособие для вузов. Москва : Академия, 2006. 336 с.
10. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва : ВКТ, 2009. 478 с.
11. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. Москва : ВКТ, 2010. 476 с.
12. Ильин Е. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург, 2001. 752 с.
13. Клейберг Ю. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов. Москва : ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001. 160 с.
14. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей. Возврат к этике характера. ООО «Альпина», 2011. URL: <http://www.litmir.net/br/?b=132845>.
15. Коврига Н. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту : дис. ... канд. психол.

- наук: 19.00.01. Київ, 2003. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>.
16. Колісник Л. Проблема діагностики емоційного інтелекту. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Максименка, Л. Онуфрієвї. Вип. 26. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 278–295.
  17. Крайг Г. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 176 с.
  18. Кутеева В., Юлина Г., Рабаданова Р. Эмоциональный интеллект как основа успешности в профессиональной деятельности. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2012. № 3 (6). С. 59–65.
  19. Люсин Д., Ущакова Д. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. Москва : Ин-т психологии РАН, 2004. 176 с.
  20. Манянина Т. Эмоциональный интеллект в организации информационно-психологической безопасности личности. *Развитие психологии в системе комплексного человекознания*. Ч. 2 / отв. ред. : А. Журавлев, В. Кольцова. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 696 с. С. 515–518.
  21. Мединська Ю. Проблема віктимності у контексті емоційного інтелекту особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 191–201.
  22. Ривман Д. Криминальная виктимология. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 304 с.
  23. Родионова А. Исследование особенностей эмоционального интеллекта лиц, имеющих интернет-аддикции. *Перспективы науки и образования* : журнал. 2013. № 6. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/12/29859>.
  24. Смульсон М. Психология развития интеллекту : монографія. Київ, 2001. 276 с.
  25. Фишер Р., Шапиро Д. Эмоциональный интеллект в переговорах. Пер. с англ. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 336 с.
  26. Франк Л. Виктимология и виктимность. Душанбе : Ирфон, 1972. 22 с.
  27. Hughes M., Thompson H. Handbook for developing emotional and social intelligence. Best practices, case studies, and strategies. San Francisco, 2009. 419 p.
  28. Kramer D., Kupshik G. Effect of rational and irrational statements on intensity and “in appropriations” of emotional distress and irrational beliefs in psychotherapy patients. *British Journal of Clinical Psychology*. 1993. V. 32. № 3. P. 41. URL: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01205176>.
  29. Mayer J. Emotional intelligence information. 2005. URL: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/).
  30. Mayer J. Emotional intelligence: Popular or scientific psychology. 2005. URL: <http://www.apa.org/monitor/sep99/>.
  31. Turp M. Hidden Self-Harm: Narratives from Psychotherapy. London : Jessica Kingsley Publishers Ltd., 2002. URL: [http://www.goodreads.com/book/show/569645.Hidden\\_Self\\_Harm](http://www.goodreads.com/book/show/569645.Hidden_Self_Harm).

### **Bantysheva O. O. Theoretical justification of the psychological program for the development of the emotional intelligence of young people prone to victim behaviour**

*Based on a theoretical analysis of the literature the article substantiates the concepts of victimization, victim behaviour and emotional intelligence.*

*The author presents her own data indicating that the empirical study of psychological characteristics of the emotional intelligence of young people prone to victim behaviour revealed insufficient level of emotional intelligence among the test subjects. That was especially true for young people prone to aggressive, hyper social, actualized victim behaviour. Thus, most young people who participated in the empirical study did not know how to control their emotions and direct them in a constructive way; they were not emotionally flexible and hardly understood what other people felt and also how to interact with them. More than a third of the young people who took part in the study had a high level, and around a half of them – a medium level of victim behaviour. Only one in six of the young people studied had a low level of tendency to victim behaviour.*

*According to the results of the analysis of variance it was found that the higher emotional intelligence and also its partial indicators, such as “managing your emotions” a young person has, the lesser is his inclination to victim behaviour, especially to such kinds as “aggressive” and “hyper social.” Psychological characteristics which were identified in this work attested to the feasibility of working on a special psychological emotional intelligence development program for young people, which at the same time will help to reduce the propensity to victim behaviour.*

*Active methods and group work techniques were used in the psychological program which ensured the development of those elements of emotional intelligence in young people which could help reduce the propensity to victim behaviour.*

*As a result of testing, the effectiveness of the program was proved, which was manifested, in particular, in the better understanding of what emotional intelligence actually is and what role it plays in a young person's life, as well as in developing the ability to control emotions, understand emotions of other people, reduce the propensity to victim behaviour etc.*

**Key words:** *victimization, victim behaviour, predisposition to victimization, emotional intelligence, development of emotional intelligence, reduction of propensity to victimization.*

**А. С. Вавілова**кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри практичної психології  
Київський університет імені Бориса Грінченка

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРАХІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Метою статті було теоретичне й емпіричне дослідження психологічних особливостей страхів у дітей молодшого шкільного віку. Для реалізації поставленої мети було використано такі психодіагностичні методи: проєктивний малюнок «Мій страх» А. Захарова та методика «Страхи в будиночках» М. Панфілової. До вибірки досліджуваних увійшли молодші школярі віком 7–10 років.

У процесі дослідження проаналізовано теоретичні підходи до визначення причин страхів у дітей молодшого шкільного віку. Розглянуто чинники, які впливають на виникнення страхів у дітей: загальна тривожність; переживання соціального стресу; фрустрація потреби в досягненні успіху; труднощі в самовираженні; стрес у ситуації перевірки знань; низька фізіологічна опірність стресу; проблеми у відносинах з учителями. Визначено, що наявність дитячих страхів відображається на пізнавальному й емоційному розвитку дитини, викликає проблеми зі сном та інші психосоматичні порушення, зумовлює труднощі у спілкуванні з однолітками, перешкоджає гармонійному розвитку особистості дитини.

Здійснено статистичний аналіз психологічних особливостей страхів у молодших школярів. З'ясовано, що в дітей цього віку найбільш поширені страхи тварин (павуки, змії, вовки), страхи, пов'язані зі смертю (власною або близьких людей), та страхи, пов'язані із завданням фізичної шкоди (війни, пожежі). Менш вираженими є страхи казкових персонажів, соціально опосередковані страхи (самотності), страхи темряви і кошмарних снів, просторові страхи (висоти, глибини). У досліджуваних не було виявлено медичні страхи та соціальні шкільні страхи, які є характерними для молодшого шкільного віку. Група найбільш виражених страхів пов'язана з базовою потребою в безпеці, на яку часто звертають увагу дорослі; а низький рівень соціальних страхів свідчить про сприятливе соціальне середовище для розвитку дітей.

Встановлено відсутність суттєвих відмінностей у психологічних проявах страхів для дівчат і хлопців молодшого шкільного віку. Однак виявлено, що страх фізичної шкоди та страх персонажів дещо більше представлений у хлопців порівняно з дівчатами. Дівчата більш схильні до соціально орієнтованих страхів порівняно із хлопцями. Статеві особливості страхів пов'язані з відмінностями в соціальному вихованні та сферах інтересів у дівчат і хлопців.

**Ключові слова:** страхи, молодший шкільний вік, тривожність, актуальний страх, емоційна сфера.

**Постановка проблеми.** Проблема зміцнення психічного здоров'я й емоційного благополуччя дитини є одним із головних завдань сучасної освіти. Сьогодні спостерігається тенденція зростання кількості дітей зі страхами, з якими тісно пов'язані хвилювання та почуття невпевненості в собі, що, у свою чергу, негативно впливає на самооцінку. Тому дитина може неадекватно оцінювати свої можливості та переживати невдачі в житті.

Молодший шкільний вік є важливим етапом у житті людини, упродовж якого активно формується особистість. Однак страхи, стримуючи пізнавальні потреби дитини, можуть серйозно перешкоджати гармонійному розвитку, заважати повноцінній соціалізації, бути передумовою невротизації дитини. Саме тому своєчасна й обґрунтована діагностика страхів дітей молодшого шкільного віку є запорукою своєчасної профілактичної та корекційної роботи для запобігання виникненню емоційних порушень.

Молодший шкільний вік є завершальним етапом дитинства і переходом до підліткового віку. Це

діти віком від 6–7 до 10–11 років, що навчаються в 1–4 класах. У молодших школярів домінує спілкування з однолітками та дорослими, відбувається активний психічний і особистісний розвиток, формуються вікові психічні новоутворення. Завдяки цьому діти молодшого шкільного віку виходять на новий рівень пізнання навколишнього, а також самопізнання, відкривають нові можливості та перспективи [1, с. 47]. Цей вік можна вважати зрілим дитинством, оскільки формується нова особистісна характеристика – прийняття й усвідомлення своєї внутрішньої позиції, позиції школяра [3, с. 193–194].

Важливим є характерне для цього віку ослаблення егоцентризму, зростання самосвідомості і почуття відповідальності, що приводить до зменшення числа страхів, особливо це тенденція виражена у хлопчиків. Однак страхи не зникають, вони трансформуються [9].

Якщо в дошкільному віці переважали інстинктивні страхи, пов'язані з інстинктом самозбереження, а в підлітковому – превалюють соціальні

страхи, то молодший шкільний вік – це своєрідне перехрестя, на якому перехрещуються інстинктивні та соціальні страхи. Як відомо, інстинктивні страхи – це переважно емоційні форми страху, тоді як соціальні страхи – це результат інтелектуальної переробки, свого роду раціоналізація страхів. «Страх і боязнь (стійкий стан страху) – це доля переважно дошкільного віку, а тривожність і побоювання – підліткового. Нас цікавлять у молодшому шкільному віці як страх і боязнь, так і тривожність і побоювання, які можуть бути представлені однаковою мірою», – підкреслює А. Захаров [4, с. 34–38].

Провідний страх цього віку – страх «бути не тим», страх невідповідності загальноприйнятим нормам поведінки, вимогам найближчого оточення (у школі, серед однолітків або сім'ї). Конкретними формами цього страху є страхи зробити щось неправильно, не так, як слід. Страх невідповідності виростає з несформованого в дитини вміння оцінювати свої вчинки з погляду моральних приписів, що лежать в основі формування почуття відповідальності [8, с. 5–7]. Молодший шкільний вік – це найбільш сенситивний період для його формування. Тому коли почуття відповідальності активно формується, то ймовірність виникнення страху невідповідності в цьому віці знижується.

Найбільш частим видом страху невідповідності в цьому віці є страх запізнитися до школи. Він сильніше виражений у дівчаток, оскільки в них раніше виникає і сильніше виявляється, ніж у хлопчиків, почуття провини. Страх запізнення у школу – це один із симптомів синдрому «шкільної фобії», тобто страху перед відвідуванням школи. Нерідко, як зазначає А. Захаров, це не стільки страх самої школи, скільки страх розставання з батьками, до яких прив'язана тривожна дитина під гіперопікою, яка часто хворіє [4, с. 39].

Іншою причиною «шкільних страхів» дитини можуть бути її конфліктні відносини з учителями, з однолітками, боязнь їхньої агресивної поведінки. Нерідко самі батьки провокують виникнення цього страху, коли у своєму прагненні мати дитину-відмінника, постійно тиснуть на неї під час приготування уроків або дають вказівки щодо правильних відповідей у класі [5, с. 61–63].

Симптоми «школофобії» дуже різноманітні: від психосоматичних симптомів у вигляді головного болю, кольок у шлунку, запаморочення і блювоти до негативних психологічних – появи почуття невпевненості у своїх силах, сумніви у своїх знаннях, звички спиратися на сторонню допомогу за найменших труднощів.

Поряд зі «шкільними страхами» для цього віку типовий страх стихії: бурі, повені, урагану, землетрусу. Усі ці страхи, на думку А. Захарова, є продуктами так званого «магічного мислення» школяра, його схильності вірити в різного роду передбачення,

забобони, «фатальний» збіг обставин. З одного боку, це прояв сугестивності, із другого – наслідки страхів раннього дитинства (страхів темряви, самотності та замкнутого простору), а із третього – егоцентричного мислення, що блокує розгорнуті логічні форми мислення (проявляється в невмінні молодшого школяра зв'язати причинно-наслідковими зв'язками дві випадкових і одночасних подій) [7, с. 34–36].

Виділяють п'ять негативних емоцій, з якими дитина найчастіше стикається в навчальному процесі: страждання, гнів, презирство, страх, сором. Страх – афективне (емоційно загострене) відображення у свідомості конкретної загрози для життя і благополуччя [6, с. 421].

С. Абрамова звертає увагу на те, що страх – головна причина неврозів у п'яти-семирічних дітей; він виникає як глобальне, що паралізує всі прояви психічного життя, явище, найчастіше на тлі дефіциту любові з боку дорослих [8, с. 11]. Треба зазначити, що саме в молодшому шкільному віці виникає страх смерті. У цей період формується почуття часу і простору, дитина розуміє, що життя не нескінченне, що люди народжуються і вмирають. Дитина починає ставити на цю тему питання, їй дуже важливо почути, що близькі довго його не покинуть, а смерть – це певний закон життя, закономірне явище.

Т. Гузанова виділила вісім основних чинників, що впливають на розвиток шкільних страхів у дітей у початковій школі [9]:

- загальна тривожність у школі, виражена в загальному емоційному напруженні, пов'язаному з різними формами включення дитини в нову ситуацію розвитку;

- переживання соціального стресу, насамперед щодо соціальних контактів з однокласниками;

- фрустрація потреби в досягненні успіху, що гальмує розвиток домагань на успіх і досягнення високих результатів;

- страх самовираження – емоційне напруження, пов'язане із труднощами саморозкриття, демонстрації своїх можливостей;

- страх ситуації перевірки знань – переживання тривоги в ситуації перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей;

- страх не відповідати очікуванням оточення – тривога щодо оцінки з боку значущих інших, щодо своїх результатів, учинків, ідей; через острах можливості негативних оцінок;

- низька фізіологічна опірність стресу, що підвищує ймовірність деструктивного реагування на тривожні чинники середовища;

- проблеми і страхи у відносинах з учителями – негативне емоційне тло відносин із дорослими у школі, що знижує мотивацію й успішність навчання.

Страхи негативно відображаються на пізнавальному й емоційному розвитку дитини, викли-

кають проблеми зі сном та інші психосоматичні порушення; зумовлюють труднощі у спілкуванні з однолітками та перешкоджають гармонійному розвитку особистості дитини.

**Мета статті** – теоретично й емпірично дослідити психологічні особливості страхів у дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Емпіричне дослідження психологічних особливостей страхів дітей молодшого шкільного віку було проведено на прикладі 36 учнів початкової школи віком 7–10 років (табл. 1). До вибірки ввійшли учні 2–4 класів, серед яких 19 дівчат і 17 хлопців. У процесі дослідження було використано такі методики: проєктивний малюнок «Мій страх» А. Захарова [2] та методика «Страхи в будиночках» М. Панфілової [10].

Таблиця 1  
**Емпіричне дослідження психологічних особливостей страхів дітей молодшого шкільного віку**

Вік	Хлопці	Дівчата	Усього
7 р.	4	5	9
8 р.	4	4	8
9 р.	5	5	10
10 р.	4	5	9

У процесі аналізу емпіричних даних були проаналізовані малюнки досліджуваних і отримані такі результати, які можна умовно поділити так (ураховуючи те, що діти зображували від 1 до 3 страхів, відсотки можуть бути розподілені нерівномірно): у 36,4% респондентів виявлена боязнь тварин (павуків, змій, вовків), у 22,7% – страхи, пов'язані зі смертю (власною або близьких людей), у 22,7% – страхи, пов'язані із завданням фізичної шкоди (війни, пожежі), у 18,2% – страхи казкових персонажів, у 9,1% – соціально опосередковані страхи (самотності), у 9,1% – страхи темряви

і кошмарних снів, у 4,5% – просторові страхи (висоти, глибини). А от поширені в дітей медичні страхи взагалі відсутні. Також не виявлені й соціальні шкільні страхи, пов'язані із провідним видом діяльності, що так характерні для досліджуваного нами віку.

Найбільш виражені страхи в дітей (тварин, смерті та фізичних пошкоджень) пов'язані з переживаннями, що стосуються базових потреб (потреба в безпеці). Також ця група страхів можуть зумовлюватися актуальними темами, які часто обговорюються дорослими в сім'ї та школі. Досить низький відсоток соціальних страхів може свідчити про загальну атмосферу прийняття дітей учителями, відсутність вираженого тиску та позитивний емоційний клімат у дитячому колективі.

Суттєвих відмінностей у страхах дівчат і хлопців не було виявлено. Однак варто зазначити, що страх фізичної шкоди більше представлений у хлопців, ніж у дівчат (у хлопців – 12,7%, у дівчат – 10%). Це може бути пов'язано з особливостями виховання та фізичної активності у хлопців (рухливі фізичні ігри та вирішення конфліктів бійками більш характерне для хлопців), а також впливом відеоігор. Оскільки хлопці обирають відеоігри з переважанням досить жорстоких сюжетів, це може викликати в них на підсвідомому рівні страх фізичних пошкоджень. Для хлопців більш характерні страхи персонажів (22,7%), ніж для дівчат (13,7%), що може також зумовлюватись відеоіграми та переглядом фільмів із негативними героями. Дівчата більше схильні до соціально орієнтованих страхів (9,8%), що свідчить про більше значення для них соціалізації та засвоєння соціальних процесів, ніж для хлопців (8,4%).

Отже, для дітей молодшого шкільного віку характерна наявність значної кількості страхів. Це може бути пов'язано з особливостями вікового розвитку й опанування нових соціальних ролей. Загалом у вибірці дітей простежується високий

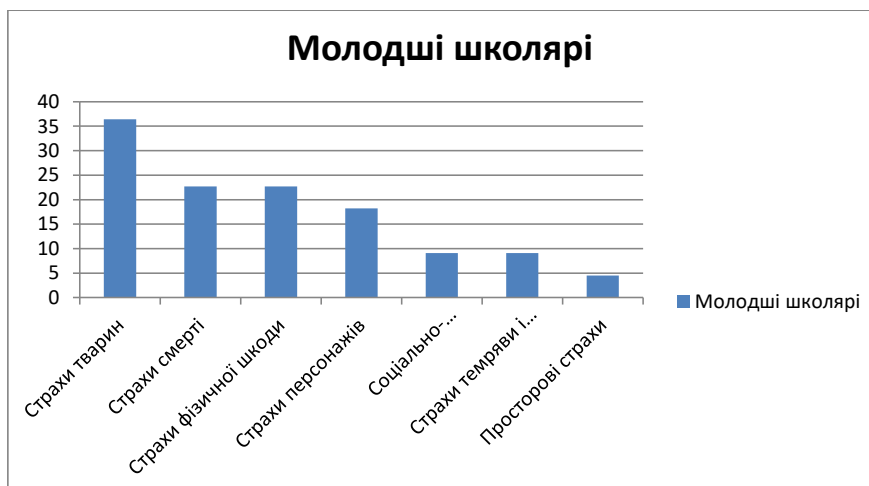


Рис. 1. Розподіл відсотків різних видів страхів у молодших школярів

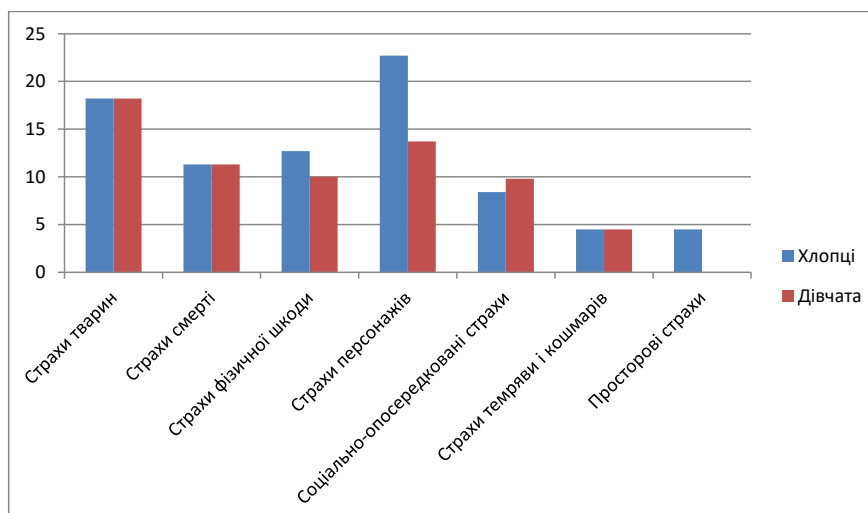


Рис. 2. Статеві відмінності частоти страхів у молодших школярів

рівень вираженості страхів, що свідчить про наявність труднощів в емоційній сфері.

**Висновки.** Страх – це невід’ємне емоційне проявлення нашого психічного життя, яке з’являється і закріплюється в дитячому віці. Максимальна кількість страхів у дітей спостерігається в дошкільному та молодшому шкільному віці, після чого їх кількість зменшується. Фіксація страхів може призводити до виникнення проблем у поведінці та житті дитини, породжує невпевненість у собі, не дозволяє особистості реалізуватися на повну силу.

У процесі емпіричного дослідження психологічних особливостей страхів молодших школярів з’ясовано, що в дітей цього віку найбільш поширені страхи щодо тварин (павуки, змії, вовки), страхи, пов’язані зі смертю (власною або близьких людей), та страхи, пов’язані із завданням фізичної шкоди (війни, пожежі). Рідше трапляються страхи щодо казкових персонажів, соціально опосередковані страхи (самотності), страхи темряви і кошмарних снів, просторові страхи (висоти, глибини). Для досліджуваних дітей не характерні медичні страхи та соціальні шкільні страхи, які є характерними для молодшого шкільного віку. Суттєвих відмінностей у кількісних та якісних показниках страхів у хлопців і дівчат не виявлено, але зазначено більш виражені страх фізичної шкоди та страх персонажів у хлопців і соціально орієнтовані страхи в дівчат.

#### Література:

1. Андрищенко Т. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения. *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 44–53.
2. Венгер А. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. Москва : Владос-Пресс, 2007. 159 с.
3. Головей Л. Практикум по возрастной психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 694 с.
4. Захаров А. Дневные и ночные страхи у детей. Санкт-Петербург : Союз, 2000. 448 с.
5. Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Початкова школа, 2003. С. 61–63
6. Истратова О., Эксакусто Т. Справочник психолога средней школы. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 511 с.
7. Кабачек О. Как страшное сделать нестрашным, или Зачем сочиняют с детьми сказки. *Домашняя школьная библиотека*. 2003. № 3. С. 34–36.
8. Карпенко Н. Дифференциация та діагностика окремих видів страху у дітей. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 4–19.
9. Ковалевська А. Причини та види страхів молодших школярів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. № 26. Ч. 2. Ялта : РВВ КГУ, 2010. С. 238.
10. Панфилова М. Страхи в домиках. Діагностика страхов у дітей и подростков. *Школьный психолог*. 1999. № 8. С. 10–12.

#### Vavilova A. S. Psychological features of younger school children’s fears

The purpose of the article was to theoretically and empirically investigate the young children’s psychological features of fears. The following psychodiagnostic methods were used to achieve this goal: the projective drawing “My fear” by A. Zakharov and the technique “Fears in houses” by M. Panfilova. The sample included younger students aged 7–10 years.

Theoretical approaches to identifying the causes of young children’s fears were analyzed in the study. The factors that influence the occurrence of children’s fears are considered: general anxiety; experiencing

*social stress; frustration the need of success; difficulties in self-expression; stress in the test situation; low physiological resistance to stress; problems with teachers. It is determined that the presence of children's fears are reflected in the cognitive and emotional development of the child, cause sleep problems and other psychosomatic disorders, cause difficulties in dealing with peers and impede the harmonious development of the child's personality.*

*The statistical analysis the young children's psychological features of fears in is carried out. It has been found that fears of animals (spiders, snakes, wolves), fears of death (their own or loved ones) and fears of causing physical harm (wars, fires) are the most common for children of this age. Less presented are fears of fairy-tale characters, socially-mediated fears (loneliness), fears of darkness and nightmares, and spatial fears (heights, depths). The subjects did not reveal medical fears and social school fears that are characteristic of younger school age. The group of most expressed fears is related to the basic safety need that is often addressed by adults; and the low level of social fears indicates a favorable social environment for the children's development.*

*There were no significant differences in the psychological manifestations of fears for girls and boys of primary school age. However, it has been found that fear of physical harm and fear of characters are slightly more prevalent for boys than for girls. Girls are more prone to socially oriented fears than boys. Sexual features fears are associated with differences in social education and interests of girls and boys.*

**Key words:** *fears, younger school age, anxiety, actual fear, emotional sphere.*



УДК 159.9:37.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.27>**Л. П. Василенко**кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка**І. Я. Василенко**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти  
Львівський національний університет імені Івана Франка

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриті концептуальні основи розвивальної діяльності вчителя. Зауважується, що педагогічна освіта у вищих начальних закладах, наявні навчальні програми в основному спрямовані на забезпечення вчителем навчальної та виховної діяльності. Як наслідок, звучується широкий спектр його розвивальних можливостей. У зв'язку із цим постає проблема спеціальної роботи з підготовки майбутніх педагогів до розвивальної діяльності та формування психологічної готовності до неї. Здійснено аналіз різноманітних підходів до проблеми організації освітнього середовища, конкретизовано поняття «розвивальне освітнє середовище» та «розвивальна діяльність учителя». Розвивальне освітнє середовище розглядається як таке, що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості школяра, його потенційних можливостей, особистісного зростання, самореалізації, реалізації успішної життєвої траєкторії; орієнтоване на особистісний, творчий і духовний розвиток школярів. Зазначається, що в основу розвивальної діяльності педагога покладено концепцію формування особливої активності вчителя й учня, їх співробітництво, спільну творчість, діалогічність, рівноправні партнерські стосунки між ними, продуктивну взаємодію вчителя й учнів, учнів один з одним. На основі теоретико-методологічного аналізу запропоновано концепцію розвивальної діяльності вчителя, яка включає такі складові частини: зміст, мету, завдання, функції, умови розвивальної діяльності вчителя, цілеспрямоване керування педагогом розвитком школярів, шляхи та засоби забезпечення їх саморозвивальної активності, діагностику та корекцію розвивальної діяльності педагога, самоаналіз її результативності. Визначено особливості розвивальної діяльності педагога, як-от: забезпечення повноти інтелектуального життя, духовна єдність із вихованцем, утвердження поваги, справедливості у стосунках; надання можливості вибору, формування життєвих компетенцій школярів, сприяння реалізації їхніх творчих планів і задумів, допомога в побудові власної стратегії життя з урахуванням життєвої перспективи, налагодження діалогічно-партнерської педагогічної взаємодії, пріоритет відносин співробітництва, співтворчості. Запропонована концепція становить як теоретичне, так і практичне підґрунтя для ефективного забезпечення готовності майбутнього педагога до розвивальної діяльності.

**Ключові слова:** освітнє середовище, суб'єкти освітнього процесу, розвивальне освітнє середовище, розвивальна діяльність вчителя, саморозвивальна активність, особистісно-розвивальна взаємодія.

**Постановка проблеми.** Ефективність сучасної освіти напряму залежить від утілення в ній гуманістичних засад, цінностей збереження індивідуальності, своєрідності, неповторності кожної особистості. Особливо важливою сьогодні є проблема формування освітнього середовища школи, орієнтованого на активізацію внутрішніх ресурсів школяра, формування його як активного суб'єкта власної життєдіяльності, забезпечення можливостей для ефективного розвитку та саморозвитку. Тому в основу більшості інноваційних педагогічних технологій покладено актуалізацію внутрішнього світу школяра, його особистісне зростання, самореалізацію, становлення самосвідомості, саморозвивальну активність. Це вимагає від педагога вміння створювати відповідні умови, які сприя-

ють цілеспрямованій організації, керуванню та забезпеченню особистісного, соціального, психічного, морального та духовного розвитку і саморозвитку вихованця. Однак педагогічна освіта у вищих начальних закладах, наявні навчальні програми в основному спрямовані на забезпечення вчителем навчальної та виховної діяльності. Як наслідок, звучується широкий спектр розвивальних можливостей. У зв'язку із цим постає проблема спеціальної роботи з підготовки майбутніх педагогів до розвивальної діяльності та формування психологічної готовності до неї.

Нова філософія освіти, що сформувалася в останні десятиліття, дозволила переосмислити традиційні підходи до проблеми розвитку. Розвиток дітей тепер визначається не рівнем від-

повідності їх якомусь шкільному нормативу, а ступенем орієнтованості школи на унікальність кожної особистості. Важливо враховувати, що дитина переймає від оточення лише те, що відповідає її потенційним схильностям, і ставить перешкоди на шляху тим впливам, які не відповідають її природі. Такий підхід вимагає зміщення акцентів: від традиційної адаптації дитини до школи до усвідомлення необхідності адаптації школи до дитини; із цілей засвоєння систематизованих знань і умінь на цілі розвитку пізнавальної самостійності учня, розвиток його здібностей, здатності організувати свій внутрішній світ. Важливим є створення розвивального освітнього середовища школи, в організації та забезпеченні якого значна роль належить педагогу.

В. Слободчиков пропонує антрополого-психологічну модель освітнього середовища, у якій принцип розвитку особистості є основною методологічною основою його проектування. Важливою його ознакою автор вважає ресурсні можливості, тобто насиченість і структурованість. Підґрунтям для його формування є розвивальне навчання, яке орієнтоване передусім на духовне вдосконалення особистості учня [6]. В основі психодидактичної моделі освітнього середовища (В. Давидов, В. Лебедева, В. Орлов та інші) лежить принцип індивідуалізації, який передбачає розробку індивідуальної програми розвитку кожного школяра з урахуванням його суб'єктного досвіду, особистісних якостей, наявних можливостей, пізнавальних потреб і творчих здібностей.

Комунікативно-розвиваюча модель передбачає освітній простір із широким розмаїттям видів освітньої діяльності, в які активно включені учні і які спрямовані на створення навчальних ситуацій розвитку. Ці ситуації об'єднує загальний принцип – принцип діалогу, який реалізується у вигляді змісту і методів навчання та розвитку, у вигляді самостійної мети розвитку комунікативних і аксіологічних властивостей особистості учнів, а також як засіб їх соціалізації, розуміючи під цим насамперед їхнє професійне й особисте (соціальне) самовизначення і набуття індивідуальності [5].

Метою культурно-освітньої моделі є розвиток ціннісної сфери школяра, його моральності, духовності (І. Бех, І. Зязюн, Л. Москальова, М. Савчин, О. Смолінська й ін.). І. Бех акцентує свою увагу на школі акме-педагогіки, яка передбачає акумулювання найпродуктивніших інноваційних проєктів, які реалізуються в сучасній освіті. Він називає її школою досвіду, у якій школяр виростає суб'єктом діяльності, школою самодостатності особистості, школою орієнтації на перспективу, на Я-ідеальне вихованця; школою пізнавальної, соціальної, комунікативної, моральної, духовної творчості учня; школою толерантності у взаєминах з однолітками та старшими; школою відповідальності [1].

В основу концепції педагогічної діяльності в системі розвивального навчання О. Дусаविцький [3] поклав думку про те, що зміст педагогічної діяльності виражає процес саморозвитку, а її завданням є створення умов для особистісного розвитку школяра та безперервна самозміна самого педагога. Дослідник називає особистісну позицію вчителя «суперпозицією» та зазначає, що втілення її в життя вимагає здійснення не просто суб'єкт-суб'єктних, а особистісних стосунків, вихід за межі навчальної діяльності, активізацію ідентифікації, емпатії. Учитель і дитина стають рівними в моральному, загальнолюдському сенсі як унікальні індивідуальності.

Незважаючи на відмінності, перелічені вище підходи та моделі в найзагальнішому вигляді об'єднує розуміння того, що навчання, виховання і розвиток дитини завжди відбуваються в певних просторово-предметних, міжособистісних, технологічних і соціокультурних умовах, які можуть як сприяти цим процесам, так і ускладнювати їх під впливом тих чи інших педагогічних дій. Водночас перехід до особистісно орієнтованих і розвивальних освітніх систем і технологій вимагає проектування і конструювання освітнього середовища, що сприяє створенню спільнот між учнями і педагогами і між самими учнями на основі включення їх у різні види навчальної, комунікативної, дослідницької тощо діяльності; ситуацій взаємодії, у рамках яких відбувається зустріч учня, педагога й інших суб'єктів освітнього процесу з освітнім простором; перетворенню навчального матеріалу на засіб створення проблемно-розвивальних навчальних і виховних ситуацій, а учня – на суб'єкта діяльності щодо їх подолання.

**Мета статті** – обґрунтувати концепцію розвивальної діяльності вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Розвивальна модель освіти, на противагу традиційній (що передбачає строгу запрограмованість функцій педагога як суб'єкта освітнього процесу, а вихованця – як об'єкта педагогічного впливу), є інноваційною, в її основі лежить спільна творчість, діалогічність, рівноправні партнерські стосунки, продуктивна взаємодія вчителя й учнів та учнів один з одним, збагачення школярів досвідом самостійних пошуків та роздумів. Лише в такому разі створюються умови для продуктивної розумової діяльності, розвитку креативності, знаходження нешаблонних шляхів розв'язання різноманітних колізій. Уважаємо за доцільне розглядати розвивальне освітнє середовище як таке, що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості школяра, його потенційних можливостей, особистісного зростання, самореалізації, реалізації успішної життєвої траєкторії, яке орієнтоване на особистісний, творчий і духовний розвиток школярів.

Розвивальна діяльність педагога передбачає:

- створення, організацію та моделювання розвивального освітнього середовища та життєвого простору школярів, налагодження діалогічно-партнерської педагогічної взаємодії, створення ефективних комунікативних ситуацій, ініціювання адекватних проблемних педагогічних ситуацій для збагачення досвіду учасників спілкування;

- допомогу учневі в моделюванні простору власного «Я», надання адекватного зворотного зв'язку, щоб дати можливість подивитися на себе очима різних людей, залучати до обговорення його особистого простору;

- адекватну організацію життєдіяльності (розвиток здатності учня перетворювати мрії на цілі, складати життєві плани; привчання учнів до самомотивування; адекватне зовнішнє стимулювання самоактивності);

- розвиток креативності та творчих здібностей, суб'єктності, ініціативності;

- оптимізацію, сприяння, стимулювання, збагачення змісту розвитку дитини на основі збереження її індивідуальності та психічного, психологічного, морального і духовного здоров'я; формування оптимістичної життєвої позиції, асертивності, толерантності.

Розвивальна діяльність педагога є основним механізмом реалізації програми індивідуального розвитку дитини й організується не заради розвитку будь-яких процесів, властивостей, станів, а для розвитку індивідуальності дитини та становлення в неї здорового стилю життєдіяльності. Вона є внутрішньоорієнтованою і визначає продуктивне перетворення та створення умов для реалізації внутрішніх потенцій особистості дитини. В її основу покладено концепцію формування особливої активності вчителя й учня, їх співробітництво, особистісно-розвивальну взаємодію. Головними функціями розвивальної діяльності педагога є забезпечення середовища, у якому дитина самостійно зможе вибрати сфери та види діяльності, за посередництвом яких вона буде залучена до соціально-культурних цінностей, а також сприяння найрізноманітнішим формам її творчої активності та самореалізації [4]. Її метою є психічно, психологічно, соціально, морально та духовно розвинена, здорова особистість школяра.

Головним завданням розвивальної діяльності педагога є цілеспрямоване керівництво психічним, психологічним, особистісним, соціальним розвитком та саморозвитком школяра. Для його реалізації важливо створити умови для формування життєвої компетентності школяра, яка виявляється у здатності конструктивно, ефективно й адекватно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях; збагачувати досвід розв'язання проблем у незвичних умовах, аналізувати нову інформацію, ставати більш гнучким та мобільним; формувати вміння ухва-

лювати усвідомлені рішення; формувати розумову, соціальну, емоційну та моральну зрілість учня відповідно до його віку, творче ставлення до життя; забезпечити баланс між «можу», «хочу» і «потрібно»; розвивати активну за формою та моральну за змістом життєву позицію. Необхідною умовою є створення педагогом особливого середовища підтримки та співпраці, суб'єкт-суб'єктних і особистісних стосунків, спрямованих на активізацію внутрішнього потенціалу школярів, забезпечення мотиваційного ресурсу, актуалізацію тієї сукупності особистісних якостей, яка зумовлює розвиток суб'єктності школяра. Окрім цього, реалізація поставлених завдань передбачає створення оптимальних умов, які забезпечують саморозвивальну активність школярів; дозволяють розвиватись особистості та формуватись її індивідуальності; за яких може розвинути школяр, який адекватно оцінює себе, здатний використовувати власні можливості, здатен працювати над собою, над особистісним зростанням, створювати і реалізовувати власний життєвий сценарій, прагне до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення. Для цього необхідно не нав'язувати дитині готових рішень, а стимулювати її роботу з особистісного зростання, яке практично необмежене. Учитель має допомогти дитині віднайти своє «Я» і реалізувати його, сформувати самостійність, відповідальність, розвинути вміння орієнтуватись у складній соціальній дійсності, забезпечити мотивацію досягнення. Важливо водночас не загубити індивідуальність і безпосередність кожної дитини, допомогти їй самореалізуватись і знайти своє місце в житті.

Ознаками готовності майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах розвивального освітнього середовища є вміння враховувати такі психологічні аспекти: стосунки вчителя й учнів повинні мати діалогічний характер; здатність створити умови для прояву потенційних можливостей школярів; залученість школяра до розвивального освітнього середовища школи, що допомагає при своєнню його цінностей як власних переконань .

З метою психічного й особистісного розвитку школярів педагог може використовувати різноманітний арсенал розвивальних впливів, як-от: організація осмислення школярем мотивів своєї потенційної й актуальної поведінки, організація самооцінювання, надання емоційної підтримки учневі для стабілізації його самооцінки, підкреслення сильних сторін особистості учня для підсилення його впевненості у своїх силах, підтримка досягнень учня для фіксації позитивного досвіду [2]; активування ініціативи, пошукової активності, спонування до творчого процесу та стимулювання творчості; післявчинкове осмислення; підбадьорення, схвалення; надання самостійності; спонування до появи в учня запитань до педагога,

однолітків і самого себе; спрямування пошукової активності на виділення значущих для успішного вирішення проблеми елементів, для відокремлення значущого від другорядного; підведення учня до усвідомлення проблеми; активування формулювання гіпотез; підкріплення пошуку та вибору способу вирішення проблеми й ін. Запропоновані розвивальні впливи будуть ефективними за умови врахування педагогом вікових та індивідуальних особливостей школярів. Розвивальна діяльність учителя передбачає створення середовища, яке сприяє активізації та реалізації внутрішніх потенцій особистості дитини й актуалізації водночас низки соціально-психологічних механізмів (привласнення, наслідування, самопізнання, самоспопонування, ідентифікації, рефлексії, емпатії, само-реалізації), які опосередковують максимальне залучення всіх внутрішніх сил особистості (свідомості, емоцій, волі, інтелекту).

Однією з важливих умов розвитку особистості, здатної до самореалізації, є формування в неї мотивації досягнення. Цьому сприяють висока насиченість соціального середовища, у якому перебуває дитина, розвиток у неї здатності бачити перспективу свого життя, створення умов для опанування практично корисних навичок планування, сприяння прагненню самостійно будувати свої життєві плани, розвивати потребу самостійно обирати власні життєві цінності, розвивати здатність ставити собі мету, яка адекватна внутрішній сутності (алгоритм цілепокладання, стратегія досягнення успіху) та ін. Як уважають К. Роджерс і А. Маслоу, основною спонукою особистісного росту є вроджена схильність організму до власної автономії, самозмін, самовираження, самоактуалізації. Відповідно до цього підходу, роль учителя полягає в підтримці і допомозі школяреві в його індивідуальному саморозвитку, у знаходженні та здійсненні життєвих смислів, здійсненні самостійних життєвих виборів, усвідомленні відповідальності за них, у побудові доброзичливих стосунків з іншими, у розкритті духовного та творчого потенціалу. Якщо педагогічний процес будується як співтворчість, то смислотворення та життєтворення стають цілісним процесом осмислення і перетворення життя. Вчителеві важливо знати можливість, задатки, схильності кожної дитини, щоб допомогти їй на шляху самопізнання, самовизначення, саморозвитку та самореалізації. Система впливів, здійснюваних школою, учителем, має бути прийнятна для дитини, прийнята та підтримана нею, стати внутрішнім чинником її саморозвитку. Тому найважливіше завдання школи, педагога – не підкоряти, не деформувати, а вчити дитину саморозвитку, самовдосконаленню, вмінню бути собою, робити свідомий та відповідальний вибір. Результатом розвивальної діяльності педагога є особистісно, соціально, психічно, морально та

духовно розвинений учень, який є суб'єктом власної життєдіяльності.

Діагностика та корекція розвивальної діяльності педагога передбачає педагогічний моніторинг розвитку учнів з елементами їх психологічного супроводу. Ця робота вимагає від педагога чіткого орієнтування у критеріях психічного, соціального й особистісного розвитку школяра; диференціювання загальних показників його життєвої компетентності відповідно до віку (провідна діяльність, форми активності за сферами життєдіяльності, психічні новоутворення віку, динаміка базових якостей особистості); здійснення поточного контролю за проявами неадекватного чи ненормативного розвитку, вчасну корекцію межових відхилень і подолання симптомів недорозвитку.

Для здійснення педагогом самоаналізу результативності розвивальної діяльності йому необхідні:

- знання показників ефективності розвивальних впливів (емоційне благополуччя учня, позитивна динаміка в усіх лініях розвитку, вікова відповідність інтелектуальної, емоційної, соціальної та моральної зрілості учня);

- повноцінна самореалізація професійної ролі педагога як партнера по спілкуванню (відкритого, щирого, терплячого, толерантного, поміркованого, тактовного, без прагнення домінувати, без проголошення істини), як вихователя (який формує систему цінностей, виховує потреби і бажання, знає про потаємне, розвиває світогляд, моральні почуття і довільну поведінку), як учителя (носія інформації, обізнаної людини, відкритої інноваціям, із розвиненою рефлексією, здатною сумніватися, переглядати наукові позиції, оновлювати технології), як психотерапевта (відповідального за емоційне благополуччя, психологічний комфорт, психологічне здоров'я учня);

- здорова особистість, здатна бути амортизатором між зовнішнім світом та внутрішнім життям учня, полегшувати школяреві складну внутрішню роботу із саморозвитку та самовиховання, розвивати його захисно-приспосувальні сили, зменшувати вплив стресогенних чинників;

- самооцінка стратегій поведінки (вікова, статеві, індивідуальна адекватність методів і засобів розвивальних впливів на учня; уникнення дій, що є чинниками невротизації учня);

- самоаналіз забезпечення виконання учнями розвивальних завдань (відповідність завдань загальній меті, орієнтувальна основа їх виконання, підкріплення, діагностика, оцінювання, корекція).

**Висновки.** Розвивальна діяльність учителя має деякі особливості: забезпечення повноти інтелектуального життя, духовна єдність із вихованцем, утвердження поваги, гідності, справедливості у стосунках; надання дітям прав і можливості вибору, створення ситуації успіху, пріоритет

відносин співробітництва, співтворчості. Сучасна школа має стимулювати інтелектуальний і творчий пошук, формувати життєві компетенції школярів, сприяти реалізації їхніх творчих планів і задумів, допомагати будувати власну стратегію життя з урахуванням життєвої перспективи. Навчаючись у створених умовах, дитина отримує можливість робити вибір цілей власного життя та шляхів і засобів їх досягнення, тобто розвиватись за індивідуальною траєкторією. Водночас правильний педагогічний підхід учителя дає можливість вчасно скерувати, скорегувати вибір школяра, надати йому не лише освітні послуги, а й допомогу у процесі саморозвитку та самореалізації. Отже, готовність майбутнього вчителя до розвивальної діяльності залежатиме від повноти засвоєння та реалізації всіх її складових частин.

#### Література:

1. Бех І. Гуманістична педагогіка у розвивально-особистісному вимірі. *Освітологія*. 2012. Вип. 1. С. 52–58.
2. Василенко Л., Василенко І. Впровадження технології особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога в практику викладання психологічних дисциплін. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2017. Вип. 6. Т. 2. С. 12–17.
3. Дусаицкий А., Погребняк О. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности : учебное пособие. Харьков : Изд. центр Харьковского национального ун-та им. В.Н. Каразина, 2006. 200 с.
4. Писарчук О. Моделювання освітньо-розвивального середовища в діяльності вчителя початкової школи: теоретичний і практичний аспекти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія «Педагогіка». 2017. № 3. С. 36–44.
5. Рубцов В., Ивошина Т. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва : Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.
6. Слободчиков И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. *2-я Российская конференция по экологии психологи : материалы, Москва, 12–14 апреля 2000 г.* / под. ред. В. Панова. Москва : Эксплицентр РОСС, 2000. С. 172–176.

#### **Vasylenko L. P., Vasylenko I. Ya. Conceptual basis of future teacher's readiness for development**

*Teacher education in higher education institutions, the existing curricula are mainly aimed at providing teachers with educational and bringing up activities. As a consequence, a wide range of development opportunities is narrowing. In this connection, there is a problem of special work on preparation of future teachers for developmental activity and formation of psychological readiness for it. The article analyzes various approaches to the problem of the organization of the educational environment, elaborates the concept of the developmental educational environment and the developmental activity of a teacher. Developing educational environment provides the conditions for actualization of the inner world of the student's personality, his potential opportunities, personal growth, self-realization, realization of a successful life trajectory; it is focused on the personal, creative and spiritual development of students. It is noted that the concept of formation of special activity of a teacher and a student, their cooperation, dialogue, equal partnership relations between them, productive teacher-student, student-student interactions which are based on the development of teacher's activity. On the basis of theoretical and methodological analysis, the concept of a teacher's development activity is proposed which includes the following components: content, purpose, tasks, functions, conditions of a teacher development, purposeful management of the development of students (activation of social and psychological mechanisms, developmental influences), ways and means of self-development activity of students, the result of the teacher's developmental activity, diagnosis and correction of the teacher's developmental activity, self-analysis of its effectiveness. The developmental activity of a teacher has certain features: ensuring completeness of intellectual life, spiritual unity with students, affirmation of respect, dignity, justice in their relationships; giving children the rights and opportunities to make choices, creating a success situation, prioritizing cooperation, co-creation. The proposed concept is both a theoretical and practical basis for the effective support of the future teacher's developmental activity.*

**Key words:** educational environment, subjects of educational process, developmental educational environment, teacher's developmental activity, self-development activity, personal-developmental interaction.

УДК 159.947.5

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.28>**Н. В. Вєтрова**аспірантка кафедри психології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

## НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

У період відродження в Україні підприємницької діяльності, як необхідної умови зростання економіки, важливу роль відіграє розвиток підприємництва молоді студентського віку. Мотивація підприємницької діяльності студентства має особливості, пов'язані з окремими властивостями цієї соціально-психологічної та вікової категорії. Студентство найбільше відкрите до розвитку поведінкових компетенцій, необхідних для підприємництва.

Аналіз змісту поняття «підприємництво» засвідчив відсутність його загальноприйнятого визначення. Сутність підходів до розуміння підприємництва полягає в трактуванні його як діяльності особистості і як типу її поведінки. У рамках діяльнісного підходу підприємницька діяльність має певну психологічну структуру, що становить систему потреб, мотивів, цілей, предметів, процесу, дій, засобів досягнення цілей, результатів. Поведінковий підхід розкриває підприємництво як одне з поведінкових формоутворень – підприємницьку поведінку, що має певні складники.

Мотивація підприємницької діяльності включає сукупність мотивів, що її спонукають, та характерологічні особливості особистості підприємця, спричинені характером підприємницької діяльності. Виходячи з цього, для визначення психологічних особливостей мотивації підприємницької діяльності в студентському віці постає потреба у вимірюванні ступенів вираженості в особистості студента мотивів підприємницької діяльності та здібностей і характеристик, притаманних підприємцям. При цьому доцільним видається використання методик, спрямованих на дослідження здібностей і характеристик особистості, її мотиваційно-ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок. У дослідженні описано методики К. Фоменко «Мотиваційно-ціннісні орієнтації на підприємницьку діяльність» та «Діагностика гурбистичної мотивації», методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса, діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері О. Потьомкіної, методики «Якорі кар'єри» Е. Шейна та «МАС» М. Кубишкіної.

**Ключові слова:** мотивація, підприємництво, молодь, студентство, мотив, мотивація підприємницької діяльності.

**Постановка проблеми.** У психологічній науці досить уваги приділяється вивченню проблем мотиваційної сфери та закономірностей її формування в студентському віці. Наукові роботи, присвячені дослідженню проблеми мотивації підприємницької діяльності, розкривають її зміст, сутність, значення та чинники розвитку стосовно особистостей дорослого віку як на етапі приходу до підприємництва, так і на етапі стабілізації діяльності. Дослідження, присвячені вивченню психологічних особливостей мотивації підприємницької діяльності особистостей студентського віку, виокремити складно. Це обмежує розвиток підприємництва серед студентської молоді як однієї з найважливіших умов зростання економіки країни.

**Мета статті** – проаналізувати наукові теорії й підходи до вивчення психологічних ознак мотивації підприємницької діяльності та визначити діагностичний комплекс методик щодо дослідження мотивації підприємницької діяльності молоді студентського віку.

**Виклад основного матеріалу.** За часів незалежності України на її території інтенсивно прохо-

дять процеси відродження підприємницької діяльності як невід'ємного елемента сучасної системи господарювання, необхідної умови зростання економіки. Традиційно вважається, що основна функція підприємництва – загальноекономічна. Разом із тим підприємницька діяльність тісно пов'язана з усіма сферами життєдіяльності суспільства, торкається культури, ідеології, світоглядних позицій, цінностей та психології людей. Значну вагу в розвитку підприємництва має вивчення його психологічних особливостей, зокрема вивчення мотивації підприємницької діяльності, оскільки мотивація є «точкою відліку» для початку економічної активності особистості.

Серед науковців, які аналізували сутність, зміст та особливості мотивації підприємницької діяльності, слід зазначити О. Акімову, Л. Проданову, О. Котляревського [1, с. 197]. У роботах Л. Божович, В. Ковальова, О. Леонтьєва, А. Маркової, В. Ляудіс суттєвий наголос робиться на полімотивованій діяльності; мотивацію як динамічний процес розглядають К. Ізард, І. Ільїн, А. Маслоу, М. Савчин; мотивацію як сукупність стимулів розглядають Д. Мазоха, Н. Опанасенко, Н. Юдіна

[2, с. 198]. Окремі аспекти мотивації підприємницької діяльності досліджувалися С. Гришаєвим, І. Мусаєляном, А. Чиріковою, Ю. Пачковським та ін. Значення мотивації підприємницької діяльності та чинники її розвитку з'ясовано в працях Л. Карамушки та Н. Худякової. Вивчення проблем мотиваційної сфери та закономірностей її формування в студентському віці представлено у дослідженнях В. Галузяка, І. Жадан, І. Зарубінської, К. Кальницької.

Юнацький максималізм, характерний для студентського віку, пов'язаний із бажанням зайнятися справою, в якій можна було би реалізувати набуті знання, природні задатки, побачити реальні результати своєї роботи, отримати від неї моральне задоволення та матеріальну винагороду. Студентський вік – час, коли особистість найбільше відкрита до укорінення стимулів і розвитку поведінкових компетенцій, необхідних для успішної підприємницької діяльності.

Аналізуючи зміст феномена підприємництва, слід наголосити на тому, що в сучасній економічній науці відсутня загальноприйнята теорія підприємництва, оскільки це явище є динамічним, мінливим залежно від специфіки історичних, економічних і соціокультурних умов та багатоаспектним: у ньому переплітаються психологічні, соціологічні, економічні, соціокультурні чинники. У сучасній науковій літературі превалюючими щодо розуміння підприємництва є такі підходи: підприємництво як діяльність особистості і як тип поведінки (діяльнісний та поведінковий підходи).

У рамках першого підходу підприємництво розглядається як особливий вид людської діяльності. Підприємницька діяльність порівнюється з іншими видами професійної діяльності. При цьому беруться до уваги їхні спільні ознаки, а також ті, що є специфічними саме для цього виду діяльності. Як і будь-яка діяльність людини – суб'єкта соціальної взаємодії – підприємницька діяльність має певну психологічну структуру, яка становить систему потреб, мотивів, цілей, предметів, процесу, дій, засобів (умов) досягнення цілей, результатів [3, с. 138].

Другий підхід розкриває підприємництво як одне з поведінкових формоутворень. Підприємницькою поведінкою І. Андреева має на увазі послідовні вчинки людини, спрямовані на отримання суб'єктивних переваг від різниці між докладеними зусиллями та отриманим результатом у процесі набуття, зберігання матеріальних і духовних цінностей [3, с. 139].

Ю. Пачковський виділяє такі складники підприємницької поведінки, як:

- особлива чутливість до змін і прагнення щось змінити у своєму житті (елементи ініціативи);
- взяття на себе відповідальності за можливі невдачі і поразки, готовність ризикувати (елементи ризику);

- сприяння реалізації і використанню нових технологічних можливостей шляхом впровадження у життя винаходів та інновацій; організація або реорганізація соціально-економічних механізмів з метою вигідного використання наявних ресурсів і конкретних ситуацій (елемент новаторства);

- самостійність суджень для прийняття важливих рішень (елемент свободи);

- спрямованість на діяльне перетворення навколишнього світу, побудову нових відносин; вміння випереджати події і вести конкурентну боротьбу (елемент активності) [4, с. 103].

Вищезазначені складники підприємницької поведінки відображають сутність мотивів до підприємницької діяльності.

Тлумачення терміна «мотив» у сучасній науковій літературі різняться. Аналіз визначень терміна «мотив» засвідчує, що всі вони мають єдину сему: це складне психологічне утворення, усвідомлене спонукання людини до певної поведінки чи діяльності, пов'язаної з прагненням задовольнити свої потреби.

Н. Худякова визначила такі групи мотивів підприємницької діяльності:

- безпосередні мотиви (мотиви комерційного успіху; мотиви свободи і незалежності; мотиви ініціативи й активності; мотиви інноваційності та ризику);

- опосередковані мотиви (мотиви самореалізації; мотиви поваги і самоповаги; мотиви соціальних контактів і групової належності; мотиви вимушеності) [5, с. 253].

Отримання прибутку, тобто досягнення комерційного успіху, є основним мотивом, проте не є самоціллю. Первинне для підприємця – відчуття власної самості, шлях до незалежності і самореалізації. І гроші (як прибуток) – це критерій успіху, який є мірилом значимості для особистості підприємця, який самостверджується перед самим собою, і засобом досягнення соціального визнання з боку суспільства та посилення ділової репутації.

Успіх підприємницької діяльності багато в чому залежить від здібностей і таланту людини, яка нею займається. Значна кількість дослідників намагалася скласти уніфікований психологічний портрет підприємця, абстрагуючись від характерологічних особливостей особистості, формування яких залежить від сфери підприємництва (виробничої, комерційної, фінансової чи сфери послуг), його розміру (великий, середній, малий бізнес) чи напряму, пов'язаного з підприємницькою формою організації виробництва (управлінською діяльністю підприємства).

Так, на думку К. Макконнела і С. Брю, головною якістю особистості підприємця є підприємницький талант як особливий людський ресурс. Вони пов'язують мотивацію підприємницької діяль-

ності з виконанням чотирьох взаємопов'язаних функцій:

- готовність взяти на себе ініціативу об'єднати необхідні ресурси у виробничий процес;
- мати сміливість і здібність приймати рішення, що визначають напрям і характер майбутньої діяльності, нести за них відповідальність;
- бути новатором, готовим і здатним упроваджувати нові продукти на ринок споживачів, нові технології у виробництво;
- бути готовим до ризику, оскільки в умовах ринкової конкуренції підприємницький успіх і, як наслідок, прибуток абсолютно не гарантовані.

Основними соціально-психологічними характеристиками суб'єкта підприємницької діяльності є творчі здібності – схильність до інновацій, підприємливість, ініціативність; інтелектуальні здібності – гнучкість, широта мислення, аналітичні здібності; вольові та емоційні риси підприємця – рішучість, упевненість у своїх силах, прагнення до самостійності; комунікативні здібності.

Г. Шайхутдінова відзначає такі характеристики особистості підприємця:

- 1) характеристики лідерства: прагнення до самостійності, почуття перспективи, переконливості, наполегливості в досягненні поставлених цілей;
- 2) економічні характеристики: прагнення до придбання конкуруючих переваг, до примноження багатства, до інновацій;
- 3) соціальні характеристики: ініціативність, організаторський талант, ділова культура, вміння здійснювати організацію і реорганізацію соціально-економічних механізмів, готовність ризикувати;
- 4) фізичні характеристики та здібності: фізичне, психічне й емоційне здоров'я [1, с. 300].

Метою цієї роботи було визначення діагностичного комплексу дослідження мотивації до здійснення підприємницької діяльності. За результатами теоретичного аналізу виявлено, що мотивація індивіда до підприємницької діяльності залежить від ступеня прояву його мотивів, що спонукають до такого виду діяльності, та наявності й міри вираженості його характерологічних особливостей, притаманних підприємцям. З огляду на це, для створення такого комплексу доцільно використовувати методики, які дають можливість отримати дані щодо соціально-психологічних характеристик суб'єкта підприємницької діяльності та його мотивів до підприємницької діяльності: мотиву комерційного успіху, ризику, самореалізації, свободи і незалежності, інноваційності, вимушеності, поваги. Виходячи з цього, до діагностичного комплексу методик з вимірювання мотивації до здійснення підприємницької діяльності в студентському віці доцільно включити такі: «Мотиваційно-ціннісні орієнтації на підприємницьку діяльність» і «Діагностика

губристичної мотивації» К. Фоменко, методику діагностики спрямованості особистості Б. Басса, діагностику соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері О. Потьомкіної, методики М. Кубишкіної «МАС» та «Якорі кар'єри» Е. Шейна.

Методика «Мотиваційно-ціннісні орієнтації на підприємницьку діяльність» К. Фоменко передбачає опрацювання 70 тверджень, відповідно до яких респондент має оцінити міру власної згоди з кожним із них за шкалою від 1 до 5, де 1 бал відображає категоричне непогодження з висловлюванням, 5 – повну згоду. Результатом дослідження є визначення ступеня вираженості мотивів, які лежать в основі мотивації до підприємницької діяльності: комерційного успіху, свободи і самостійності, самореалізації, влади, вимушеності, самоствердження, інноваційності, ризику, глорістичного та афіліативного мотивів.

Метою методики «Діагностика губристичної мотивації» К. Фоменко є визначення загального рівня губристичної мотивації, а також її форм – прагнення до переваги (конструктивна форма) та прагнення до досконалості (неконструктивна форма). Структура методики включає три шкали. Перша з них відповідає тим ознакам поведінки та мотиваційної сфери індивіда, під час якої він виявляє прагнення до переваги, друга визначає прагнення до досконалості, третя – загальний рівень губристичної мотивації як суми прагнення до переваги та прагнення до досконалості.

Опитувальник складається з 18 тверджень і дає можливість респонденту встановити рівень власних прагнень до удосконалення. Досліджуваний оцінює, наскільки він вважає такі твердження правильними стосовно самого себе. При цьому використовується шкала від 1 до 5, де 1 бал відображає категоричне непогодження з висловлюванням, 5 – повну згоду. Десять із наведених тверджень становлять шкалу прагнення до досконалості, вісім – шкалу прагнення до переваги. Стан прагнень за такими шкалами передбачає градацію за трьома рівнями: низьким, середнім та високим. Рівень губристичної мотивації отримується сумою балів за вищезазначеними шкалами і визначається як низький, середній або високий. Ця методика дає можливість диференціювати досліджуваних за ступенем вираженості тієї чи іншої форми губристичної мотивації та встановлювати її загальний рівень.

Для визначення спрямованості особистості використана орієнтаційна анкета Б. Басса. Вона складається з 27 пунктів-суджень, кожне з яких передбачає три варіанти відповіді, що відповідають трьом видам спрямованості особистості:

- спрямованість на себе – орієнтація на пряму винагороду й задоволення, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до



суперництва, роздратованість, тривожність, інтровертованість;

– спрямованість на спілкування – прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності та емоційних стосунках з людьми;

– спрямованість на справу – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети.

Респондент обирає дві відповіді з трьох, з них одна – найбільшою мірою відображає його думку чи відповідає реальності, друга – найбільш віддалена від його думки чи найменше відповідає реальності.

Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері О. Потьомкіної має на меті виявлення ступеня вираження соціально-психологічних, ціннісно-мотиваційних установок, спрямованих на: «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат», «свободу – владу», «працю – гроші». Методика включає 80 запитань, на які респонденти обирають стверджувальну або заперечну відповідь. Значення по шкалах означають важливість для людини кожного з мотивів, ступінь вираженості яких визначається. При цьому вагомим є не лише найбільше значення як таке, а й те, як отримані значення співвідносяться між собою.

Для визначення провідних мотивів, вивчення системи ціннісних орієнтацій студентів, їх соціальних установок стосовно кар'єри і роботи загалом використана методика «Якорі кар'єри» Е. Шейна. На думку автора, кар'єрні орієнтації виникають під час соціалізації. Для особистості процес соціалізації найбільш гостро постає в період студентського віку – часу розвитку професійної мотивації.

За допомогою тесту виявляються такі кар'єрні орієнтації, як професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність, служіння, інтеграція стилів життя, підприємництво. Респонденту пропонується 41 твердження і шкала відповідей від 1 до 10. 21 твердження передбачає виявлення ступеня його важливості, де 1 відображає його абсолютну неважливість, 10 – виняткову важливість. Робота з 19 твердженнями передбачає виявлення ступеня згоди з ним: 1 бал відображає категоричне непогодження з висловлюванням, 10 – повну згоду.

Для виявлення прагнення (мотивації) студентів на досягнення цілей, прагнення до суперництва (азартності) та соціального престижу використано методика автора-розробника М. Кубишкіної «МАС». Методика складається із 36 пунктів, які утворюють три шкали: «прагнення до соціального

престижу», «прагнення до суперництва», «прагнення до досягнення мети». Респондент обирає один із запропонованих варіантів відповідей: «Ніколи», «Часто», «Дуже часто». Підрахунок здійснюється за кожною шкалою. Рівень вираженості того чи іншого прагнення визначається сумою балів за кожною із шкал: чим більша сума, тим більше виражена мотивація.

**Висновки.** Феномен мотивації підприємницької діяльності розглядається в наукових дослідженнях як зарубіжних, так і українських авторів. У них розкривається сутність, зміст та особливості мотивації підприємницької діяльності як такої, значення мотивації підприємницької діяльності та чинники її розвитку, вивчаються проблеми мотиваційної сфери. Натомість питання психологічних особливостей мотивації підприємницької діяльності, закономірностей її формування в студентському віці не описане.

Сучасні підходи до розуміння поняття «підприємництво» – діяльнісний та поведінковий – належать до площини соціально-психологічних знань. З одного боку, підприємницька діяльність має певну психологічну структуру, яка становить систему потреб, мотивів, цілей, предметів, процесу, дій, засобів (умов) досягнення цілей, результатів. З іншого – вона передбачає певні поведінкові шаблони, спричинені характерологічними особливостями особистості.

Теоретико-методологічний аналіз наукових досліджень підприємницької діяльності дав змогу визначити, що мотивація підприємницької діяльності включає сукупність мотивів, що її спонукають, і здібності та індивідуальні характеристики особистості. Виходячи з цього, для визначення психологічних особливостей мотивації підприємницької діяльності в студентському віці оптимальним є використання методик, спрямованих на дослідження здібностей і характеристик особистості, її мотиваційно-ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок.

Перспектива дослідження становить застосування вищезазначеного комплексу методик з вимірювання мотивації до здійснення підприємницької діяльності у студентів різних спеціальностей та різних рівнів освіти.

#### Література:

1. Лугова В.М., Ермоленко О.А. Соціально-психологічні аспекти мотивації підприємницької діяльності. *Проблеми економіки*. 2017. № 4. С. 296–301.
2. Іллін Є.П. Мотивація і мотиви / переклад з російської мови, передмова та примітки Т.В. Тадеєвої. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.
3. Креденцер О.В. Основні підходи до розуміння сутності феномена підприємництва. *Вісник*

- Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. Київ : Політехніка, 2005. № 3. Ч. 1. С. 133–140.
4. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва : навчальний посібник. Львів : Плай, 2001. 276 с.
5. Худякова Н.Ю. Факторна структура мотивації підприємницької діяльності. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / ред. С.Д. Максименко. Київ : Главник, 2005. Вип. 26. Т. 4. С. 250–254.
- 

**Vietrova N. V. Scientific approaches to research motivation of entrepreneurship in student age**

*In the period of entrepreneurial activity revival in Ukraine as a necessary condition for economic growth, the development of young aged students' entrepreneurship plays an important role. The motivation of a students' entrepreneurial activity has its own psychological characteristics, which are related to the specific properties of this socio-psychological and age category.*

*Analysis of the content of the concept of "entrepreneurship" has showed the lack of its commonly accepted definition. The essence of approaches to understanding entrepreneurship lies in its interpreting as an individual's activity and as a type of their behavior. Within the framework of the business approach, entrepreneurial activity has a certain psychological structure that constitutes a system of needs, motives, goals, objects, a process, actions, means of achieving goals, results. The behavioral approach reveals entrepreneurship as one of the behavioral formations – entrepreneurial behavior that has certain components.*

*Motivation of entrepreneurial activity includes a set of motives that encourage it and the character traits of the entrepreneur's personality, caused by the nature of the entrepreneurial activity. On this basis, in order to determine the psychological peculiarities of entrepreneurial activity motivation at the student's age, there is a need to measure the degree of entrepreneurial activity motives expression in the student's personality and the abilities and characteristics inherent to entrepreneurs. The research describes the techniques by K. Fomenko "Motivational and value orientations for entrepreneurial activity" and "Diagnosis of hubristic motivation", the technique of personality orientation diagnostics by B. Bass, diagnostics of individual's social and psychological attitudes in the motivational sphere by O. Potyomkina, "Careers Anchors" by E. Shane and M. Kubishkina's "Excitement motivation".*

**Key words:** motivation, entrepreneurship, youth, students, motive, motivation of entrepreneurial activity.

УДК 378.011.3-057.87:316.48  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.29>

**I. А. Власенко**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик  
Київський університет імені Бориса Грінченка

## КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ: УМОВИ ТА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ

*Конфліктологічна компетентність трактується як рівень обізнаності людини про діапазон можливих стратегій сторін конфлікту і вміння конструктивно взаємодіяти в конфліктних ситуаціях. Представлено аналіз підходів до формування конфліктологічної компетентності особистості. Відповідно до підходів її досліджують як підсистему професіоналізму; у віковому аспекті; у системі професійної компетентності студентів. Визначено модель формування конфліктологічної компетентності студентів, яка включає мету, завдання, умови та основні напрями. Теоретичною основою моделі стали положення про людину як суб'єкта життєвого шляху, уявлення про критичність мислення як властивість особистості, психологічні концепції конфліктологічної компетентності особистості; ідеї про діалог як спільну діяльність суб'єктів. Відповідними умовами визначено розвиток інтелектуальної активності, формування критичного мислення, орієнтацію на суб'єктність, діалогізацію навчального процесу, міжпредметні зв'язки.*

*Подано програму формування конфліктологічної компетентності студентів, її мета – освоєння системи знань, умінь і навичок для адекватного вирішення та врегулювання конфліктів, здатності здійснювати пошук необхідних засобів і ресурсів, спрямованих на конструктивне вирішення конфліктів. Програма складається із п'яти блоків і об'єднує лекції, практичні заняття і самостійну роботу. Перший блок програми спрямовано на відпрацювання навичок визначення структури конфлікту, його етапів, виявлення формул конфліктів, ідентифікації конфліктогенів. Метою занять другого блоку стало визначення компонентів конфліктологічної компетентності, відпрацювання навичок виявлення причин та специфіки конфліктів різних видів. Завдання третього блоку – сформулювати поняття про стратегії, тактики поведінки в конфлікті, сприяти формуванню вміння вибирати адекватний ситуації стиль поведінки в конфлікті. Метою занять наступного блоку стало вироблення вміння виявляти причини, особливості перебігу, способи вирішення організаційних конфліктів, сприяння формуванню навичок переговорної практики в конфліктній взаємодії. П'ятий блок програми спрямовано на формування умінь конструктивного обговорення конфліктних ситуацій (з опорою на техніку посередництва та медіації); використання методів арт-терапії для вирішення конфліктів.*

*Представлено інтерактивні форми роботи (дискусії, моделювання ситуацій, рольові ігри). Відповідно до результатів використання тренінгових технологій, діагностичних процедур, діалогічної практики, аналізу ситуацій сприяє підвищенню здатності студентів конструктивно взаємодіяти в ситуаціях конфлікту.*

**Ключові слова:** конфлікт, суб'єкт, студент, навички, вирішення конфліктів.

**Постановка проблеми.** Нинішня суспільно-політична нестабільність, зміни в системі цінностей призводять до наростання напруженості, що виявляється, зокрема, у формі протистоянь, конфліктів. В умовах швидких змін освіта покликана підготувати молодь до життя та діяльності в нинішньому суспільстві. Суспільні інституції висувають нові вимоги до майбутніх професіоналів, їхніх особистісних і професійних характеристик. Бізнес-організації мають потребу у фахівцях, що засвоїли такі навички, як вміння працювати в команді, вирішення комплексних проблем, емоційний інтелект та ін. За оцінками молодих спеціалістів, недавніх випускників шкіл, на початку роботи їм не вистачало навичок ораторського мистецтва, вміння приймати рішення, управління конфліктами і проведення переговорів [10]. Звідси

актуальним є формування конфліктологічної компетентності особистості в умовах закладів вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про великий інтерес до проблеми конфліктологічної компетентності (КК). Згідно з ідеями Б.І. Хасана, конфліктологічна компетентність – це «здатність діючої особи (організації, соціальної групи) в реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту і переведення соціально-негативних конфліктів у соціально позитивне русло» [22]. В.Г. Зазикін [9] визначає конфліктологічну компетентність як когнітивно-регуляторну підсистему професійно значущої сторони особистості, що містить відповідні спеціальні знання і вміння. Українська дослідниця І.І. Тітаренко [19] розглядає

КК як інтегроване особистісне утворення, що ґрунтується на сукупності характеристик (мотивів, конфліктологічних знань, умінь, практичного досвіду вирішення конфлікту) та сприяє якісному здійсненню професійної діяльності в умовах конфлікту.

До питань формування конфліктологічної компетентності звертались І.В. Козич, Л.О. Котлова, Л.П. Матяш-Заяц, Т.В. Скучіна, І.А. Сорока, Л.М. Цой та інші. Проте проблема формування конфліктологічної компетентності студентів висвітлена не досить, бракує систематизованих уявлень про умови, напрями, прийоми формування такої компетентності.

З огляду на соціальну значущість та недостатню розробленість проблеми, нами визначено такі **завдання дослідження**: розкрити сутність поняття конфліктологічна компетентність особистості; виявити та проаналізувати підходи до її формування; підготувати модель та програму формування конфліктологічної компетентності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Б.І. Хасан вказує, що КК являє собою рівень розвитку обізнаності про діапазон можливих стратегій сторін конфлікту і вміння надати допомогу в реалізації конструктивної взаємодії в конкретній конфліктній ситуації. Конфліктологічна компетентність включає вміння адекватно втілювати різні поведінкові стратегії у конкретній життєвій ситуації [22]. Виявляючи таку компетентність, особистість спрямовує зусилля на пошук основ конструктивного діалогу. На думку В.Г. Зазикіна [9], КК є елементом соціально-психологічної компетентності особистості, включає знання про закономірності виникнення, розвитку і завершення конфліктів; вміння орієнтуватися в конфліктній ситуації, прогнозувати її динаміку, не допускати деструктивних дій, з мінімальною втратою для себе і опонента завершувати конфлікт; первинні навички конструктивної поведінки на всіх етапах розвитку конфлікту.

Нами проаналізовано підходи до проблеми формування КК. У **першому** формування КК подано у контексті професійної діяльності фахівців. Так, у дослідженні А.Ю. Булатецької [2] представлено технології управління процесом формування конфліктологічної компетентності як складника професіоналізму менеджерів. У дослідженні Д.В. Івченка [11] розкрито андрагогічні умови формування КК фахівців митної служби. Н.В. Самсоною визначено основні характеристики і чинники розвитку конфліктологічної культури фахівця, розроблено відповідну технологію, яка включає цільовий, діагностичний, змістовий, процесуальний та аналітико-рефлексивний компоненти [17]. Підкреслимо, що єдиної концепції, яка визначає конфліктологічну компетентність фахівця та її місце в системі компетентностей, немає.

**Наступний підхід** стосується вікових аспектів формування конфліктологічної компетентності (в учнів молодшого шкільного віку [15], підлітків (дослідження А.А. Кузіної, М.Ю. Худаєвої). У соціально-психологічному контексті з'ясував суть та особливості формування КК особистості О.М. Катасанов [12]. Дослідник розробив та апробував програму формування конфліктологічної компетентності особистості в критичні періоди її розвитку (підлітковий та юнацький).

У **третьому підході** КК розглядається як складник професійної компетентності майбутніх фахівців переважно з педагогічних позицій. С.В. Романов [16] представив модель формування КК майбутнього педагога в системі студентського самоуправління. У роботі З.З. Дрінки [7] визначено дидактичні умови підготовки студентів до вирішення професійних конфліктологічних завдань. Н.В. Кукльєва [13] визначає умови підвищення ефективності формування конфліктологічної компетентності студентів. Це зокрема, цілеспрямоване використання змісту низки дисциплін для актуалізації досвіду студентів; використання рольових ігор, тренінгів для формування досвіду роботи з конфліктами; організація служби консультування; робота кураторів академічних груп.

О.А. Андрусевич з'ясовує умови формування компетентності студентів-психологів у вирішенні конфліктів: внутрішні (усвідомлення власних особистісних характеристик, стосунків з іншими людьми, поведінки в конфліктних ситуаціях); зовнішні (включення студентів у квазіпрофесійну діяльність; психологічний супровід формування компетентності студентів-психологів у вирішенні конфліктів) [1].

Теоретичну основу розробленої нами моделі формування конфліктологічної компетентності склали положення про людину як суб'єкта діяльності та життєвого шляху (Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова, Б.С. Братусь, С.Л. Рубінштейн); концепції сприяння розвитку суб'єктності особистості в освітньому процесі ЗВО (Б.Г. Ананьєв, А.І. Донцов та інші); уявлення про критичність мислення як властивість особистості (С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлінський, Д. Рассел, Д. Халперн та інші); психологічні концепції конфліктологічної компетентності особистості (Л.А. Петровська, Б.І. Хасан та інші); ідеї про діалог як спільну діяльність суб'єктів, спрямовану на подолання суперечностей (Н.В. Гришина, М.С. Кучинський).

Представимо модель формування конфліктологічної компетентності особистості (рис. 1). Вона стала базою програми формування КК студентів, що має на **меті** освоєння системи знань, умінь і навичок для адекватного вирішення та врегулювання конфліктів, здатності особистості здійснювати пошук необхідних засобів і ресурсів, спрямованих на конструктивне вирішення конфліктів.

Програму апробовано у студентів-психологів 3 і 4-го курсів Інституту людини.

Модель показує, зокрема, умови формування відповідної компетентності. У конфлікті учасникам необхідно здійснювати вибір, а його ефективність визначається наявним рівнем свободи думки, а ширше – ментальної свободи. Звідси першою умовою є забезпечення свободи інтелектуальної активності у навчальному просторі. У нашому ЗВО це представлено роботою наукових гуртків, участю студентів у дискусіях, зустрічах із фахівцями, виконанням студентських наукових робіт, проєктів, діяльністю студентського самоврядування.

Ключовим у навчанні молоді життєвих компетенцій і формуванні КК вважаємо розвиток критичного мислення (КМ) як професійно організованого цілеспрямованого мислення. Таке мислення є процесом *самоспрямованим, самодисциплінованим*, що передбачає *зусилля логічно міркувати на найвищому рівні якості* неупередженим чином (курсив наш – *І.В.*). КМ допомагає індивіду сформулювати дослідницький погляд на самого себе, інших людей, реальні умови життя і конфлікти. Д. Халперн визначає критичне мислення як «використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату». Це мислення «відрізняється виваженістю, логічністю і цілеспрямованістю», тобто є спрямованим мисленням [цит. за 5].

Наступна умова – орієнтація на суб'єктність особистості у процесі навчання. Під суб'єктністю мається на увазі здатність до самоідентифікації, самоактуалізації і саморегуляції особистості

(К.О. Абульханова, С.Л. Рубінштейн). Студент розглядається як вільна, відповідальна та свідомо особистість, автор своєї активності. Суб'єкт здатний осмислено сприймати конфлікти та ситуації, здійснювати усвідомлений вибір стратегій, тактик поведінки, технологій вирішення конфліктів. Він здатен втілювати вибір у конкретних діях, діяльності, брати на себе відповідальність за його наслідки.

Четвертою умовою формування КК вважаємо забезпечення діалогізації навчального процесу. Ця умова передбачає вибудовування діалогу, який Н.В. Гришина трактує як «стратегії, що використовуються з метою пошуку оптимального вирішення проблеми або вироблення інтегративного рішення» [6, с. 205]. Оскільки конфлікт сигналізує про порушення, «розриви» в комунікації, принциповим є створення умов для діалогу, обміну смислами, передачу студентам технологій організації та оптимізації взаємодії учасників конфлікту. Очевидною для формування КК є опора на міжпредметні зв'язки. Зокрема, задля актуалізації знань про конфлікти та організацію взаємодії сторін і відповідних умінь ми звертаємось до проблемного поля психологічних (соціальна, загальна, вікова, сімейна психологія, тренінгові практики) і – ширше – гуманітарних наук.

У поданій моделі вказано напрями формування конфліктологічної компетентності студентів. *Когнітивний напрям* передбачає освоєння системи знань про причини, логіку розвитку, структуру та динаміку конфлікту, способи подолання і стратегії поведінки в конфлікті. *Мотиваційно-ціннісний напрям* відображає ставлення людини



Рис. 1. Модель формування конфліктологічної компетентності особистості

до різних моделей поведінки в конфліктній взаємодії, способів відстоювання своїх прав та інтересів, що пов'язано із системою цінностей і норм поведінки. *Поведінковий напрям* виявляється в опануванні індивідом основних способів і прийомів взаємодії в конфлікті, передбачає освоєння широкого репертуару поведінкових моделей. *Комунікативний напрям* включає формування вмінь ефективної комунікації, здатності до емпатії, управління власними емоційними реакціями в конфліктних ситуаціях. *Рефлексивний напрям* охоплює розвиток здатності студента розуміти поведінку як власну, так і інших учасників конфлікту, орієнтованість на самопізнання і розширення самосвідомості.

Програма формування конфліктологічної компетентності студентів складається з п'яти блоків (70 год). Кожен блок об'єднує засвоєння теоретичних знань (лекції, разом 16 год.) та відпрацювання необхідних умінь і навичок (54 год.): «I. Теоретичні питання конфлікту»; «II. Види конфліктів»; «III. Особливості поведінки людини в конфлікті»; «IV. Управління конфліктами»; «V. Посередництво у вирішенні конфліктів». За кожним блоком вибудовано **структуру практичних занять**, що подана нижче. **Перший блок** охоплює тематику занять: Аналіз структури конфлікту; Динаміка конфлікту, Формули конфлікту. Їх **мета** – відпрацювання навичок визначення структури конфлікту, його етапів, фаз, виявлення формул конфліктів, ідентифікації конфліктогенів.

Використано метод кейсів (описи конфліктних ситуацій з практики), їх обговорення в малих групах з подальшим груповим обговоренням («Що є предметом конфлікту, яка зона розбіжностей?», «Які потреби учасників не задоволені?», «Що є характерним для кожного етапу конфлікту?», «Особливості конфліктів за різними формулами»); аналіз конфліктів із художніх фільмів (їх перелік зазначено в роботі автора [3]), групове обговорення (виявити власні конфліктогени та визначити специфіку їх використання і реагування на них).

**Другий блок** програми включає тематику: Механізми виникнення конфліктів; Фруструючі ситуації; Конфліктні ситуації: причини, поведінка, потреби; Подолання внутрішньоособистісних конфліктів. **Мета** занять – діагностувати компоненти конфліктологічної компетентності, відпрацювати навички виявлення причин та специфіки конфліктів різних видів.

Використано діагностичні методи: студенти аналізують особливості власної взаємодії у фруструючих ситуаціях – на основі стимульного матеріалу з тесту Розенцвейга [8]; виявляють компоненти КК (когнітивний, емоційний, поведінковий) та рівень конфліктності – за методиками, поданими у джерелах [14; 20]. Також використано методи складання інтелект-карт («Причини кон-

фліктів»), обговорення в малих групах (учасники готують пам'ятку «Взаємодія зі «складними» особистостями в конфлікті»), рольові ігри-імітації конфліктних ситуацій (учасники-спостерігачі виявляють суть конфлікту, причини, позиції та потреби сторін, практикуються у генеруванні запитань). Учасники складають есе – описують внутрішній конфлікт (власний/із художнього твору), його передумови, перебіг, шляхи подолання; обговорюють роботи. Орієнтовні запитання: «Які особливості цього конфлікту?», «Яке протиріччя лежить у його основі?», «Які основні етапи конфлікту?», «Що/хто допомагає/заважає людині вирішити/пом'якшити конфлікт?» тощо. Під час групового обговорення студенти відзначають, які особливості конфліктів виявлено, чи вдалось вирішити конфлікт, локалізувати проблему, які засоби використано.

**Третій блок** програми охоплює тематику практичних занять: Конфліктна взаємодія; Особливості сімейних конфліктів; Конфлікти в організації. **Мета** занять – сформувані поняття про стратегії, тактики поведінки в конфлікті, виробити вміння обирати адекватний ситуації стиль поведінки в конфлікті.

Нами використано групову дискусію (обговорення змодельованих ситуацій конфліктної взаємодії, метод «акваріуму»: «Які стратегії було використано?», «Наскільки ефективними були використані стратегії поведінки?», «Від чого залежить використання певного стилю поведінки в конфлікті?»), вправи на усвідомлення стратегій поведінки в конфліктах («Яка стратегія поведінки є оптимальною?», «У чому полягають переваги і недоліки різних стратегій поведінки?»). У цьому блоці практикуємо також аналіз кейсів сімейних і організаційних конфліктів, узятих на психологічних сайтах та з практики автора. При цьому вектор аналізу спрямовано на виявлення позицій та інтересів, цілей, потреб учасників [6], проектування способів вирішення ситуацій.

**До четвертого блоку** включено теми занять: Управління організаційними конфліктами; Переговорна практика у вирішенні конфліктів; Моделі переговорів. Їх **мета** – виробити вміння виявляти причини, особливості перебігу, варіанти та способи вирішення організаційних конфліктів, сформувані навички переговорної практики в конфліктній взаємодії, розвинути комунікативні навички.

У теоретичній частині ознайомлюємо учасників із технологією ведення переговорів [23] та основними ідеями гарвардського методу [21]. У цьому блоці висвітлюємо положення про переговори, їх роль у вирішенні конфліктів [6; 4; 21]. Нами використано групове обговорення ситуацій (на його основі студенти готують пам'ятку «Напрями роботи психолога з вирішення конфліктів в організації»), рольову гру «Переговори»

(на основі визначеного сюжету [23], з наступним аналізом цілей, установок, поведінки учасників). Проводиться рефлексія отриманого досвіду, аналіз помилок (відсутність визначеного предмета обговорення, відхід від основної теми, «застрягання» на власних позиціях тощо). За допомогою ведучого аналізуються типові труднощі, робиться висновок про важливість опори у вирішенні конфлікту на принципи переговорів (люди, інтереси, критерії, варіанти) і конструктивне обговорення проблем.

**П'ятий блок** програми передбачає опрацювання таких тем: Медіаторство як практика вирішення конфліктів; Комунікативні навички медіатора; Творчі методи в роботі з конфліктом. Їх **метою** є формування навичок конструктивного обговорення конфліктних ситуацій (з опорою на техніку посередництва та медіації); умінь використовувати методи арт-,

кіно-, бібліотерапії для вирішення конфліктів.

Учасникам (у «трійках») пропонується моделювання ситуацій (посередник та два опоненти у конфлікті). Проводиться аналіз інтересів та позицій, пошук доцільних запитань відповідно до етапів процесу, відпрацювання навичок активного слухання. Здійснюється рефлексія успішних дій та типових труднощів посередника. Акцентується увага на дотриманні процедурних питань (у разі медіації), принципів психологічного посередництва [6; 4]. Пропонуються вправи для активізації творчого потенціалу студентів (добирають фільми/книги, складають перелік запитань для виявлення особливостей конфліктів та прийомів їх подолання; стислий письмовий опис (словосполученням, одним реченням) власних проблем учасниками, це стає темою для письмової практики – складання притч на задану проблематику). Відповідні вправи завершуються груповим обговоренням.

Формування КК студентів включає також форму самостійної роботи (аналітичні завдання, самоспостереження, практику використання активного слухання з наступним аналізом тощо). На завершення програми актуалізуємо основні ідеї, підбиваємо підсумки, виявляємо особисті «відкриття» щодо конфліктів, взаємодії в конфлікті кожного учасника. Як показала практика впровадження програми, студенти позитивно оцінили використання інтерактивних методів, діалогічну взаємодію, вправи, спрямовані на підвищення саморозуміння. Вони засвідчили високий потенціал аналізу конфлікту і власної поведінки в напружених ситуаціях, як і дієвість принципів проведення переговорів для вирішення конфліктів.

**Висновки і пропозиції.** Отже, конфліктологічна компетентність трактується як рівень обізнаності людини про діапазон можливих стратегій поведінки сторін конфлікту, вміння конструктивно взаємодіяти в конфліктних ситуаціях. Подано ана-

ліз підходів до формування відповідної компетентності (її досліджують як підсистему професіоналізму; у віковому аспекті; у системі професійної компетентності студентів). Представлено модель (включає мету, завдання, умови та напрями формування) та розроблено програму формування конфліктологічної компетентності студентів. Вона спрямована на засвоєння системи знань, умінь і навичок для адекватного вирішення та врегулювання конфліктів, розвиток здатності здійснювати пошук необхідних засобів і ресурсів. Перспективою подальших розвідок вважаємо оцінку ефективності зазначеної програми.

#### Література:

1. Андрусевич О.А. Формирование компетентности студентов-психологов в разрешении конфликтов с использованием средств психотерапии : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Воронеж, 2009. 20 с.
2. Булатецкая А.Ю. Социальные технологии формирования конфликтологической компетентности менеджеров в условиях трансформации управленческих отношений в современной России : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08. Санкт-Петербург, 2014. 20 с.
3. Власенко І.А. Формування конфліктологічної компетентності студентів: практика кінотренінгу. *Проблеми саморозвитку особистості в сучасному світі* : матер. міжнар. наук.-практ. конф., 15 лист. 2019 р. Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого. Харків : Право, 2019. С. 225–229.
4. Гірник А.М. Основи конфліктології. Київ : Києво-Могилянська академія, 2010. 222 с.
5. Горохова І.В. Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2016. 180 с.
6. Гришина Н.В. Психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 464 с.
7. Дринка З.З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Калининград, 2000. 159 с.
8. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 400 с.
9. Зазыкин В.Г., Зайцева Е.В. Конфликтная личность в конфликтном противоборстве. Москва, 1998.
10. Зінченко А.Г., Саприкіна М.А. Навички для України 2030. Погляд бізнесу. Київ, 2016. URL: [http://careerhub.in.ua/wp-content/uploads/2016/10/Navichki\\_2030.pdf](http://careerhub.in.ua/wp-content/uploads/2016/10/Navichki_2030.pdf) (дата звернення: 24.01.2020).
11. Ивченко Д.В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможен-

- ной служби : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2000. 167 с.
12. Катасанов О.М. Соціально-психологічні особливості формування конфліктологічної компетентності особистості в критичні періоди її розвитку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Северодонецьк, 2018. 20 с.
  13. Куклева Н.В. Формирование конфликтологической компетентности студентов университета, получающих дополнительную квалификацию «преподаватель» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2006. 20 с.
  14. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. Київ : Професіонал, 2006. 416 с.
  15. Максимова Л.А. Я и Мы: основы формирования конфликтологической компетентности у младших школьников. *Начальная школа : До и После*. 2014, № 1.
  16. Романов С.В. Формирование конфликтологической компетентности будущего педагога в системе студенческого самоуправления : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2010. 20 с.
  17. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография. Калининград : Изд-во КГУ, 2002. 308 с.
  18. Сорока І.А. Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2015. 20 с.
  19. Тітаренко І.І. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами і зв'язків з громадськістю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 350 с.
  20. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Инс-та психотерапии, 2002. 340 с.
  21. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. Москва : Наука, 1990. 158 с.
  22. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 250 с.
  23. Хасан Б., Сергоманов П. Практикум разрешения конфликтов и ведения переговоров. Красноярск – Москва, 2001. URL: <http://window.edu.ru/resource/273/42273/files/ch2.pdf> (дата звернення: 23.01.2020).

#### **Vlasenko I. A. Student conflictological competence: conditions and program of forming**

*This study aims at describing the approaches to conflictological competence forming and presents the model and program of forming of conflictological competence. Conflictological competence is understood as an ability of a person to act in a way designed to minimize destructive forms of conflict and transform negative social conflicts into constructive social ones.*

*The model describes the aim, tasks, conditions and directions of forming of students' conflictological competence. The ideas of subject approach formed the basis of our program as well as theses about critical thinking as personality characteristic, psychological concepts of conflictological competence and ideas of dialog as joint activity aimed at overcoming contradictions between opponents.*

*The program of forming of students' conflictological competence was aimed at learning the system of knowledge and skills to solve and regulate conflicts as well as developing the ability of search and use special tools and resources for constructive conflict solving. These conditions included ensuring the freedom of intellectual activities at educational space, critical thinking developing, and orientation at personality as a subject, using dialogs in learning process and cross-curriculum connections between courses. Directions of forming of conflictological competence are shown such as cognitive, motivating and value directions, also behavioral, communicative and reflexive ones. The presented program consists of five blocks and includes lectures, practical lessons and students' individual work. Interactive forms such as discussions, modeling of situations, role plays are presented. Participants of the program were detecting the essence and structure of conflicts, their reasons, opponents' positions, interests and needs, practicing problem-solving and active-listening skills. According to the research results, using of training technologies, diagnostic procedures, dialogue practices and analysis of situations promoted the increase of students' ability to deal conflicts in constructive way and search out useful tools and resources.*

**Key words:** conflict, subject, student, program, skills, conflict solving.



УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.30>**В. К. Гаврилькевич**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

## СТРУКТУРА МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

*Стаття присвячена проблемі механізмів психологічного захисту особистості. Здійснено огляд публікацій, присвячених дослідженню механізмів психологічного захисту у студентів, які навчаються професійної системи «людина–людина». На підставі проведеного огляду літературних джерел виявлено суперечливі дані щодо структури механізмів психологічного захисту у студентів, а також з'ясовано, що праць, присвячених механізмам психологічного захисту у студентів-психологів, є досить мало. Мета статті – з'ясувати структуру механізмів психологічного захисту у сучасних студентів-психологів. Здійснено теоретичне й емпіричне дослідження. Використано опитувальник Келлермана–Плутчика для виявлення психологічних захистів. У емпіричному дослідженні взяли участь 30 студентів-психологів першого курсу. Виявлено, що у дослідженій вибірці студентів-психологів механізми психологічного захисту мають таку структуру (у порядку від найбільшого середнього значення до найменшого): проєкція, регресія, заперечення, компенсація, інтелектуалізація, витіснення, заміщення, реактивне утворення. Досліджено поширеність високого, середнього і низького рівнів механізмів психологічного захисту, а саме: проєкції (високий рівень виявлено у 50% студентів, середній – у 26,67%, низький – у 23,33%), регресії (високий – у 43,33%, середній – у 36,67%, низький – у 20%), заперечення (високий – у 43,33%, середній – у 30%, низький – у 26,67%), витіснення (високий – у 26,67%, середній – у 43,33%, низький – у 30%), інтелектуалізації (високий – у 26,67%, середній – у 40%, низький – у 33,33%), заміщення (високий – у 26,67%, середній – у 26,67%, низький – у 46,66%), реактивного утворення (високий – у 16,67%, середній – у 23,33%, низький – у 60%), компенсації (високий – у 13,33%, середній – у 50%, низький – у 36,67%). Загальний рівень захистів є високим у 16,67% студентів, середнім – у 76,67%, низьким – у 6,67%. З'ясовано, що результати нашого дослідження найбільше збігаються з результатами досліджень інших авторів, що були виконані в західному регіоні України, і найменше збігаються з результатами досліджень, виконаних у центральному та східному регіонах.*

**Ключові слова:** механізми психологічного захисту, проєкція, регресія, заперечення, компенсація, інтелектуалізація, витіснення, заміщення, реактивне утворення, студенти-психологи.

**Постановка проблеми.** Відтоді як механізми психологічного захисту вперше були описані, їм присвячено багато різноманітних досліджень і наукових публікацій. Натепер визнано, що механізми психологічного захисту мають велике значення для стабілізації особистості та підтримання її внутрішнього комфорту. Водночас більшість механізмів психологічного захисту, що функціонують на позасвідомому рівні, забезпечують внутрішній комфорт особистості досить великою ціною – вони спотворюють сприйняття реальності та перешкоджають особистісному розвитку людини.

Особистісний розвиток і адекватне сприйняття реальності, так само як і стабільність особистості та внутрішній комфорт, є вкрай важливими для фахівців, які працюють у системі «людина–людина», зокрема для психологів, у професійній діяльності яких їхня особистість є найважливішим інструментом. Дослідженню механізмів психологічного захисту у студентів, які навчаються професійної системи «людина–людина», також присвячено багато наукових праць.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Г. Шулдик, дослідивши механізми психологічних захистів у студентів педагогічних вузів, виявила, що найчастіше у студентів педагогічних вузів проявляються такі механізми психологічних захистів, як раціоналізація (39%), витіснення (30%), сублімація (13%), проєкція (9%), регресія (5%), інші механізми (4%) [1].

Л. Степаненко проаналізувала вісім таких механізмів психологічного захисту у сімдесяти восьми студентів-першокурсників педагогічного університету під час екзаменаційної сесії за опитувальником Плутчика–Келлермана–Конте, як: витіснення, регресія, заміщення, заперечення, проєкція, компенсація, гіперкомпенсація та раціоналізація. Аналіз результатів дослідження механізмів захисту показав, що студенти використовують різні види психологічного захисту. Найбільш представлені у студентів такі механізми психологічного захисту, як заперечення, проєкція, компенсація та раціоналізація. Високий рівень психологічного захисту заперечення мають 45,83% студентів, проєкції – 81,25%, компенсації – 60,42% студентів та раціоналізації – 54,17% студен-

тив. Нормативні значення отримали такі механізми психологічного захисту, як гіперкомпенсація та регресія. Встановлено, що середній рівень психологічного захисту гіперкомпенсації мають 45,83% студентів, регресії – 37,5% студентів. Менше за все студенти користуються механізмами витіснення та заміщення. Низький рівень психологічного захисту витіснення мають 47,92% студентів, заміщення – 60,42% студентів [2, с. 39].

Г. Чуйко, Т. 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. Вассермана, О. Єришева, Є. Клубової та ін.), з'ясували, що опитуваними тією чи іншою мірою використовуються різні механізми психологічного захисту, проте проєкція – поза конкуренцією (середня – 9,65 бала), друга позиція – за регресією (7,71), третя – за запереченням (6,88 бала); найрідше студентами використовуються реактивні утворення (4,65) та інтелектуалізація (4,77 бала); в індивідуальному варіанті механізм проєкції є базовим у 59,09% опитаних; регресія та інтелектуалізація – у 13,64%; заміщення – у 9,09%; заперечення – у 4,54%; решта механізмів: подавлення, компенсація, реактивні утворення не є основними для опитаних студентів; більшість опитаних – 76,47% – використовують переважно один механізм психологічного захисту, решта ж (23,53%) – два-три такі механізми [3].

Б. Мандебурою було встановлено, що провідними психологічними захистами студентів технічних та гуманітарних спеціальностей є проєкція, інтелектуалізація, регресія і реактивні утворення. Деяко рідше студентами використовуються заперечення і заміщення. Найрідше використовуються компенсація і придушення [4, с. 50].

О. Полянничко, А. Мочарський, О. Цимбалюк за допомогою опитувальника Келлермана–Плутчика дослідили 26 студентів МАУП (10 дівчат та 16 юнаків віком від 17 до 20 років), які займаються туристичною діяльністю, і одержали дані, що характеризують структуру організації психологічного захисту у досліджуваних. Дослідники виявили, що найбільший відсоток належить таким видам захисту, як раціоналізація, проєкція, заперечення і регресія. Найменше спортсменами-туристами використовуються реактивні утворення, витіснення, заміщення, компенсація [5, с. 257].

О. Резнікова здійснила масштабне дослідження на базі Слов'янського державного педагогічного університету впродовж 2004–2009 років, у якому взяли участь 400 студентів психологічного факультету й факультету дошкільної педагогіки і психології віком від 18 до 25 років. Відповідно до представлених середніх значень показників механізмів психологічного захисту у студентів першого курсу

механізми психологічного захисту розташовуються в такій послідовності (від найбільш проявлених до найменш проявлених): регресія, компенсація, реактивне утворення, заміщення, заперечення, проєкція, витіснення, інтелектуалізація [6, с. 14].

На підставі проведеного огляду літературних джерел ми виявили суперечливі дані щодо структури механізмів психологічного захисту у студентів, а також з'ясували, що праць, присвячених механізмам психологічного захисту у студентів-психологів, є досить мало. Тому ми вважаємо за необхідне дослідити механізми психологічних захистів у сучасних студентів-психологів.

**Мета статті** – з'ясувати структуру механізмів психологічного захисту у сучасних студентів-психологів.

**Методика та організація дослідження.** Для досягнення обраної мети ми здійснили дослідження наукової літератури, використавши теоретичні методи, такі як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, а також провели емпіричне дослідження на базі кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету за допомогою методики Келлермана–Плутчика [7, с. 217–222], призначеної для виявлення психологічних захистів. У емпіричному дослідженні взяли участь 30 студентів першого курсу спеціальності «Психологія» віком від 17 до 20 років, середній показник віку по вибірці – 17,68 року. Більш детально соціально-демографічні показники дослідженої вибірки представлені у таблиці 1. Для обробки результатів емпіричного дослідження використали статистичні методи, такі як: розрахунок середніх показників, стандартного відхилення, відносних показників.

Таблиця 1

#### Соціально-демографічні показники дослідженої вибірки (n=30)

Показники	Вік			Стать	
	17 років	18 років	20 років	чол.	жін.
Кількість обстежених осіб	12	17	1	5	25
Відносна кількість обстежених, %	40,00	56,67	3,33	16,67	83,33

**Виклад основного матеріалу.** Застосування методики Келлермана–Плутчика дало нам можливість дослідити структуру механізмів психологічного захисту у студентів, які взяли участь у емпіричному дослідженні. Зокрема, за допомогою цієї методики ми оцінили рівень розвитку таких механізмів, як:

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 з 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) *проєкція* – 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 стосовно максимального рівня, який можна виявити за допомогою цієї методики (цей показник введений нами. – В.Г.).

У цій діагностичній методиці кожній шкалі відповідає різна кількість пунктів опитувальника, отже, і максимальна кількість балів за кожною 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 представлені у дослідженій особі. Для подолання цього утруднення ми абсолютні показники, отримані за шкалами методики, перевели у відносні, виразивши в одиницях стобальної шкали, та розподілили їх на три рівні: низький – 0–40, середній – 41–60, високий – 61–100.

Таблиця 2

**Показники механізмів психологічного захисту студентів-психологів за шкалами опитувальника Келлермана–Плутчика**

Шкала	Середній показник	Стандартне відхилення
1. Заперечення	54,10	20,75
2. Витіснення	47,22	19,98
3. Регресія	56,43	18,79
4. Компенсація	50,33	16,29
5. Проєкція	58,21	20,86
6. Заміщення	46,92	17,65
7. Інтелектуалізація	48,89	21,96
8. Реактивне утворення	41,33	24,17
Загальний рівень захистів	52,19	10,32

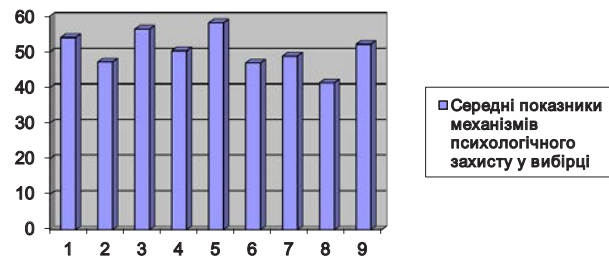


Рис. 1. Структура психологічних захистів у студентів-психологів

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

Отже, як видно із таблиці 2 і рисунку 1, у дослідженій вибірці студентів-психологів механізми психологічного захисту мають таку структуру (у порядку від найбільш проявленого до найменш проявленого): проєкція, регресія, заперечення, компенсація, інтелектуалізація, витіснення, заміщення, реактивне утворення.

Крім порівняння середніх показників за шкалами опитувальника Келлермана–Плутчика, ми ще обчислили розподіл студентів у дослідженій вибірці за трьома рівнями показників механізмів психологічного захисту (таблиця 3).

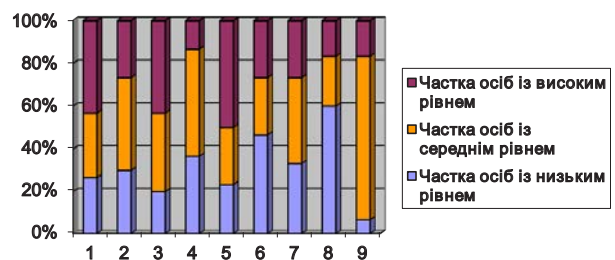


Рис. 2. Розподіл студентів за рівнями показників механізмів психологічного захисту за шкалами опитувальника Келлермана–Плутчика

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

Із таблиці 3 і рисунку 2 видно, що половина (50%) досліджених нами студентів мають високий рівень механізму проєкції і трохи менше половини (43,33%) студентів мають високий рівень механізмів регресії та заперечення.

Порівнявши отримані нами дані з результатами, представленими іншими дослідниками (таблиця 4), ми встановили, що результати нашого дослідження найбільше збігаються з результатами згаданого нами вище дослідження Г. Чуйко і співавторів (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича) [3] в тому, що найбільш проявленими у студентів є механізми проєкції,

регресії та заперечення, а реактивне утворення є найменш проявленим. Є часткова відповідність і з результатами дослідження Б. Мандебури (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка) [4] в тому, що на першому місці знаходиться механізм проєкції, механізм регресії, хоч і не на другому місці, але також увійшов у першу трійку і знаходиться на третьому місці, а механізми заміщення і витіснення (придушення) увійшли до останньої трійки. Також наші дані трохи збігаються з даними Л. Степаненко (Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ) [2] в тому, що механізми заперечення і проєкції знаходяться в першій трійці. Подібності наших результатів з результатами, отриманими іншими дослідниками, ми не виявили.

На нашу думку, виявлені нами подібності та відмінності можуть бути зумовлені не тільки подібними чи відмінними спеціальностями, за якими навчаються студенти, які брали участь у дослідженнях, а й регіональними особливостями досліджених вибірок. Якщо припустити, що в Чернівецькому, Тернопільському і Хмельницькому університетах навчаються переважно студенти

родом із західного регіону України, то, відповідно, у них і є найбільше подібностей у структурі механізмів психологічного захисту. Дослідження інших авторів зроблені в інших регіонах України: Г. Шулдик (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини) [1] – в центральному регіоні, О. Резнікова (Слов'янський державний педагогічний університет) [6], Л. Степаненко (Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ) [2] – у східному регіоні. Дослідження О. Полянничко та співавторів (Львівський державний університет фізичної культури) [5] хоч і зроблене в західному регіоні України, але в ньому брали участь студенти спортивної спеціальності «Туризм», а не гуманітарної чи технічної. Ці спеціальності відрізняються тим, що гуманітарна і технічна сфери діяльності вимагають переважання розумової активності особистості, а спортивна сфера – переважання м'язової активності особистості. Це лише наше припущення, і проблема регіональних і професійних відмінностей у структурі механізмів психологічного захисту особистості потребує окремого дослідження.

**Висновки.** У дослідженій нами вибірці студентів-психологів механізми психологічного захисту

Таблиця 3

**Розподіл студентів за рівнями показників механізмів психологічного захисту за шкалами опитувальника Келлермана–Плутчика**

Шкала	Частка осіб у дослідженій вибірці (n=30) із відповідним рівнем показників механізмів психологічного захисту					
	низький рівень		середній рівень		високий рівень	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1. Заперечення	8	26,67	9	30,00	13	43,33
2. Витіснення	9	30,00	13	43,33	8	26,67
3. Регресія	6	20,00	11	36,67	13	43,33
4. Компенсація	11	36,67	15	50,00	4	13,33
5. Проєкція	7	23,33	8	26,67	15	50,00
6. Заміщення	14	46,67	8	26,67	8	26,67
7. Інтелектуалізація	10	33,33	12	40,00	8	26,67
8. Реактивне утворення	18	60,00	7	23,33	5	16,67
Загальний рівень захистів	2	6,67	23	76,67	5	16,67

Таблиця 4

**Порівняння структури механізмів психологічного захисту студентів за результатами нашого дослідження і досліджень інших авторів**

№ міс-ця	Категорія досліджених, автори досліджень, місто			
	Студенти першого курсу педагогічного університету (за даними Л. Степаненко) (Слов'янськ)	Студенти гуманітарних і технічних спеціальностей педагогічного університету (за даними Б. Мандебури) (Тернопіль)	Студенти третього курсу університету (за даними Г. Чуйко та ін.) (Чернівці)	Студенти-психологи першого курсу (за даними нашого дослідження) (Хмельницький)
1	заперечення	проєкція	проєкція	проєкція
2	проєкція	інтелектуалізація	регресія	регресія
3	компенсація	регресія	заперечення	заперечення
4	раціоналізація	реактивне утворення	інші механізми захисту	компенсація
5	гіперкомпенсація	заперечення		інтелектуалізація
6	регресія	заміщення		витіснення
7	витіснення	компенсація	реактивне утворення	заміщення
8	заміщення	придушення	інтелектуалізація	реактивне утворення

мають таку структуру (у порядку від найбільшого середнього значення до найменшого): проєкція, регресія, заперечення, компенсація, інтелектуалізація, витіснення, заміщення, реактивне утворення.

Поширеність у студентській вибірці високого, середнього і низького рівнів механізмів психологічного захисту є різною, а саме: проєкції (високий рівень виявлено у 50% студентів, середній – у 26,67%, низький – у 23,33%), регресії (високий – у 43,33%, середній – у 36,67%, низький – у 20%), заперечення (високий – у 43,33%, середній – у 30%, низький – у 26,67%), витіснення (високий – у 26,67%, середній – у 43,33%, низький – у 30%), інтелектуалізації (високий – у 26,67%, середній – у 40%, низький – у 33,33%), заміщення (високий – у 26,67%, середній – у 26,67%, низький – у 46,66%), реактивного утворення (високий – у 16,67%, середній – у 23,33%, низький – у 60%), компенсації (високий – у 13,33%, середній – у 50%, низький – у 36,67%). Загальний рівень захистів є високим у 16,67% студентів, середнім – у 76,67%, низьким – у 6,67%.

Результати нашого дослідження найбільше збігаються із результатами досліджень інших авторів, що були виконані в західному регіоні України, і найменше збігаються з результатами досліджень, виконаних у центральному та східному регіонах.

На нашу думку, доцільним є дослідження регіональних відмінностей у структурі психологічних захистів студентів, а також відмінностей за професійною спеціалізацією студентів. Також варто дослідити зміни у структурі механізмів психологічного захисту студентів-психологів протягом навчання.

#### Література:

1. Шулдик Г.О. Механізми психологічних захистів у студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Вип. 2. Т. 2. С. 127–131.
2. Степаненко Л.В. Копінг-стратегії та психологічний захист як механізми саморегуляції особистості. *Теорія та практика сучасної психології*. 2017. № 1. С. 37–41.
3. 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).
4. 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).
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. 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.
7. Маликова Т.В., Михайлов Л.А., Соломин В.П., Шатровой О.В. Психологическая защита: направления и методы : учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 231 с.

#### **Havrylkevych V. K. The structure of the students-psychologists' psychological defense mechanisms**

*The article is devoted to the problem of the psychological defense mechanisms of the personality. It has been reviewed the publications devoted to the study of the psychological defense mechanisms of students who study professions of the "person-person" type. Based on the literature review, we have found conflicting data about the structure of the students' psychological defense mechanisms and that there are few studies about the students-psychologists' defense mechanisms. The purpose of the article is to find out the structure of psychological defense mechanisms of modern students-psychologists'. It has been made theoretical and empirical research. The Kellerman-Plutchik's questionnaire was used to identify psychological defenses. Thirty first-year students-psychologists took part in the empirical research. It has been revealed such structure of the students-psychologists' psychological defense mechanisms (in order from the highest average to the lowest): projection, regression, denial, compensation, intellectualization, suppression, substitution, reactive formation. It was investigated the prevalence of high, medium and low levels of psychological defense mechanisms: projection (high level have 50% of students, medium – 26.67%, low – 23.33%), regression (high – 43.33%, medium – 36.67%, low – 20%), denial (high – 43.33%, medium – 30%, low – 26.67%), displacement (high – 26.67%, medium – 43.33%, low – 30%), intellectualization (high – 26.67%, medium – 40%, low – 33.33%), substitution (high – 26.67%, medium – 26.67%, low – 46.66%), reactive formation (high – 16.67%, medium – 23.33%, low – 60%), compensation (high – 13.33%, medium – 50%, low – 36.67%). 16.67% of students have high level of general level of defenses, 76.67% – average and 6.67% – low. It is found that the results of our study are mostly consistent with those of other authors conducted in the Western region of Ukraine, and the least similar to those of studies conducted in the Central and Eastern regions.*

**Key words:** *psychological defense mechanisms, projection, regression, denial, compensation, intellectualization, displacement, substitution, reactive formation, students-psychologists.*

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.31>**Н. М. Даниленко**аспірантка кафедри психології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

## ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНО-ДІЄВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті представлено обґрунтування, структура та результати перевірки ефективності програми формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності дівчат юнацького віку. Формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності пропонується здійснювати шляхом розвивального впливу на складники структури суб'єктності дівчат юнацького віку. З урахуванням структури суб'єктності дівчат юнацького віку програма формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності складається з мотиваційного блоку, блоку ставлення до себе, блоку ставлення до іншого, блоку особистісної автономії, блоку самоорганізації діяльності та структурування часу, рефлексивного блоку. Для вирішення завдань блоків програми рекомендується використовувати такі методи, як групова дискусія, психогімнастика, рефлексивний тренінг, арт-терапевтичні та тілесно орієнтовані психотехніки, техніки з арсеналу когнітивної, когнітивно-поведінкової терапії, гештальт-терапії, рольові ігри, робота із щоденником, метод проєктів. Оцінка ефективності програми формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності дівчат юнацького віку здійснювалась із використанням методик для діагностики складових компонентів суб'єктності та визначення показників ставлення до власної зовнішності (задоволеність зовнішністю, стурбованість зовнішнім виглядом, прагнення до удосконалення зовнішності). Ефективність програми формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності дівчат юнацького віку підтверджена даними контрольного дослідження. Визначено підвищення показників задоволеності зовнішністю та прагнення до її удосконалення, автономної каузальної орієнтації, системної рефлексії, екзистенційної сповненості, смисложиттєвих орієнтацій (ціль у житті, процес життя, локус контролю-Я, локус контролю-життя), базисних переконань у прихильності світу та власної цінності, ставлення до себе в аспектах самоповаги та аутосимпатії, а також зниження показників стурбованості зовнішністю, безособової каузальної орієнтації, квазірефлексії, самозвинувачення.

**Ключові слова:** ставлення до своєї зовнішності, суб'єктність, розвивальний вплив, особистісна автономність, рефлексивна компетентність, ставлення до себе, ставлення до інших, самоорганізація, дівчата, юнацький вік.

**Постановка проблеми.** Актуальність розробки психологічних засобів формування позитивного ставлення особистості до власної зовнішності зумовлена наростаючою в сучасному суспільстві тенденцією надання зовнішності підвищеної цінності і значущості, збільшенням кількості незадоволених і стурбованих власною зовнішністю людей, що може призводити до виникнення різних порушень психічного та психологічного здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Р. Моляко запропонований тренінг, спрямований на подолання підвищеної тривожності та депресивних станів у підлітків і представників юнацького віку з різними реальними косметичними вадами, а також підлітків і юнаків, що негативно ставляться до власної зовнішності, не маючи об'єктивних її вад. На заняттях тренінгу вирішувалися завдання підвищення рівня самоповаги, зняття негативних наслідків тривожності, усунення проблеми незадоволеності власною зовнішністю, для чого використовувалися вправи на складання опису своєї зовнішності, малюнкові вправи, прийоми переінтерпретації симптомів тривожності, налаштування на конструктивні емоційні переживання. За резуль-

татами апробації тренінгу зафіксовано зниження рівня ситуативної тривожності, зростання рівня загальної самооцінки зовнішності та самооцінки окремих частин тіла [1].

У дослідженні Я. Василенко підвищення рівня розвивального ставлення підлітків до власного тіла та зниження рівня відчуженого ставлення досягнуто в результаті застосування корекційно-розвивальної програми, спрямованої на розвиток Я-тілесного через корекцію алекситимії та розвиток діалогічних відношень між різними аспектами тілесності [2].

М. Дурнева основними напрямками профілактики негативного ставлення до власного тіла та порушень харчової поведінки у дівчат підліткового та юнацького віку розглядає підвищення здатності до розпізнавання власних почуттів і відділення їх від тілесних відчуттів, розвиток здатності до регулювання емоцій поряд зі зменшенням розриву між Я-реальним і Я-ідеальним [3].

Програма, запропонована Л. Абсаямовою для незадоволених власним тілом жінок із порушен-

ням харчової поведінки, спрямована на формування навичок контролю харчування, підвищення самооцінки, корекцію системи потреб, перебудову особистості та її стосунків з навколишнім світом, зняття нервово-психічної напруги, відновлення психічної рівноваги, зняття м'язових затисків [4, с. 284]. Для реалізації програми використовувалися методи аутогенного тренування, візуалізації, дихальні вправи, танцювально-рухова та тілесна терапія. За результатами впровадження програми визначені позитивні зміни у ставленні до себе жінок, які брали участь у програмі, в їхньому ставленні до окремих частин свого тіла, а також зафіксовано збільшення в експериментальній групі жінок, задоволених власним тілом [4].

Авторська програма корекції неадекватного ставлення до власної зовнішності жінок-лідерів представлена у роботі А. Єрмолаєвої. На думку авторки, корекція неадекватного ставлення жінки-лідера до власної зовнішності має проводитися у межах більш широкого особистісного контексту, що зумовлює використання в програмі як специфічних методів роботи зі сприйняттям власної зовнішності, так і методів, спрямованих на сприяння особистісному зростанню. Пропонується використання таких тілесно орієнтованих психологічних технологій, як тренінги мімічної релаксації, йога, практика підсилення смакової чутливості у роботі з харчовою поведінкою тощо. Крім того, А. Єрмолаєва застосовує в програмі психотехнологічні прийоми створення стійкої мотивації до самозмінювання й роботи над собою, усвідомлення умовної бажаності деструктивної поведінки щодо своєї зовнішності, усвідомлення цінності власної індивідуальності, формування поведінки, спрямованої на вдосконалення зовнішнього вигляду. Ефективність запропонованої програми підтверджена об'єктивними і суб'єктивними результатами (зниження маси тіла, зміна ставлення до себе, зростання впевненості в собі, покращення стосунків у родині та професійному оточенні, зростання творчої та професійної продуктивності) [5].

Отже, сучасними дослідниками підкреслюється важливість проведення психокорекційної та розвивальної роботи з особами, незадоволеними власною зовнішністю, пропонуються спеціальні програми, специфіка яких визначається уявленнями авторів щодо місця та ролі ставлення до власного тіла, власної зовнішності в процесах розвитку та функціонування особистості.

Більшість із запропонованих сучасними дослідниками програм корекції ставлення до власної зовнішності орієнтовані на роботу з людьми з дефектами зовнішності, з порушеннями харчової поведінки, з особами, залежними від косметичних процедур або орієнтованих на хірургічну зміну свого зовнішнього вигляду. Водночас важливим

видається формування позитивного ставлення до власної зовнішності у осіб, які проявляють невдоволеність та занепокоєність своєю зовнішністю, що не досягають клінічних проявів, але суттєвим чином погіршують якість життя та перспективи самореалізації таких осіб.

У віковому аспекті представлені в літературі програми головно стосуються осіб підліткового й зрілого віку. Разом із тим актуальною є розробка психологічних засобів, що сприяють формуванню позитивного ставлення до власної зовнішності в юнацькому віці, який характеризується пошуком свого вкорінення у світі, смислу життя, зі становленням справжнього авторства у визначенні й реалізації власного способу життя, свого саморозвитку [6; 7].

**Мета цієї статті** – формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності в структурі суб'єктності дівчат юнацького віку.

**Виклад основного матеріалу.** У розробці програми формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності в структурі суб'єктності дівчат юнацького віку ми виходили з принципів системного підходу, згідно з яким ставлення до зовнішності являє собою як самостійний феномен, так і компонент системи, у складі якої ставлення до власної зовнішності формується й функціонує. Як така система нами розглядається суб'єктність особистості, можливість чого підтверджується сучасними дослідженнями, в яких отримані дані щодо зв'язку ставлення до зовнішності та окремих проявів суб'єктності особистості [8; 9]. Встановлено, що високий рівень розвитку суб'єктності визначає інтенсивність і характер перетворювальної активності щодо власної зовнішності, що не тільки супроводжується задоволеністю власним зовнішнім виглядом, але й веде до позитивних змін у системі відносин зі світом [9]. Отже, формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності передбачалось здійснювати шляхом розвивального впливу на складники структури суб'єктності дівчат юнацького віку.

Наведемо аналіз уявлень про структуру суб'єктності, представлену в доробках сучасних авторів, а також із даних, отриманих за результатами констатувального дослідження. Аналіз досліджень А. Берднікової [10], М. Ісакова [11], І. Серьогіної [12], О. Штепи [13] дав змогу теоретично представити структуру суб'єктності, що включає компоненти особистісної автономії, рефлексивний компонент, компонент самоорганізації діяльності та структурування часу, компонент ставлення до себе, до інших, до світу. За результатами проведеного емпіричного дослідження присутність у структурі суб'єктності дівчат юнацького віку теоретично визначених компонентів була підтверджена [14; 15]. З урахуванням структури суб'єктності дівчат юнацького віку програма фор-

мування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності в структурі суб'єктності складається з мотиваційного блоку, блоку ставлення до себе, блоку ставлення до іншого, блоку особистісної автономії, блоку самоорганізації діяльності та структурування часу, рефлексивного блоку.

Мета мотиваційного блоку полягає у створенні атмосфери довіри й усвідомленої позитивної мотивації до участі у програмі. Основні завдання мотиваційного блоку – створення позитивного клімату групи, атмосфери довіри, визначення усвідомлюваної мотивації участі у програмі, ознайомлення з мотивацією створення програми, ознайомлення з мотивацією ведучого, усвідомлення учасниками зв'язку між ймовірністю задоволення провідних мотивів та їхньою участю у програмі. Усвідомлення зв'язку між ймовірністю задоволення провідних мотивів і участю у програмі досягається в процесі колективного обговорення інформаційних повідомлень, розігрування ситуацій, за результатами чого учасники вирішують, яке місце зовнішність займає в їхньому житті, для яких аспектів їхнього життя вона є значущою, як може ставлення до зовнішності вплинути на успішність вирішення життєвих завдань. Важливим є усвідомлення того, що удосконалення зовнішності не завжди приводить до позитивних змін у ставленні до неї та в оцінці якості свого життя, оскільки через удосконалення зовнішнього вигляду іноді намагаються вирішити проблеми, які насправді для свого вирішення потребують свідомого неупередженого аналізу причин особистих невдач, відкритості щодо власних переживань, усвідомлення необхідності внутрішніх трансформацій і відповідальних рішень щодо зміни власної поведінки та способу життя. Отже, основним результатом занять мотиваційного блоку програми постає формулювання учасниками програми власних очікувань щодо її ефективності в аспектах зміни ставлення до власної зовнішності та до себе загалом, зміни ставлення до інших людей та до світу, розвиток здатності до розкриття та реалізації власного потенціалу.

У межах блоку ставлення до себе вирішувалися такі завдання, як: розвиток самоприйняття й цінності власної особистості; збагачення досвіду самопізнання через усвідомлення власних мотивів, потреб, прагнень, ставлень, особливостей поведінки, емоційного реагування, формування цілісних уявлень щодо своєї зовнішності, тіла; розвиток упевненості в собі; усвідомлення функціональної спрямованості внутрішніх діалогів; корекція ірраціональних переконань щодо себе, своєї зовнішності, їх зміна у бік більшої раціональності та реалістичності; усвідомлення цінності власної індивідуальності; розвиток навичок самопрезентації; розвиток здатності ставитися до себе як до авторського проекту, піклуватися про себе та отримувати від цього задоволення.

Блок ставлення до інших включав вправи, спрямовані на розвиток здатності довіряти іншим та викликати їхню довіру, отримувати задоволення від взаємодії зі значущим іншим, приймати та цінувати особистість іншого, вироблення навичок безоцінного ставлення; засвоєння ефективних способів реагування на негативні впливи з боку оточуючих; розвиток позитивних моделей поведінки; розвиток асертивності; розвиток здатності вести діалог з іншим, виражати у діалозі з іншим власну індивідуальність.

Завдання блоку особистісної автономії полягають у розвитку вміння забезпечувати суверенності свого внутрішнього психологічного простору; усвідомленні учасницями власних ціннісних орієнтирів; у розвитку рефлексивної компетентності у вирішенні проблемно-конфліктних ситуацій; розвитку здатності до здійснення вільного вибору на основі власних цінностей та смислів; усвідомленні та визначенні учасницями індивідуальної міри відповідальності за прийняті рішення та події власного життя.

На заняттях блоку самоорганізації діяльності та структурування часу вирішувались завдання оволодіння навичками планування часу, розвитку навичок саморегуляції поведінки та діяльності, регуляторних процесів і вольових якостей особистості, що забезпечують ефективну самоорганізацію: наполегливості, цілеспрямованості, самостійності; засвоєння навичок зниження емоційної напруги.

Рефлексивний блок програми передбачає вирішення таких завдань, як: аналіз та усвідомлення отриманих результатів як власних досягнень учасників; забезпечення активного застосування актуалізованих якостей та набутих здатностей шляхом співвіднесення з характеристиками проблемних ситуацій, для вирішення яких вони необхідні, визначення напрямів і сфер їх застосування.

Для вирішення завдань блоків програми використовувалися такі методи, як групова дискусія, психогімнастика, рефлексивний тренінг, арт-терапевтичні та тілесно орієнтовані психотехніки, техніки з арсеналу когнітивної, когнітивно-поведінкової терапії, гештальт-терапії, рольові ігри, робота зі щоденником. Наприкінці програми учасницями розроблявся та презентувався план-проект реалізації позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності.

Ефективність програми формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності перевірялась у формульованому експерименті, в якому брали участь 80 дівчат юнацького віку (18–21 рік), порівну представлених в експериментальній та контрольній групах. Оцінка ефективності програми здійснювалась із використанням методик: «Ставлення до свого зовнішнього вигляду: задоволеність, стурбованість» В. Лабун-



ської, «Ситуативна незадоволеність образом тіла» Т. Кеш в адаптації Л. Баранської та С. Татаурової, «Шкала оцінки рівня задоволеності власним тілом» О. Скугаревського, «Опитувальник каузальних орієнтацій» Е. Десі та Р. Райана в адаптації О. Дергачової, Л. Дорфмана, Д. Леонтєва, «Диференціальний тип рефлексії» Д. Леонтєва, «Опитувальник самоорганізації діяльності» О. Мандрикової, Шкала екзистенції А. Ленгле і К. Орглер в адаптації С. Кривцової, Шкала базисних переконань Р. Янофф-Бульман в адаптації О. Кравцової, «Методика дослідження ставлення до себе» С. Пантілєєва. Відмінності показників ставлення до зовнішності та суб'єктності дівчат експериментальної та контрольної груп на початку формування експерименту не досягали рівня статистичної значущості (визначено із використанням U-критерію Манна-Уїтні).

За результатами проведеного після застосування програми формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності контрольного дослідження визначено (із використанням T-критерію Вілкоксона) підвищення у досліджуваних експериментальної групи показників задоволеності зовнішністю ( $p < 0,01$ ), прагнення до її удосконалення ( $p < 0,05$ ), автономної каузальної орієнтації ( $p < 0,01$ ), системної рефлексії ( $p < 0,01$ ), екзистенційної сповненості ( $p < 0,05$ ), смислоттєвих орієнтацій: ціль у житті ( $p < 0,01$ ), процес життя ( $p < 0,05$ ), локус контролю-Я ( $p < 0,05$ ), локус контролю-життя ( $p < 0,05$ ), базисних переконань у прихильності світу ( $p < 0,01$ ) та власної цінності ( $p < 0,01$ ), ставлення до себе в аспектах самоповаги та аутосимпатії, а також зниження показників стурбованості зовнішністю ( $p < 0,01$ ), безособової каузальної орієнтації ( $p < 0,01$ ), квазірефлексії ( $p < 0,05$ ), самозвинувачення ( $p < 0,01$ ).

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі.** В основу програми формування позитивно-дієвого ставлення до власної зовнішності покладене припущення, що формування позитивно-дієвого ставлення до зовнішності можна здійснювати шляхом розвивального впливу на складники структури суб'єктності дівчат юнацького віку, що зумовило відповідну структурну організацію програми та її змістове наповнення. Ефективність запропонованої програми підтверджена у формуальному експерименті через визначення позитивних зрушень як у показниках складників суб'єктності дівчат юнацького віку, так і в їхньому ставленні до власної зовнішності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у визначенні характеру зв'язку між ставленням до власної зовнішності та складниками суб'єктності хлопців юнацького віку.

#### Література:

1. Моляко Р.В. Образ фізичного Я: становлення

та деформації у пацієнтів з косметичними вадами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. Київ, 2006. 20 с.

2. Василенко Я.О. Особливості новоутворення Я-тілесного підлітка : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2015. 17 с.
3. Дурнева М.Ю. Формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2014. 30 с.
4. Абсаямова Л.М. Психология харчової поведінки жінок : розлади та корекція : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2019. 398 с.
5. Ермолаева А.В. Восприятие собственной внешности в формировании личности женщины-лидера : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2004. 147 с.
6. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : МақДен, 2012. 409 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва : ПСТГУ, 2013. 400 с.
8. Варлашкина Е.А. Личностные предикторы удовлетворенности образом физического Я у женщин в период зрелости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ярославль, 2016. 171 с.
9. Лабунская В.А. «Видимый человек» как социально-психологический феномен. *Социальная психология и общество*. 2010. № 1. С. 26–39.
10. Бердникова А.А. Субъектность человека с разным типом характера : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2014. 216 с.
11. Исаков М.В. Показатели и структура субъектности : на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2008. 28 с.
12. Серегина И.А. Психологическая структура субъективности как личностного свойства педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1999. 19 с.
13. Штепа О.С. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 661–675.
14. Меднікова Г.І., Даниленко Н.М. Особливості суб'єктності дівчат юнацького віку з різним ставленням до зовнішності. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків, 2019. Вип. 61. С. 119–134.
15. Danylenko N.M. Representation of attitude to proper appearance in the structure of subjectivity of adolescent girls. *European Journal of Education and Applied Psychology*. 2020. No 1. Pp. 26–30.

**Danylenko N. M. Objectives and characteristics**

**of the program forming a positively active attitude to proper appearance of adolescent girls**

*The paper provides objectives, structure and the inspection results of efficiency of the program forming a positively active attitude to proper appearance of adolescent girls. Formation of a positively active attitude to proper appearance is offered to be realized via developmental influence on adolescent girls' subjectivity structure constituents. With regard to adolescent girls' subjectivity structure, the program forming a positively active attitude to proper appearance consists of a motivational block, self-attitude block, block of attitude to other people, personal autonomy block, block of activity self-organization and time structuring, reflexive block. To complete the tasks of the program blocks it is recommended to apply such methods as group discussion, psycho-gymnastics, reflexive training, art-therapeutic and body-oriented psycho-techniques, techniques from cognitive, cognitive-behavioral therapy, Gestalt therapy, role-playing game, working with a diary, projects method. Efficiency estimation of the program forming a positively active attitude to proper appearance of adolescent girls has been carried out with the use of methods for diagnostics of subjectivity constituents and definition of factors of attitude to proper appearance (satisfaction with proper appearance, anxiety of proper appearance, striving for appearance improvement). Efficiency of the program forming a positively active attitude to proper appearance of adolescent girls has been proven by the control research data. The increase of satisfaction with proper appearance and striving for its improvement, autonomic causal orientations, system reflection, existential fullness, life-purpose orientations (life goal, life process, I am control locus, life is control locus), basic beliefs in the world propensity and self-value, self-attitude in the aspect of self-respect and auto-sympathy has been determined as well as decrease of anxiety of proper appearance, impersonal casual orientation, quasi-reflection, self-accusation.*

**Key words:** attitude to proper appearance, subjectivity, developmental influence, personal autonomy, reflexive competence, self-attitude, self-organization, girls, adolescent years.

УДК 159.942:0057.87

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.32>**Н. С. Дмитріюк**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки**Н. О. Кордунова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

## ПЕДАГОГІЧНА ЕМПАТІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗУМІННЯ ДИТИНИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

*У статті представлені результати дослідження особливостей розвитку емпатії у педагогічній діяльності. Розглянуто значення педагогічної емпатії в розумінні педагогом внутрішнього світу дітей. Зазначається, що формування емпатії є професійно важливою якістю педагога у взаємодії з дітьми в умовах освітнього простору. Розглянуто особливості педагогічної емпатії. Описані результати експериментального дослідження емпатії в педагогів. Виявлено, що залежно від рівня емпатії зростає здатність до пізнання іншої людини через співпереживання, прийняття, співчуття. І, навпаки, низький рівень емпатії спричинюється недостатнім розумінням при взаємодії з іншими людьми. Обґрунтовано, що чим вищий рівень емпатійності, тим краще педагог розуміє вихованців. Доведено, що здатність до емпатичного розуміння розширюється тим більше, чим більше ми довіряємо своїм почуттям, словам, імпульсам, уяві, чим глибшим є наш інтерес до кожної людини, чим багатшим й різноманітнішим є уявлення про інших. Показано, що емпатичне ставлення до дітей сприяє виробленню у них такого самого ставлення до однолітків, позитивно впливає на особистісний розвиток. Показано, що психологічна проникливість педагога є особлива професійна якісна риса, яка здатна «прорватись» своїми емпатійними почуттями в об'єкт, явище, процес, внутрішній світ дитини. Доведено, що педагогічна емпатія є провідною складовою частиною професійної діяльності. Представлено результати, що свідчать, як рівень розвитку емпатії педагога впливає на прояв співчуття, співпереживання, розуміння та сприяє гармонійному та повноцінному розвитку особистості дитини. Обґрунтовано порівняльний аналіз характеристик отриманих показників, що відображають особливості розвитку параметрів педагогічної емпатії. Визначено специфіку педагогічної діяльності, що має різну ефективність з огляду на індивідуальні відмінності. Експериментально представлений поділ педагогів на три групи за рівнями розвитку досліджуваних емпатичних компонентів: високий, середній та низький. Виявлено проблемну групу осіб із меншим, але все ж таки значним відсотком педагогів, які потребують психокорекційної допомоги.*

**Ключові слова:** емпатія, педагогічна діяльність, психологічна проникливість, особистість.

**Постановка проблеми.** Перетворення, що відбуваються в суспільстві на сучасному етапі, вимагають нового типу взаємин між людьми, побудованих на гуманності взаємин, створення атмосфери духовності, людяності. Наукова проблема емпатії – одна з найскладніших у сучасній науці. Це пов'язано з тією обставиною, що емпатія як психологічний феномен має суттєвий вплив на всю особистість загалом, підвищує мотивацію і продуктивність діяльності та розширює уявлення про її ефективність.

Розвинута у людини емпатія – ключовий чинник успіху в тих видах діяльності, які вимагають відчуття та розуміння внутрішнього світу партнера по спілкуванню і, перш за все, в навчанні і вихованні. Здатність педагога до емпатії дослідники вважають одним із визначальних факторів повноцінного розвитку особистості. В.О. Сухомлинський вказував на те, що педагогу варто починати

з елементарного, але разом із тим і найважливого – з формування здатності відчувати душевний стан іншої людини, вміти ставити себе на місце іншого в найрізноманітніших ситуаціях [3]. Але в сучасній педагогічній практиці взаємини педагога з дітьми нерідко далекі від цього. Більшість проблем виникає через невміння саме педагога стати на позицію дитини, розібратися в її переживаннях, тобто відсутність того, що прийнято називати емпатією.

Аналізу феномена емпатії присвячені роботи з філософії, соціології, педагогіки та різних галузей психології: психології особистості (М.А. Амінов, Л.П. Виговська, С.М. Максимець, М.В. Молоканов, Е.В. Тюптя, Т.І. Федотюк); вікової психології (В.В. Абраменкова, Т.П. Гаврилова, В.І. Кротенко, Г.Ф. Михальченко, Т.І. Пашукова, Л.П. Стрелкова, Л.В. Ткачук, О.Я. Чебикін, Н.В. Чепелєва); педагогічної психології (Т.В. Василішина, Ю.Б. Гіппенрейтер, С.Д. Максименко, Л.Б. Малицька, О.Г. Солодухова,

Т.І. Федотюк, А.Е. Штеймець); соціальної психології (Г.М. Андрієва, В.С. Агеєв, О.О. Бодальов, М.М. Обозов, А.В. Петровський, Д. Майерс, Т. Шибутані); психології моралі (Т.П. Гаврилова, В.І. Кротенко); психології мистецтва (Т. Ліппс, С. Маркус).

Дослідженню емпатії у власне особистісному аспекті та міжсуб'єктній взаємодії присвячені праці зарубіжних науковців (А. Бен, Т. Ліппс, У. Мак-Дугалл, Г. Олпорт, Г. Райк, Т. Рібо, К. Роджерс, Г. Салівен, А. Сміт, Г. Спенсер, З. Фрейд, Е. Фромм та ін.).

У теорії сучасної дошкільної освіти пропонуються різноманітні засоби розвитку емпатії: спеціально організовані музичні заняття (А. Гогоберідзе, В. Деркунська, О. Радинова); слухання казок і художніх творів (Л. Гуревич, Л. Стрелкова); ознайомлення з природою (Н. Ніколаєва, Н. Рижова); зображувальна діяльність (Т. Комарова) тощо.

**Мета статті.** Метою статті є висвітлення результатів дослідження особливостей розвитку емпатії педагога, що, як можна передбачити, є істотними для розуміння ними дітей. Досліджуваними виступали педагоги дошкільних закладів. Загалом 60 осіб.

**Виклад основного матеріалу.** Емпатія – це здатність педагога ідентифікувати (ототожнювати) себе з учнем, стати на його позицію, поділяти його інтереси й турботи, радощі й смутки, бачити очима учня хвилюючі його проблеми, його взаємини з іншими учнями [5]. В експериментальному дослідженні нами були використані методики, методи вимірювання яких являють собою прийоми трансформації кількісних характеристик в якісні. Дослідження проводилось в індивідуальному порядку з попереднім поясненням інструкції.

На основі модифікованого опитувальника М. Меграбяна та П. Епштейна була розроблена методика діагностики емпатії. Вона дає змогу виявити ступінь вираження емпатії за таблицею перерахунку «сирих» балів у стени.

Отримані матеріали аналізувались за ступенем вираження емпатії, що дало змогу прослідкувати динаміку досліджуваного фактору.

Порівняння показників рівня розвитку емпатійних тенденцій у педагогів показало, що домінуючим у вибірці є середній рівень «емпатійного відгуку» (53%), що доповнюється дуже високим (у 20%) та низьким (у 27% опитаних).

Частина педагогів (20%), в яких доволі повно виражена здатність до співчуття були зараховані до першої групи – високоемпатійних, із дуже високим рівнем емпатійності. Розвинена та висока емпатія педагога здатна як допомагати йому в психотерапевтичних стосунках, так і спричиняти психологічний вакуум та швидко виснажливість. Корекційними в цьому випадку можуть бути різноманітні засоби психологічного захисту та особистісна психотерапія та психопрофілактика.

Переважна частина педагогів (53%) мають середній рівень прояву емпатійних тенденцій. Вони зараховані до другої групи – найбільш високого ступеня вираження емпатії і володіють здатністю до співчуття. Однією з головних професійно значущих якостей педагога має бути саме емпатійність, яка забезпечує конструктивну педагогічну взаємодію і включає в себе високий рівень розуміння, чутливості, уважності до внутрішнього світу іншого, співчуття, співпереживання.

Педагоги, які відчують труднощі у пізнанні емоційних проявів особистості, увійшли в третю групу, – незначного ступеня вираження емпатії. Отриманий дуже низький рівень емпатійних здібностей (27% педагогів) вказує на можливі труднощі в емоційно-моральній сфері особистості педагога. Для успішної взаємодії з дітьми фахівець має приділяти більше уваги формуванню етико-гуманних якостей, адже педагогічна діяльність вимагає пізнання та розуміння емоційних проявів особистості.

Отже, у досліджуваних вихователів переважає середній рівень розвитку емпатії. Здобуті дані свідчать про те, що залежно від рівня емпатії зростає здатність до пізнання іншої людини через співпереживання, прийняття, співчуття. І, навпаки, низький рівень емпатії спричинюється недостатнім розумінням під час взаємодії з іншими людьми. Чим вищий рівень емпатійності, тим краще педагог розуміє вихованців. Здатність до емпатійного розуміння розширюється тим більше, чим більше ми довіряємо своїм почуттям, словам, імпульсам, уяві, чим глибшим є наш інтерес до кожної людини, чим багатшим й різноманітнішим є уявлення про інших. Емпатійне ставлення до дітей сприяє виробленню у них такого самого ставлення до однолітків, позитивно впливає на особистісний розвиток.

Важливою умовою розуміння дітей є сформована професійна спрямованість вихователя на проникнення у внутрішній світ дитини, дослідження якої ми проводили за допомогою тесту-діагнозу «Психологічна проникливість» М.І. Сологуба.

Психологічну проникливість ми визначаємо як здатність до швидкого й адекватного пізнання людей і стосунків, що складаються між ними в певній ситуації, і до прогнозування поведінки партнера по спілкуванню [4]. Психологічна проникливість педагога як особлива професійна якісна риса є «практичним інструментом», здатним «прорватись» своїми почуттями в об'єкт, явище, процес, внутрішній світ дитини, використовуючи при цьому свою спостережливість, досвід, доброзичливе ставлення, позитивне сприймання оточуючого світу [4, с. 3].

Після отримання результатів дослідження ми провели кількісне обчислення коефіцієнта психологічної проникливості за формулою:  $K = a / b \times 100\%$ , де  $K$  – коефіцієнт психологічної проникливості,

а – кількість набраних балів за тестом, в – максимально можлива їх кількість для цього тесту.

Проаналізувавши отримані дані психологічної проникливості в педагогів, ми виділили три варіанти за рівнем розвитку цієї професійної якості в досліджуваних: високий, середній, низький. Диференціація за розвитком психологічної проникливості здійснюється відповідно до інтервалів: від 0 до 33 балів – низький рівень, від 33 до 67 – середній та від 68 до 100 – високий рівень розвитку психологічної проникливості. Кожен із трьох рівнів реалізується в педагогічній діяльності, надаючи їй специфічних ознак.

Оскільки психологічна проникливість є цілісною, ієрархічно організованою структурою, вона включає в себе певні елементи (фактори), які в сукупності спричиняють реальні особливості розвитку цієї здатності у досліджуваних педагогів. Тому для розуміння внутрішньої природи психологічної проникливості детально проаналізуємо отримані емпіричні дані кожного окремого фактору психологічної проникливості за усією вибіркою досліджуваних вихователів.

У загальному вигляді смисл показників, які увійшли до першого фактору «Оцінка», можна інтерпретувати як виявлення вміння педагогів об'єктивно оцінювати інших людей. У вихователів в основному переважає середній рівень його розвитку (80%). Високий рівень розвитку оцінки людей виявлено тільки в 3% педагогів. Низькі показники вказаного вміння встановлені в 17% педагогів.

За результатами наступного фактору виявлено, що «Сила особистості», тобто її енергетичний потенціал, у 48% педагогів відповідає середньому рівню. В 11% досліджуваних спостерігається емоційне виснаження, що може проявлятися як хронічна втома, і тільки у 2% вихователів переважає енергетична стабільність, яка забезпечує високу активність та гарний настрій.

Виявити, наскільки якісно виконує свої професійні обов'язки педагог, дозволяють нам отримані результати за фактором «Компетентність». Так, тільки 7% досліджуваних здійснюють свою педагогічну діяльність ефективно та продуктивно. У 13% досліджуваних педагогічна діяльність є неуспішною, 80% досліджуваних не завжди виконують свої професійні обов'язки на належному професійному рівні.

Четвертий фактор – «Емоційність» – відображає почуттєву проникливість педагога, що впливає на успішність міжособистісної взаємодії з дітьми, колективом, колегами. Його ще можна розуміти як такий, що вивчає рівень розвитку емпатії (співпереживання). Високий рівень здатності до співпереживання демонструють 25% досліджуваних. Вони вміють налагоджувати позитивні стосунки з дітьми, оскільки володіють підвищеною здатністю

адекватно сприймати іншого. Акцентуючи на важливості прояву емпатії в педагогічному процесі, ми констатуємо, що для меншого, але все ж таки значного, відсотка досліджуваних (17%) проблемою є нерозуміння емоційних проявів дитини, що зумовлено низьким рівнем розвитку емпатії або її відсутністю. Результати вказують і на переважання в педагогів середнього рівня емпатійного реагування (58%).

Фактор п'ятий – «Соціальний статус» – показує рівень соціалізації досліджуваного. Як свідчать дані, у 15% педагогів переважає високий рівень соціалізації. Він об'єднує риси особистості вихователя, пов'язані із соціальною взаємодією – відкритість, невимушеність поведінки, яскрава емоційність соціальних контактів, а також як негативний полюс, що спостерігається у 12% досліджуваних, – залежність від групи (колективу), орієнтація на соціальне схвалення. Решта педагогів, які становлять більшість (73%), не завжди адекватно реагують на різні емоційні ситуації, відчувають труднощі в організації власної сфери діяльності, спілкуванні.

Наступний фактор «Іронія та гумору» виявляє, як ці корисні риси виражені в професійній і поведінковій сфері досліджуваних. Виявилось, що у виборі поведінки 78,3% вихователів, що становлять основний масив від усієї вибірки досліджуваних, керуються цією рисою частково та не завжди. 13,3% педагогів розуміють жарти та із задоволенням застосовують їх у спілкуванні з вихованцями, у 8,4% досліджуваних такі риси не розвинені, тому вони їх і не використовують у своїй педагогічній діяльності.

Ще одна складова частина психологічної проникливості представлена фактором «Творчість». Творчість – це здатність дивувати і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового і здібність до глибокого усвідомлення досвіду. З опису моделі творчості стає очевидно, що компоненти, які входять до неї, впливають на формування таланту. Тому високий рівень розвитку творчості відповідає сформованому вмінню використовувати свій та чужий досвід (педагогічний, життєвий), інтелектуальний контроль у процесі оцінювання ситуації. У контексті нашого дослідження зазначений рівень об'єднує 8,4% вихователів. У більшості розвиток такого вміння відповідає середнім показникам (73,3%), тобто спостерігається деяка прогалина в розвитку творчого компоненту перцептивних умінь та навичок досліджуваних вихователів.

Разом із тим аналіз отриманих даних за кожним фактором дав змогу підрахувати сумарний показник вираження психологічної проникливості у відсотковому співвідношенні і сформувані три групи педагогів залежно від рівня розвитку психологічної проникливості. У першу групу увійшли 3 педагоги з високим рівнем розвитку психологічної

проникливості, у другу – 47 осіб із середнім і, відповідно, до третьої групи ввійшли 10 вихователів із низьким рівнем розвитку психологічної проникливості. Чим вищий рівень, тим досліджуваний оптимальніше взаємодіє з колективом, групою, вихованцями.

Отже, дослідження педагогічних працівників дошкільних закладів дало змогу виявити, що усі вони мають різний рівень розвитку психологічної проникливості. З них більшості осіб (78%) притаманний достатній рівень розвитку психологічної проникливості, тоді як у 17% вихователів розвиток психологічної проникливості є нагальною потребою професійного зростання.

Таким чином, ми вважаємо, що сама констатація цих фактів має для нас важливе значення, оскільки виявляє проблемну групу професійно незрілих осіб із недостатнім рівнем розвитку усіх факторів психологічної проникливості.

Таким чином, у результаті дослідження були виявлені та проаналізовані прямі взаємозв'язки між розумінням та особливостями рівнів розвитку емпатійних здібностей, психологічної проникливості педагогів.

**Висновки.** Педагогічна емпатія є провідною складовою частиною професійної діяльності. Рівень розвитку емпатії педагога впливає на прояв співчуття, співпереживання, розуміння та сприяє гармонійному та повноцінному розвитку особистості дитини.

Порівняльний аналіз характеристик отриманих показників, що відображають особливості розвитку параметрів педагогічної емпатії, дає підстави стверджувати: по-перше, педагогічна діяльність має різну ефективність з огляду на індивідуальні відмінності, які виявляються в розподілі педагогів на три групи за рівнями розвитку досліджуваних емпатійних компонентів: високий, середній та низький. По-друге, вдалося виявити проблемну групу осіб із меншим, але все ж таки значним відсотком педагогів, які потребують психокорекційної допомоги.

Перспективами наших подальших досліджень є створення корекційної програми емпіричного вивчення впливу педагогічної емпатії для вдосконалення професійної діяльності.

#### Література:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 224 с.
2. Борисова А.А. Проницательность как проблема психологии общения. *Вопросы психологии*. 1990. № 4. С. 117–122.
3. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю : Избр. произв. в 5 т. Т. 2. Київ, 1979. С. 454–462.
4. Сологуб М.І. Психологічна проникливість вчителя: діагноз, корекція, розвиток. Млинів : «Психологію – школі», 1994. 115 с.
5. Шумейкіна А.В. Психологічні особливості діяльності викладача. URL: <http://www.psyh.kiev.ua>

#### **Dmytriuk N. S., Kordunova N. A. Pedagogical empathy as a psychological factor of understanding a child in the conditions of educational space**

*The article presents the results of the study of features of development of empathy in pedagogical activity. The importance of pedagogical empathy in understanding the pedagogue of the inner world of children is considered. It is noted that the formation of empathy is a professionally important quality of the teacher in interaction with children in the educational space. Features of pedagogical empathy are considered. The results of the experimental study of empathy in teachers are described. It is revealed that depending on the level of empathy the ability to know another person through empathy, acceptance, compassion increases. Conversely, low levels of empathy are caused by a lack of understanding when interacting with other people. It is justified that the higher the level of empathy, the better the teacher understands the pupils. It is proved that the ability to empathically understand expands the more we trust our feelings, words, impulses, imagination, the deeper our interest in each person, the richer and more diverse the concept of others. It is shown that an empathic attitude towards children contributes to the development of the same attitude towards their peers, and has a positive effect on personal development. (120). It is shown that the psychological insight of the teacher is a special professional qualitative trait that is able to "break through" his empathic feelings into the object phenomenon, process, inner world of the child. It is proved that pedagogical empathy is a leading component of professional activity. The results are presented, which show how the level of development of the teacher's empathy influences the expression of compassion, empathy, understanding and promotes the harmonious and full development of the child's personality. The comparative analysis of the characteristics of the obtained indicators, reflecting the peculiarities of the development of pedagogical empathy parameters, is substantiated. The specificity of pedagogical activity has been determined, which has different effectiveness in view of individual differences. The distribution of teachers into three groups according to the levels of development of the empathic components under study is presented experimentally: high, medium and low. A problematic group of people with a smaller but still significant percentage of teachers who need psycho corrective care was identified.*

**Key words:** *empathy, pedagogical activity, psychological insight, personality.*

УДК 159.92:37.015.311

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.33>**С. В. Дорофей**кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри психології освіти  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

## ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*Стаття присвячена особливо актуальній у наш час у психології проблемі розвитку творчих здібностей молодших школярів, адже саме зараз, як ніколи, наші країні потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення. Тому одним із головних завдань освітнього процесу у школі є формування самостійної, творчо мислячої особистості учня початкової школи та розвиток його здібностей, творчих зокрема. У Державному стандарті початкової загальної освіти вказано, що формування творчих здібностей молодших школярів реалізується в процесі вивчення всіх навчальних дисциплін.*

*У статті розглянуто різні підходи науковців до трактування поняття «творчі здібності», їх змісту та структури. Доведено, що психологічним механізмом, що забезпечує реалізацію творчого потенціалу в навчальній діяльності, є домінування пізнавальних потреб у порівнянні з іншими типами мотивації. Це виражається у формі дослідницької, пошукової активності й виявляється у вищій сензитивності до новизни стимулу, новизні ситуації, виявленню нового у звичайному.*

*Проаналізовано дослідження науковців щодо зіставлення показників творчих здібностей учнів з їхньою успішністю і доведено, що висока навчальна успішність пов'язана з високим рівнем розвитку показників творчості. Також проаналізовано психолого-педагогічні засади розвитку творчих здібностей у молодших школярів. Виділено механізми впливу на особистість та розвиток творчих здібностей. Визначено дієвий механізм формування та розвитку творчих здібностей: креативна спрямованість системи педагогічної освіти загалом та кожної її ланки зокрема. Тобто у період навчання вчителю важливо орієнтуватися на творчі можливості учнів, які можуть виявлятися у спілкуванні, окремих видах діяльності та її результатах, мисленні, почуттях. Встановлено один із найважливіших моментів, який варто враховувати у процесі організації навчання, спрямованого на розвиток творчих здібностей школярів, – проблема створення креативного навчально-розвиваючого середовища. Обґрунтовано, що формування творчих здібностей молодших школярів є одним із головних завдань сучасної української школи та буде успішним за дотримання компетентнісного, діяльнісного та особистісного підходу до організації освітнього процесу.*

**Ключові слова:** здібності, творчість, творчі здібності, творча особистість, творча діяльність, обдарованість, навчання.

**Постановка проблеми.** Одне із головних завдань освітнього процесу у школі – формування самостійної, творчо мислячої особистості учня початкової школи та розвиток його здібностей, творчих зокрема. У Державному стандарті початкової загальної освіти вказано, що формування творчих здібностей молодших школярів реалізується під час вивчення всіх навчальних дисциплін.

Дослідженням проблеми творчості у вітчизняній психології й педагогіці займалися такі вчені: В. Андреев, Г. Балл, Д. Богоявленська, М. Лейтес, О. Лук, Я. Пономарьов, Г. Костюк, М. Холодна, О. Кульчицька та ін. Питання творчості, творчих здібностей і творчої діяльності завжди були й залишаються в центрі уваги багатьох учених як вітчизняних, так і зарубіжних наукових шкіл.

Досить ґрунтовно питання про розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку вивчали Ю. Гільбух, В. Дружинін, В. Моляко, О. Матюшкін, Л. Обухова, Н. Хазратова, А. Леві та ін.). І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов,

С. Діденко, О. Леонтьєв та інші довели, що молодший шкільний вік є періодом найінтенсивнішого креативного становлення.

Роль здібностей у формуванні успішності школярів вивчали такі відомі вчені, як Г. Альтшулер, В. Андреев, Г. Костюк, О. Матюшкін, В. Онищук, М. Скаткін, Н. Тализіна та інші. Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, проте в ненеї її становлення існують оптимальні сенситивні вікові періоди формування. В організації творчої діяльності, що сприяє розвитку творчих здібностей, як говорять Л. Момот, Л. Шелестова, треба враховувати особливості дітей певної вікової групи. Тому вчитель у сучасній школі має забезпечувати оптимальні передумови для розвитку творчої особистості та її креативних здібностей.

У дослідженнях зарубіжних науковців проаналізовано різні аспекти проблеми творчих здібностей: їхню природу, компонентний склад, критерії та показники розвитку, методи і прийоми формування (Дж. Гілфорд, О. Матюшкін, Е. Торранс,

С. Рубінштейн та ін.). Більшість цих питань досі залишаються дискусійними.

Очевидна актуальність цих проблем, їхня психологічна значущість зумовили вибір теми цього дослідження.

**Мета статті** – виявити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання.

**Виклад основного матеріалу.** У психології проблема здібностей – одна з найбільш актуальних. Вона органічно пов'язана з проблемою успішності, адже здібна людина отримує кращі результати порівняно з менш здібною. У процесі навчання рівень розвитку здібностей визначає ефективність засвоєння і застосування учнями знань. Певна діяльність висуває до виконавця складні вимоги. Він мусить володіти системою відповідних властивостей, що забезпечують успішне виконання завдання. Саме вчитель має забезпечити позитивне мотивування дитини. Проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів є особливо актуальною у наш час. Адже саме зараз, як ніколи, нашій країні потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення.

На сучасному етапі творчі здібності та підходи до їх вивчення переважно розглядають як когнітивний феномен із застосуванням кількісних методів їх вимірювання (Дж. Гілфорд, Ф. Баррон, Д. Заррінгтон, М. Уаллах, Е. Торренс, М. Холодна та інші) [1]. Поняття «творчі здібності» є похідним від більш ширшого поняття – «здібності». У філософському трактуванні здібності – це індивідуальні особливості особистості, які є суб'єктивними умовами успішного перебігу певного виду діяльності. Їх не можна зводити лише до наявних у людини знань, умінь і навичок. Здібності виявляються, передусім, у швидкості, глибині, міцності оволодіння способами і прийомами певної діяльності, є внутрішніми психологічними регуляторами, які зумовлюють можливість їх надбання [2, с. 249]. У психологічному трактуванні здібності визначаються як «індивідуально-психологічні особливості людини, що проявляються в діяльності і є умовою її успішного виконання. Від здібностей залежить успішність здобування знань, навичок і вмінь, але самі вони з наявними знаннями, навичками і вміннями не отожднюються» [3, с. 141].

С. Максименко визначав поняття здібності як індивідуально-психологічні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного виконання певного різновиду діяльності. Вони не зводяться до наявності в індивіда знань, умінь і навичок, а виявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності [4, с. 353].

Одним із важливих завдань педагога є забезпечення формування творчої особистості в процесі навчальної діяльності. М. Савчин наголошує,

що цього можна досягти, стимулюючи школярів до експериментування, якому властиві перетворення уявлень, образів, понять, реальних предметів; розкриття нових властивостей об'єктів; нових запитань, складніших перетворень, які породжені новими знаннями, отриманими під час експерименту [5, с. 189–190]. Оскільки важливою для успішної навчальної діяльності є власна діяльність школяра, то концепція Нової української школи спрямована на широке застосовування методів викладання, заснованих на співпраці (ігри, проекти – соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо), залучення учнів до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду.

Успішність навчання складається з багатьох факторів. Безумовно, на першому місці варто зважати на інтелектуальні здібності – вміння аналізувати інформацію, оперувати поняттями та опановувати нові знання. Високий рівень оцінки успішності передбачає прояв творчості та високого рівня знань. Однак тема залежності успішності навчання від рівня творчості та інтелекту також має багато експериментальних робіт. Але у цьому питанні присутні розбіжності в результатах залежно від умов дослідження, демографічних та психологічних особливостей досліджуваних.

Дослідження В. Самойлової та Л. Ясюкової стосувалися співвідношення творчості, інтелекту та здатності до навчання на вибірці школярів. Науковці наводять цікавий нюанс експерименту – високий рівень творчості показували ті учні, що мали високу успішність із предметів, в яких вони проявляли зацікавленість.

Особливий інтерес становить зіставлення показників творчих здатностей учнів з їхньою успішністю. Психологічним механізмом, що забезпечує реалізацію творчого потенціалу в навчальній діяльності є домінування пізнавальних потреб порівняно з іншими типами мотивації. Це виражається у формі дослідницької, пошукової активності й виявляється у вищій сенситивності до новизни стимулу, новизні ситуації, виявленню нового у звичайному. Реалізація дослідницької активності забезпечує учню мимовільне відкриття миру, перетворення невідомого на відоме, творче породження образів, що завершується придбанням знання [6].

Дослідження у зазначеній області частіше стосуються шкільної успішності й не дають досить однозначної картини взаємозв'язків, що виявляються. Було показано, що успіхи у навчанні в творчо обдарованих дітей, як правило, вищі, ніж у менш здатних однокласників, однак серед обдарованих зустрічаються випадки більш низької успішності.

У підході М. Холодної [7, с. 167–168] творчі здібності розглядаються як один із типів



інтелектуальної обдарованості: 1) високий рівень розвитку «загального інтелекту»,  $IQ > 135-140$  одиниць, який виявляється за допомогою психометричних тестів інтелекту («*кмітливі*»); 2) високий рівень академічної успішності у вигляді показників навчальних досягнень, які виявляються із використанням критеріально орієнтованих тестів («*блискучі учні*»); 3) високий рівень розвитку дивергентних здатностей у вигляді показників швидкості й оригінальності породжуваних ідей, що виявляється на основі тестів креативності («*креативи*»); 4) високий рівень успішності у виконанні тих або інших конкретних видів діяльності, що мають великий обсяг предметно-специфічних знань, а також значний практичний досвід роботи у відповідній предметній області («*компетентні*»); 5) екстраординарні інтелектуальні досягнення, які знайшли своє втілення в деяких реальних, об'єктивно нових, тією чи іншою мірою загальноновизнаних формах («*талановиті*»); 6) високий рівень інтелектуальних можливостей, пов'язаних з аналізом, оцінкою й прогнозуванням подій повсякденного життя людей («*мудрі*»). Тому питання про роль творчих здатностей у забезпеченні успішності навчання може бути переформульовано як наявність областей перекриття просторів «*блискучих учнів*» і властиво «*креативів*».

Літературні біографічні джерела свідчать, що значна частина великих людей (вчених, філософів, письменників) мали серйозні проблеми у навчанні [8]. Наприклад, у школах Великобританії у процесі ідентифікації обдарованих дітей особливу увагу приділяють тим, хто не встигає, і хуліганам, тому що відсоток обдарованих у цій групі дітей може виявитися досить високим. За даними Е. Торренса, близько 30% відрієваних зі школи за неуспішність становлять обдаровані діти. Тому низькі навчальні досягнення не є підставою для ідентифікації учня або студента як «інтелектуально необдарованого». Однак високі навчальні досягнення характеризують лише «академічну обдарованість», пов'язану з успішністю інтелектуальної діяльності в області засвоєння й застосування конвенціонального знання.

В оригінальному дослідженні М. Холодної розглядається співвідношення показників  $IQ$  і показників креативності [7]. Наведені дані свідчать, що в групах випробуваних із мінімальним і середнім значенням  $IQ$  показники конвергентних і дивергентних здатностей позитивно зв'язані між собою: чим вищий  $IQ$ , тим вищою є креативність. А в групі випробуваних із високими значеннями  $IQ$  зв'язок між цими показниками виявляється близьким до нуля, оскільки високий  $IQ$ -рівень характеризується широким розмахом проявів креативності. Надалі в процесі вивчення школярів з'ясувалося, що висока креативність на фоні низьких конвергентних здатностей може відігравати деструк-

тивну роль, викликаючи як зниження навчальних результатів, так і появу внутрішньо особистісних і міжособистісних конфліктів. При цьому надвисокі показники дивергентного мислення можуть свідчити про креативну гіперкомпенсацію (явище, коли в суб'єкта сформована установка на «оригінальність» як несвідома захисна реакція на ті або інші прояви власної інтелектуальної неспроможності).

У сучасних дослідженнях більшістю психологів приймається так звана «порогова теорія», відповідно до якої для успішної діяльності (у тому числі й навчальної) переважно мати високий рівень креативності й  $IQ$  не нижче 120. Більше низький  $IQ$  може не забезпечити творчої продукції досить високої соціальної значущості (творчість для себе), а більше високий рівень інтелекту не набагато збільшує можливості людини. Зрештою, гранично високий рівень інтелекту може гальмувати успішну діяльність через відмову від використання інтуїції [9].

Низка вчених присвятила свої праці обдарованості, модель якої містить низку параметрів, серед яких є соціальна компетентність, психомоторні та артистичні здібності, а також високий рівень інтелекту і креативності. Досягнення в різних сферах життя, насамперед у навчанні, можна назвати, своєю чергою, продуктом обдарованості.

Наприклад, К.А. Хеллер, К. Перлетта, В. Сієрвальд організували лонгітюдне дослідження обдарованості. У вибірці було представлено 6 вікових груп досліджуваних різних національностей. У результаті, вчені виявили певні закономірності щодо статі та обдарованості. Наприклад, при приблизно однаковому загальному рівні успішності, за результатами дослідження вербальної та невербальної обдарованості дівчата показують вищий рівень креативності (вербальна креативність та незвичайне застосування речей), ніж хлопці. Представники чоловічої статі, своєю чергою, маючи подібний до «жіночих» показників рівень невербальної обдарованості, справляються набагато краще з фізичними, технічними та математичними завданнями. Стосовно оцінок успішності з різних сфер – гуманітарної та фізико-математичної, то, незважаючи на незначні розбіжності показників обдарованості й тестів інтелекту, у хлопців значно вища академічна успішність із фізики та математики, а в дівчат спостерігаються вищі оцінки з гуманітарних наук. Вчені пов'язують такі результати більше із соціальними очікуваннями та стереотипами, ніж із задатками.

Автором іншого лонгітюдного дослідження є Л. Термен, який відібрав дітей віком від 8 до 12 років із показником інтелекту 135 одиниць. Автор аналізував досягнення досліджуваних у різних сферах, починаючи зі школи. Що стосується суто інтелектуальної сфери, то, по-перше, рівень

розвитку експериментальної групи порівняно з контрольною був значно вищий, приблизно на два шкільні класи. По-друге, що стосується фактичних успіхів, то всі діти закінчили школу з відзнакою, 65% отримали вищу освіту, лише 200 осіб, що дорівнює 13% від кількості обдарованих учнів, досягли рівня доктора наук. У сфері творчих успіхів факти з біографій свідчили, що ніхто з обдарованих дітей не став визначним діячем науки чи культури.

Отже, висока навчальна успішність пов'язана з високим рівнем розвитку показників творчості.

Завданням сучасної школи в наш час є виховання особистості, здатної ухвалювати самостійні нестандартні рішення, знаходити вихід із різних ситуацій, тобто людини, здатної до творчості. Формування й розвиток творчих здібностей школярів є дуже важливим, і це формування має бути засноване на сучасних підходах до організації освітнього процесу.

Але все ж є певні суперечності: кількість дорослих творчих особистостей набагато менша, ніж творчих дітей; система освіти, яка покликана сприяти гармонійному становленню особистості, часто, навпаки, гальмує справжній розвиток школярів. Дослідники зазначають, що причина криється здебільшого в так званій «освітній травмі». З психологічних та педагогічних досліджень О. Кульчицької, Л. Масол, О. Мелік-Пашаєва та ін. відомо, що освітній процес у школі зорієнтований переважно на розвиток лівої півкулі мозку, яка забезпечує роботу раціонально-логічного мислення, обробляє інформацію алгоритмічно, лінійно. Логічна розумова стратегія і образна тісно переплітаються та взаємодіють одна з одною. Але недооцінювання значення однієї з них призводить до однобічного розвитку особистості. Це значною мірою знижує діяльність правої півкулі, яка відповідає за емоційно-образне опрацювання інформації та забезпечує творчий характер мислення людини.

З теорії та практики формування та розвитку творчих здібностей стає зрозуміло, що має існувати певний дієвий механізм. Це є креативна спрямованість системи педагогічної освіти загалом та кожної її ланки зокрема. Тобто в період навчання вчителю важливо орієнтуватися на творчі можливості учнів. Вони можуть виявлятися у спілкуванні, окремих видах діяльності та її результатах, мисленні, почуттях [10]. Навчання, яке є проблемнопошуковим, заохочує до оригінальності мислення, завжди націлює на творче зростання особистості, розкриття її творчих здібностей. Для того щоб допомогти становленню такої особистості, необхідно створити належні педагогічні передумови для розкриття індивідуальних особливостей кожного учня, використовувати особистісно орієнтований підхід до організації педагогічного

процесу. Це дасть змогу задовольнити пізнавальні потреби та інтереси учня. І це є не новим для нас, адже ці важливі положення проголошені в усіх нормативних документах нашої сучасної системи освіти.

У процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організувати навчальну діяльність, рефлексія, які впливають на розвиток творчих здібностей учнів початкової школи. У молодшому шкільному віці відбувається зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової. Це сприяє розвитку вміння регулювати свою поведінку, підпорядковувати довільну діяльність свідомо поставленим цілям [5, с. 186].

Одним із найважливіших моментів, який треба враховувати у процесі організації навчання, спрямованого на розвиток творчих здібностей школярів, є проблема створення креативного навчально-розвиваючого середовища. Воно характеризується, насамперед, сприятливим психологічним кліматом спілкування вчителя й учнів, який забезпечує атмосферу взаємної пошани, дружелюбності, делікатності, створює комфорт і умови для творчої роботи, розкриває потенційні можливості кожної особистості. До засобів впливу на психологічний клімат належать: демонстрація доброзичливості педагога до своїх вихованців, знаки уваги, інтер'єр класної кімнати, різноманітні форми роботи, зокрема нестандартні, як на уроках, так і в позаурочний час, мовні, мимічні, мнемонічні засоби тощо [11].

Творці теорії розвиваючого навчання виділяють кілька найбільш стійких позицій, які сприяють створенню на уроці творчої атмосфери:

– вчитель має навчитися демонструвати дітям живе мислення. Він має виступати не як носій деякої готової інформації, а як людина, що знає, яким чином виникають знання;

– знання на уроках не мають бути лише репродуктивними, вони виводяться, формулюються шляхом колективних роздумів на основі наявних знань і фактів із минулого досвіду дітей;

– основною метою уроку є не пошук і розв'язання певної кількості навчальних завдань, а створення таких педагогічних ситуацій, в яких має виникнути думка, де постійно працює дитяча інтуїція, здогадка, творча уява тощо.

Головним завданням вчителя при цьому має бути не донести, пояснити й показати, а організувати сумісний пошук розв'язання певної проблеми. Такі умови навчання вимагають від учителя уміння вислухати думки всіх учнів, стати на позицію кожного з них, щоб зрозуміти логіку їх міркування, проаналізувати відповіді й пропозиції дітей та непомітно привести їх до правильної відповіді.

Проте не будь-яка діяльність розвиває творчі здібності, а тільки та, в процесі якої виникають позитивні емоції. Пізнавальна потреба характеризується відчуттям задоволення від розумової роботи.

Що стосується молодших школярів, то їх творча діяльність має бути спрямована не стільки на розв'язання технічних навчальних завдань, скільки на винахід того, що реальніше й ближче до них, а саме: самостійне складання прикладів, завдань, загадок, кросвордів; вислів оригінальної гіпотези; написання твору-казки, метафори, прислів'я, віршів; винахід рухомої або дидактичної гри, придумування нової властивості об'єкта і її практичне застосування; обговорення варіантів виконання завдання; виготовлення іграшок, різноманітних виробів тощо.

У процесі організації роботи з формування творчості школярів варто враховувати, що дітям із випереджаючим розвитком інтелекту й творчими прагненнями необхідне не тільки відповідне розумове навантаження, але й своєчасне керівництво вчителя. Дуже багато для дітей із високими розумовими можливостями може дати і звичайна середня школа, тільки якщо там є вчитель із великої літери [12]. Стрімка динаміка, що відбувається в суспільстві на сучасному етапі розвитку соціальних і культурних змін, високий рівень розвитку сучасних технологій зумовлюють необхідність перенесення уваги педагогів із процесу передачі готових знань на процес здобування знань, тобто на розвиток мислення й творчих здібностей учнів. Зрозуміло, що важливою передумовою розв'язання зазначеної проблеми є формування педагогом власної креативності. Педагогічною аксіомою сьогодення має бути теза: щоб успішно розвивати креативні здібності учнів, сучасний вчитель сам має бути творчою особистістю, прагнути до подолання в собі сили інерції, шаблону, формальності у викладанні навчального матеріалу.

Серед сучасних підходів до формування творчих здібностей відомою є концепція творчого потенціалу (В. Моляко, Дж. Рензуллі та ін.). Творчий потенціал розуміється як ресурс творчих можливостей людини. Дослідники стверджують, що потенційно творчими є всі діти. Тому творчі здібності можна розвивати у всіх, застосовуючи універсальні схеми не тільки для розробки системи навчання творчо обдарованих. Такі універсальні схеми є моделями розвитку, в яких творчі здібності аналізуються без відриву від творчого потенціалу [13].

Дж. Гілфорд виділив такі способи стимуляції творчої активності учнів: забезпечення сприятливої атмосфери в процесі навчання. Доброзичливість вчителя, його відмова від гострої критики на адресу дитини сприяє вільному прояву дивергентного мислення; збагачення навколишнього середовища найрізноманітнішими новими для нього предметами й стимулами з метою розвитку його допитливості; заохочення до вислову оригінальних ідей; забезпечення можливостей для вправи й прак-

тики, широке використання питань дивергентного характеру стосовно найрізноманітніших областей навчального та позанавчального характеру; використання особистого прикладу творчого підходу до розв'язання різноманітних проблем; надання дітям змоги активно ставити питання [14, с. 443].

Однією з найголовніших особливостей творчого навчання є те, що педагог має періодично проводити нетрадиційні уроки, тобто він повинен вміти пристосувати навчальну програму під індивідуальні особливості дітей. Йдеться про додання тому або іншому виду діяльності оригінальних, нестандартних прийомів, що активізують творчу активність учнів на уроках, підвищують інтерес до знань, сприяють розумовому розвитку дітей з урахуванням їхнього віку і особистих здібностей [15].

Нетрадиційний урок, на наш погляд, має відповідати таким основним вимогам: розширювати й заглиблювати знання учнів, отримані на попередніх уроках; підвищувати допитливість і інтерес до предмета, стимулювати працездатність учнів; допомагати вчителю вивчати індивідуальні здібності учнів, виявляти серед них найбільш обдарованих; розвивати й удосконалювати учня на основі поєднання добровільної роботи з обов'язковістю її виконання; сприяти отриманню учнями не тільки певної суми знань, але й усвідомленню ними значущості та унікальності науки, що вивчається; ставити учня в умови дослідника, що відшукує важливі теоретичні й практичні закономірності; включати в навчальний процес елементи цікавості, які необхідні для життєрадісної діяльності; містити матеріал, доступний для учнів, відповідний рівню їхнього розвитку.

Найбільш поширеними видами сучасних нетрадиційних уроків є уроки-конкурси, уроки-вистави, комп'ютерні уроки, уроки – творчі звіти, бінарні уроки, уроки-казки, уроки-фантазії, уроки пошуку істини, уроки-концерти, уроки-діалоги, уроки-ігри, уроки-конференції, уроки-подорожі, уроки-семінари, інтегровані уроки, уроки-екскурсії тощо.

Розвиток творчої активності школярів здійснюватиметься ефективніше, якщо буде виконуватись низка педагогічних умов: вдосконалення змісту освіти здійснюється за багатьма напрямками, зокрема допускає включення в навчальний план факультативів і спецкурсів, які сприяють розвитку пізнавальних потреб і творчої активності учнів; реалізуються ідеї профільного навчання за допомогою варіативних навчальних планів, що враховують пізнавальні можливості й потреби учнів; організована співтворчість вчителів і учнів шляхом їх залучення до навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності.

**Висновки.** Отже, з метою формування творчих здібностей школярів у процесі навчання необхідно поєднувати їхню наочно-пізнавальну й творчу діяльність. Крім того, однією із найголовніших умов розвитку творчих здібностей школярів є створення твор-

чого навчально-розвиваючого середовища. Воно характеризується атмосферою взаємної пошани, дружелюбності, делікатності, створює комфортні умови для творчої роботи й розкриття індивідуальних здібностей кожної особистості, сприяє формуванню й розвитку творчого потенціалу учнів. Враховуючи вищесказане, ми вважаємо, що ефективність формування творчих здібностей молодших школярів залежить від реалізації діяльнісного, комунікативного та особистісного підходів у руслі ключових компетентностей НУШ.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів окресленої проблеми формування творчих здібностей школярів у процесі навчання. Перспективи її вивчення пов'язані з подальшим дослідженням психологічних чинників і механізмів розвитку творчості дітей підліткового віку та вивченням впливу сучасних інноваційних психологічних технологій на її розвиток.

#### Література:

1. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности. *Психологический журнал*. 1993. № 1. Т. 13. С. 84–93.
2. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.Н. Ковалев, В.Г. Панов. Москва, 1983. 840 с
3. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О.М. Степанов. Київ, 2006. 424 с
4. Загальна психологія / за заг. ред. Максименка С.Д. Вінниця, 2004. 704 с.
5. Савчин М.В. Вікова психологія. Київ, 2011. 384 с.
6. Понасенкова С.В. Обдаровані діти: формування та розвиток здібностей (психологічний аспект). *Проблеми виховання*. 2003. № 2. С. 21–35.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск : Изд-во Томского ун-та, 1985. 255 с.
8. Трик Х.Е. Основные направления экспериментального изучения творчества. *Познавательные психические процессы*. Санкт-Петербург : Питер, 2001.
9. Психология одаренности детей и подростков : учебное пособие / под. ред. Н.С. Лейтеса. Москва : АСАДЕМА, 2000. 332 с.
10. Мамчук Л.П., Ямницький В.М. Творчість та творчі здібності особистості у сучасній психології. *Психологія: реальність і перспективи*. 2014. Вип. 3. С. 96–100.
11. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ : Поліграфкнига, 1996. 406 с.
12. Романовська Д. Методи та прийоми стимулювання творчої активності учнів. *Психолог*. 2006. № 11. С. 13–15.
13. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 4. С. 2–9.
14. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта. *Психологія мислення*. Москва : Прогресс. 1965. С. 443–456.
15. Лук'янчук М.В. Структура творчих здібностей молодших школярів: психолого-педагогічний аспект. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія* : збірник наук. праць. 2018. Вип. 54. С. 174–179.

#### **Dorofei S. V. Psychological mechanisms of formation of creative abilities in educational activities**

*The article is dedicated, especially to our time in psychology, to the problem of developing the creative abilities of younger students, because right now, as never before, our country needs people capable of making non-standard decisions. Therefore, one of the main tasks of the educational process at school is the formation of an independent, creative-minded personality of the elementary school student and the development of his abilities, creative in particular. The state standard of elementary general education states that the formation of creative abilities of younger students is realized in the study of all disciplines.*

*The article deals with different approaches of scientists to the interpretation of the concept of "creative abilities", their content and structure. It is proved that the psychological mechanism that provides the realization of creative potential in educational activities is the dominance of cognitive needs in comparison with other types of motivation. The research of scientists on comparison of indicators of creative abilities of students with their success is analyzed and it is proved that high academic achievement is connected with high level of development of creative indicators.*

*It also analyzes the psychological and pedagogical principles of the development of creative abilities of younger students. The mechanisms of influence on the personality and development of creative abilities are highlighted. The effective mechanism of formation and development of creative abilities is defined: the creative orientation of the pedagogical education system in general and each of its links in particular. One of the most important points to be considered when organizing training aimed at developing students' creative abilities is established - the problem of creating a creative learning and development environment. It is substantiated that the issue of forming the creative abilities of younger students is one of the main tasks of the modern Ukrainian school and will be successful in adhering to a competent, active and personal approach to the organization of the educational process.*

**Key words:** *abilities, creativity, creative abilities, creative personality, creative activity, giftedness, training.*

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.34>**К. В. Єрмоленко**аспірант кафедри психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**М. С. Савченко**аспірант кафедри психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## СОЦІАЛЬНА КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК КОМУНІКАТИВНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*Майбутнє будь-якого сучасного суспільства, перспективи якості його життя і соціального розвитку значною мірою зумовлюються не просто соціальними комунікаціями, а соціальною креативністю. На цьому етапі сучасної освіти, процеси засновані на тісній взаємодії його учасників в умовах постійних змін, які передбачають уміле використання комунікативних здібностей, прийняття нестандартних, креативних рішень, що сприяють ефективній організації спільної діяльності. Аналізуючи вузівську практику, можна зазначити, що формуванню соціальної креативності студентів на етапі професійної підготовки не приділяється достатньої уваги, вона формується істотно безсистемно і неповно.*

*Соціальна креативність студентів є метою системи і дає змогу вирішувати комунікативні завдання в нових, непередбачуваних умовах. При вирішенні проблеми дослідження розглядалися теоретичні питання: аналіз, синтез складників соціальної креативності, комунікативність як якість особистості, взаємозв'язок особистісних якостей із вербальною та невербальною комунікацією, оцінка предметної соціальної креативності майбутніх психологів, навчання та аналіз результатів з метою визначення ефективності цього компонента. Дослідження сконцентроване навколо вивчення психологічних складників, які входять до складу соціальної креативності, зокрема розвитку комунікативної здатності студентів у процесі фахової підготовки майбутніх психологів та можливостей подальшої розвивальної роботи в цьому напрямі.*

*Встановлено, що соціально-креативній особистості притаманні гнучкість поглядів, схильність до незалежності, розвиненої емпатії, схильність до самопрезентації, низька конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, експресивність, комунікативна компетентність. Доведено, що характеристики комунікативної ефективності утворюють систематичні зв'язки з показниками, що характеризують соціальну креативність, найбільше це стосується показників гнучкості та розробленості з одного боку та показників прагнення до домінування та товарищескості – з іншого.*

**Ключові слова:** творчість, особистість, спілкування, взаємодія, професійна підготовка, структура, показник, зв'язок.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасного інформаційного суспільства проблема діагностики та розвитку соціальної креативності набуває виняткової соціальної значущості і практичної актуальності. Сучасні перетворення у всіх сферах нашого суспільства актуалізують проблему оновлення пріоритетів і привнесення нових першорядних завдань у процес підготовки студента в умовах освітнього простору вишу. Мінливість сучасного світу зумовила посилення вимог у системі вищої освіти щодо розвитку соціально-креативних складників майбутнього психолога в системі освіти, які є основою формування соціально інтегрованої, комунікабельної, креативної та успішної особистості, яка здатна до самореалізації, оскільки професія психолога вимагає безліч особистісних якостей, котрі мають соціальну природу та можуть безпосередньо впливати на подальшу професійну діяльність.

**Мета статті.** Метою нашого дослідження було вивчення зв'язку показників вербальної креативності (оскільки саме вона суттєво зумовлює комунікативну ефективність) з іншими характеристиками соціальної креативності студентів – майбутніх психологів. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати такі завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми співвідношення соціальної креативності з іншими показниками комунікативного функціонування майбутнього психолога; 2) виділити, описати та інтерпретувати основні емпіричні закономірності зв'язку виділених показників соціальної креативності та характеристик комунікативного функціонування майбутніх психологів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній психологічній науці досить повно розкривається проблематика психології творчості особистості. Вивчені як теоретичні питання загальних і спеціальних

здібностей, так і специфіка різних видів творчої діяльності та обдарованості. У психології багато уваги відведено дослідженню окремих параметрів, критеріїв, форм прояву і характеристик креативності, а також вивчається процес розвитку креативності та методики її діагностики. Такі дослідження проводили Е. Торранс, Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, Р. Кратчфілд, Т. Любарт, Д. Харрінгтон, Р. Стернберг, К. Тейлор та інші вчені, які належать до різних наукових шкіл і напрямів.

На думку А.А. Жолдасбекова та співавторів, креативність – насамперед повна протилежність шаблонного, стандартного мислення, яке не дає можливості різноманітного вибору у процесі пошуку рішень і проблемних ситуацій. Все це призводить до банальних ідей і звичайного погляду на речі та не дає змоги знаходити оригінальне розв'язання поставлених завдань; до того ж креативність робить процес мислення захоплюючим і допомагає знаходити нові рішення старих проблем [2].

Багато дослідників пропонують розрізняти креативність залежно від видів діяльності, в яких виявляються різні здібності. Відповідно до цього виділяють математичну, музичну, наукову, технічну, літературну, художню творчість тощо. Інші дослідники пропонують аналізувати творчі здібності, не пов'язані з конкретними областями діяльності. Наприклад, концепцію обдарованості А.М. Матюшкин розкриває як загальну передумову до творчості, яка може проявлятися в будь-якій професії, науці та творчості, як передумову становлення і розвитку творчої особистості. Автор виділяє інтелектуальну, академічну, творчу, соціальну, лідерську, психомоторну, духовну обдарованості та ін. [6].

Вивчаючи проблему саме соціальної креативності креативності, необхідно зазначити недостатню розробленість терміна, відсутність його в психологічних словниках при існуванні різних підходів до його розгляду. Ми маємо розділити поняття «креативність» та «соціальна креативність», надати визначення вищевказаного терміна, докладно і більш детально описати особистісні компоненти і розглянути структуру та функції.

У вітчизняній психологічній науці поняття «соціальна креативність», у принципі, не зустрічається чи зустрічається фрагментами, найчастіше креативність у соціальному контексті замінюється такими термінами, як «комунікативна креативність» (А.А. Голованова), «креативність» у сфері спілкування (С.Ю. Канн), «соціально-психологічна креативність» (Н.А. Тюрміна), «соціальна уява» (А.А. Бодальов), «психологічна проникливість» (А.А. Борисова), «комунікативна креативність» (Т.Ю. Осипова), «креативність (творчість) у спілкуванні» (В.А. Кан -Калик).

Деякі автори пропонують широке і вузьке розуміння соціальної креативності. Так, широке розуміння цього виду креативності має на увазі творче ставлення до спілкування, вузьке – його включеність у це відношення [3]. А.А. Попель розглядає соціальну креативність як «здатність людини оперативно знаходити й ефективно застосовувати нестандартні, оригінальні творчі рішення ситуацій міжособистісної взаємодії» [5, с. 12].

У неординарному вирішенні проблемних ситуацій, завдань, конфліктів у спілкуванні проявляється соціальна креативність, яка дає змогу створювати щось нове у сфері міжособистісної взаємодії і властива здебільшого соціально адаптованим особам, які не відчують ситуаційної напруги в соціальній взаємодії [6]. В.М. Куніцина розглядає соціальну креативність як багатовимірну складну структуру, що має такі аспекти: комунікативно-особистісний потенціал; характеристики самосвідомості; соціальні перцепція, мислення, уява і уявлення, здатність до моделювання соціальних явищ, розуміння людей і рушійних мотивів [4, с. 235–237].

М.В. Саврасов зазначає, що структура соціальної креативності виступає багатофакторним гетерономним утворенням особистісної природи, а в її структурі більш вагомо проявляються чинники низького рівню особистісної тривожності, вираженої сили «Я», гнучкості поглядів, схильність до незалежності, низького рівню агресивності, розвинутої емпатії, легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, низька конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність, комунікативна компетентність [7].

На думку Є.Ю. Чичук, розвиток соціальної креативності в процесі підготовки майбутнього психолога забезпечується системним розвитком властивостей і здібностей, складниках творчого і комунікативного потенціалу його особистості. Авторка наголошує на важливій ролі ціннісного компоненту особистісного потенціалу і самоактуалізації в розвитку соціальної креативності майбутніх психологів та прогнозує домінуючий вплив на її розвиток фактора креативності як загальної творчої здібності особистості, провідне значення властивостей комунікативного потенціалу особистості (потреби в спілкуванні і способи її задоволення особистістю), що підтверджує її гіпотезу про визначальну роль особистісного потенціалу у взаємозв'язку його творчого і комунікативного компонентів у формуванні соціальної креативності студентів [8].

Щодо висновків теоретичного характеру з розв'язання проблеми, є як наукові думки про неоднозначні зв'язки між соціальною і предметною креативністю, в тому числі про те, що креативність властива більшою мірою соціально адап-

тованим особам, так і спроби визначити сутність соціальної креативності через особистісно-комунікативні особливості суб'єктів.

Як методи та методики емпіричного дослідження нами використані процедура аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників (непараметричний критерій t-Ст'юдента), методика «Тест діагностики міжособистісних відносин Тімоті Лірі» в адаптації Л.М. Собчик; методика «Опитувальник афіліації А. Мехрабіана» в адаптації М.Ш. Магомед-Емінова; тест вербальної креативності (RAT) С. Медніка (адаптація А.Н. Вороніна). Як певні характеристики соціальної креативності майбутнього психолога намагаємося розглядати показники прагнення до прийняття та страху відсторонення, домінування-підкорення і товариськості-агресивності. Як характеристики комунікативної ефективності майбутнього психолога розглядаємо показники бігкості, гнучкості, оригінальності та розробленості вербальної креативності, оскільки саме вони забезпечують продуктивність комунікативних процесів у навчальній та професійній діяльності майбутнього психолога. До складу емпіричної вибірки увійшли студенти першого, третього та п'ятого років навчання спеціальності «053 Психологія» факультету гуманітарної та економічної освіти ДВНЗ «ДДПУ» (м. Слов'янськ) загальною кількістю 180 осіб.

Нижче нами представлено результати аналізу статистичної достовірності зв'язків виділених емпіричних показників вербальної креативності (бігкість, гнучкість, оригінальність, розробленість) та показників афіліації (прагнення до прийняття та страху відсторонення) і показників домінування-підкорення і товариськості-агресивності студентів-психологів. Встановлено, що показник бігкості вербальної креативності утворює статистично достовірний позитивний зв'язок із показником домінування ( $p < 0,05$ ) та статистично достовірний негативний зв'язок з показником страху відсторонення ( $p < 0,05$ ). При цьому по показниках товариськості та прагнення до прийняття показник бігкості вербальної креативності не утворює достовірних зв'язків. Швидше за все, бігкість у продукуванні вербальних асоціацій значно активізується тенденції до першості, лідерства, конкурсування з оточуючими, водночас показник страху відсторонення пригнічує в людини бажання змагатися, випереджати інших конкурувати з ними тощо.

Нами виявлено, що показник гнучкості вербальної креативності утворює статистично достовірний позитивний зв'язок із показником товариськості ( $p < 0,01$ ) та статистично достовірний позитивний зв'язок із показником страху відсторонення ( $p < 0,05$ ). При цьому по показниках домінування та страху відсторонення показник гнучкості

вербальної креативності не утворює достовірних зв'язків. Швидше за все, гнучкість у продукуванні вербальних асоціацій стимулюється прагненням людини встановлювати близькі, комфортні взаємини з оточуючими, шукати компроміс, уважно добирати вислови тощо. Разом із тим у структурі психічної якості прагнення до прийняття, включення у склад певної групи, встановлення ефективної комунікації із представниками певної спільноти показник гнучкості вербальних асоціацій відіграє важливу роль.

Встановлено, що показник оригінальності вербальної креативності утворює статистично достовірний позитивний зв'язок із показником домінування ( $p < 0,05$ ) та не утворює статистично достовірних зв'язків по показниках товариськості, прагнення до прийняття та страху відсторонення. Можливо, оригінальність вербальних асоціацій тісно пов'язана з показником домінування, оскільки розвинена здібність людини відрізнитися від інших може згодом викликати в її уяві підсвідомий потяг бути вищою за інших, кращою за інших, виразнішою за інших тощо.

Нами з'ясовано, що показник розробленості вербальної креативності утворює статистично достовірний позитивний зв'язок із показниками домінування ( $p < 0,05$ ), товариськості ( $p < 0,01$ ) та показником прагнення до прийняття ( $p < 0,05$ ). Разом із тим не спостерігається статистично достовірний зв'язок між показниками розробленості вербальної креативності та показником страху відсторонення. Можемо припустити, що показник розробленості вербальної креативності за своєї природою та психологічним змістом тісно пов'язаний з якість психіки вольового спрямування, оскільки забезпечує досконалість, презентабельність та якість втілення вербальної асоціації в повсякденне життя. Отже, саме на тлі вольового підґрунтя бере свій початок прагнення до домінування (як таке, що вимагає стійкості, незламності), товариськості (що подекуди залежить від терплячості, вміння співчувати тощо) та прагнення до прийняття (що вимагає від людини наполегливості, сили волі) тощо. Зауважимо, що виділені характеристики комунікативної ефективності утворюють систематичні зв'язки з показниками, що характеризують соціальну креативність, найбільше це стосується показників гнучкості та розробленості, з одного боку та показників прагнення до домінування та товариськості – з іншого боку.

**Висновки.** Підбиваючи підсумки проведеного дослідження, зауважимо: 1) соціальна креативність включає до своєї структури комунікативно-особистісний якості, характеристики самосвідомості, показники соціальної перцепції, мислення, здатність до моделювання соціальних явищ, розуміння людей та мотивів їхньої поведінки;

2) найчастіше соціально-креативній особистості притаманні риси вираженої сили «Я», гнучкості поглядів, схильність до незалежності, розвинутої емпатії, схильність до самопрезентації, низька конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, експресивність, комунікативна компетентність; 3) виділені характеристики комунікативної ефективності утворюють систематичні зв'язки з показниками, що характеризують соціальну креативність, найбільше це стосується показників гнучкості та розробленості з одного боку та показників прагнення до домінування та товариськості – з іншого. Надалі перспективним видається з'ясування змістово-динамічних аспектів реалізації соціальної креативності на різних етапах навчально-професійної діяльності майбутнього психолога.

#### Література:

1. Банюхова А.Е. Социальное поведение творческой личности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика.* 2018. № 2. С. 271
2. Жолдасбеков А.А., Ажибеков К.Ж., Мамбетов М.К., Жолдасбекова К.А., Сихымбаев К.С. Развитие креативного мышления студентов в процессе обучения. *Международный журнал экспериментального образования.* 2015. № 2-2. С. 136–137.
3. Ильиных А.Е. Социальная креативность личности: психологическая структура. *Известия Саратовского университета.* Т. 11. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Вып. 3. С. 74–76.
4. Куницына В.Н. Межличностное общение : [учебник для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 544 с.
5. Макаренко Н.М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.07. Київ, 2008. 20 с.
6. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии.* 1989. № 6. С. 29–33
7. Саврасов М.В. Психологічний аналіз теоретико-методологічних передумов дослідження соціальної креативності майбутніх психологів / М.В. Саврасов, К.В. Єрмоленко. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки.* Миколаїв : МНПУ, 2016. № 1(16). С. 188–192.
8. Чичук Е.Ю. Побудительные основания социальной креативности личности (на материале социологических профессий) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Краснодар, 2006. 220 с.

#### Yermolenko K. V., Savchenko M. S. Social creativity as a factor of communicative efficiency of future psychologists

*The future of any modern society, the prospects for its quality of life and social development are largely determined not just by social communications, but by social creativity. At this stage of modern education, the processes are based on the close interaction of its participants in the context of constant changes, which involve the skillful use of communicative abilities, making non-standard, creative decisions that contribute to the effective organization of joint activities. Analyzing university practice, we can say that the formation of students' social creativity at the stage of vocational training is not given enough attention; it is formed in many ways haphazardly and insufficiently.*

*Students' social creativity is the goal of the system and allows them to solve communicative tasks in new, unpredictable conditions. In solving the problem of research were considered theoretical issues: analysis, synthesis of components of social creativity, communication as a quality of personality, the relationship of personal qualities with verbal and non-verbal communication, assessment of subject social creativity of future psychologists, training and analysis of results to determine the effectiveness of the given. The research focuses on the study of the psychological components that are part of social creativity, in particular the development of students' communicative ability in the process of professional training of future psychologists and opportunities for further development work in this area.*

*It is established that the socio-creative personality possesses features of flexibility of views, tendency to independence, developed empathy, tendency to self-presentation, low conflict, emotional stability in communication, expressiveness, communicative competence. Communicative performance characteristics have been shown to form a systematic link to indicators that characterize social creativity, most notably flexibility and development in one direction, and a desire for dominance and friendliness in another direction.*

**Key words:** *creativity, personality, communication, interaction, training, structure, metric, communication.*