

# Теорія і практика сучасної психології



2019 р., № 5, Т. 1

## Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

### Головний редактор:

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

### Заступник головного редактора:

**Іванцова Н.Б.** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

### Відповідальний секретар:

**Гришина Т.А.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

### Редакційна колегія:

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

**Міляєва В.Р.** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач науково-дослідної лабораторії культури лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка

**Солодухова О.Г.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету

**Сущенко А.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

**Сущенко Т.І.** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

**Зубов В.О.** – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

**Шмаргун В.М.** – доктор психологічних наук, професор, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

**Шульженко Д.І.** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

**Ковтун Р.А.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

### Іноземні члени редакційної колегії

**Вишневіська В.П.** – доктор психологічних наук, професор, професор спеціальної кафедри Державного закладу освіти «Інститут прикордонної служби Республіки Білорусь» (м. Мінськ, Білорусь)

**Lidia Lysiuk** – доктор психологічних наук, доктор габілітований, професор кафедри педагогіки та психології Вищої школи економіки та інновацій у Любліні (м. Люблін, Польща)

**Pawel Ostaszewski** – доктор психологічних наук, професор, доктор габілітований, декан факультету психології Гуманітарно-соціального університету SWPS (м. Варшава, Польща)

Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

### Сайт видання:

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

### Засновник:

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

### Видавець:

**Класичний приватний університет**  
Свідоцтво Державного комітету  
інформаційної політики, телебачення  
та радіомовлення України  
про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 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 № 3 від 27.11.2019 р.)

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

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

### Адреса редакції:

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

Здано до набору 11.11.2019.  
Підписано до друку 29.11.2019.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

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

© Класичний приватний університет, 2019

## ЗМІСТ

### ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

<i>А. М. Большакова</i> ДІАГНОСТИКА СХЕМА-РЕЖИМІВ (РЕЖИМІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ РАННІХ ДЕЗАДАПТИВНИХ СХЕМ): АДАПТАЦІЯ SMI – ОПИТУВАЛЬНИКА СХЕМА РЕЖИМІВ ДЖ. ЯНГА (ПІДЛІТКОВА ФОРМА).....	5
<i>Л. В. Джаббарова</i> ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ.....	12
<i>Г. О. Діденко</i> ОСОБЛИВОСТІ КОМПОНЕНТІВ СТИЛЮ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ.....	17
<i>Н. В. Каргіна</i> ПАТЕРНИ РИС ОСОБИСТОСТІ, СХИЛЬНИХ ДО ПЕРЕЖИВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ РІЗНОГО СТУПЕНЯ.....	22
<i>О. В. Кузнєцова</i> ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ СПРЯМОВАНОСТІ ІННОВАЦІЙНОСТІ.....	29
<i>Д. В. Логвінова</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СУГЕСТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	38
<i>О. А. Мельник</i> ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА ПРО ПСИХІКУ І ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК У КУРСІ, ЯКИЙ ЧИТАВ ПРЕДСТАВНИК КИЇВСЬКОЇ ШКОЛИ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ СІЛЬВЕСТР СІЛЬВЕСТРОВИЧ ГОГОЦЬКИЙ.....	44
<i>А. М. Ондо Анге</i> СОЦІАЛЬНИЙ НАПРЯМ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ.....	53
<i>М. А. Салюк, К. П. Кутовий, І. О. Аршава</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	57
<i>О. П. Саннікова, І. О. Гордієнко</i> ПРЕЗЕНТАЦІЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ МЕТОДИКИ «ПСИХОЛОГІЧНА ДИСПОЗИЦІЯ КОНСТИТУЦІЙНИХ ПОКАЗНИКІВ САМОПРИЙНЯТТЯ».....	63
<i>Ю. М. Терлецька</i> ПСИХОЕМОЦІЙНА ДЕПРИВАЦІЯ ЛЮДИНИ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ.....	68
<i>С. В. Харченко</i> ВПЛИВ ЧИННИКА БАТЬКІВСЬКОЇ РОДИНИ НА РІВЕНЬ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ .....	75
<i>А. І. Яблонський</i> ГУМАНІТАРНО-ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА.....	81

## ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

*С. М. Бужинська, А. О. Бойченко*

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА РОЗВИТОК СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО  
ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ..... 87

*Ю. Я. Карпюк*

КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГА..... 93

*Т. А. Каткова, О. І. Титаренко*

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ МОЛОДІ НА ПРОФЕСІЙНИЙ ВИБІР..... 100

*О. В. Савицька*

КАР'ЄРНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД  
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ..... 105

## МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

*Т. С. Асланян, О. Б. Єгорова, О. В. Шевельдіна*

РОЛЬ ВДЯЧНОСТІ В ПОДОЛАННІ НЕВРОТИЧНОЇ ДЕПРЕСІЇ ЮНАКІВ..... 110

*Т. Л. Левицька, В. П. Миколюк*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІ, СХИЛЬНОЇ  
ДО ПОРУШЕННЯ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ..... 114

## СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

*О. В. Бабатенко*

ФУНКЦІОНАЛЬНІ СТАНИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ  
В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ..... 118

*В. В. Балахтар*

САМОПРИЙНЯТТЯ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ  
ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ..... 123

*I. Ye. Vorovynska*

THE SENSE OF COMMUNITY BELONGING AMONG INTERNALLY DISPLACED  
PERSONS WITH HIGH LEVEL OF LIFE SUCCESSFULNESS..... 129

*О. В. Джежик*

ТОРГІВЛЯ ЛЮДЬМИ ТА СЕКС-ІНДУСТРІЯ:  
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ І ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ..... 136

*О. Ю. Дроздов*

ГЕОПОЛІТИЧНІ СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ МОЛОДІ ДОНБАСУ  
ТА ЧЕРНІГІВЩИНИ: ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ..... 142

*Т. А. Лигоміна*

КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПРАКТИЧНОГО  
ПСИХОЛОГА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА..... 147

*О. М. Лось*

РОЛЬ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ У ЗБЕРЕЖЕННІ ПСИХІЧНОГО  
ЗДОРОВ'Я ДОШКІЛЬНИКА..... 152

<i>Н. С. Малєєва</i> СОЦІАЛЬНИЙ ОНЛАЙН-ДІАЛОГ ЯК КОМУНІКАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВРЕГУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО КОНФЛІКТУ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	156
--	-----

<i>О. Р. Малхазов</i> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ОСІБ, ЩО ПЕРЕЖИВАЮТЬ НАСЛІДКИ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ.....	162
---	-----

<i>І. В. Петренко</i> КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВРЕГУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО КОНФЛІКТУ: ОЗНАКИ ІННОВАЦІЙНОСТІ.....	167
---	-----

### СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>К. В. Луцько, О. В. Мартинчук, О. М. Дубовик</i> РОЗВИТОК СЕНСОРНОГО КОМПОНЕНТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	174
---	-----

<i>Н. М. Матейко</i> ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ЗІ СПЕКТРОМ АУТИЗМУ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ.....	181
--	-----

<i>О. В. Чернякова, О. Г. Шайда</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗНАЧЕННЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ.....	186
---	-----

<i>І. В. Чухрій</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДІ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ.....	191
--	-----

### ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>С. А. Колот, А. Христич, С. С. Черная</i> УПРАВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РАБОТОЙ.....	197
---	-----

<i>С. М. Кучеренко, Н. С. Кучеренко</i> КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК ОДИН З ЕЛЕМЕНТІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	203
---	-----

<i>О. К. Любчук, Ю. В. Ярченко, С. В. Сахно</i> ЩОДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ЯК СКЛАДНИКА ПІДПРИЄМНИЦЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ».....	208
---	-----

<i>В. В. Найчук, В. В. Турчак</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ НА РИНКУ ПРАЦІ.....	212
--	-----

### ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>І. В. Клименко</i> ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ АНТИКОРУПЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ.....	218
---	-----

<i>О. М. Приймаченко</i> СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ СПІЛКУВАННЯ У НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ.....	224
---	-----

## ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9.072.4

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.1>**А. М. Большакова**доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
Харківська державна академія культури

### ДІАГНОСТИКА СХЕМА-РЕЖИМІВ (РЕЖИМІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ РАННІХ ДЕЗАДАПТИВНИХ СХЕМ): АДАПТАЦІЯ SMI – ОПИТУВАЛЬНИКА СХЕМА РЕЖИМІВ ДЖ. ЯНГА (ПІДЛІТКОВА ФОРМА)

Метою цього дослідження є створення підліткової форми методики для діагностики схема-режимів – адаптація психодіагностичної методики SMI – Schema Modes Inventory (Опитувальника схема-режимів) Дж Янга для україномовної вибірки віком 12–15 років.

Як первинну форму психодіагностичної методики у процесі адаптації було використано модифікований переклад оригінального опитувальника SMI. Для оцінки валідності адаптованого опитувальника як критерії було використано результати Опитувальника 16 PF Р. Кеттелла та Шкал психологічного благополуччя К. Ріфф. У процесі статистичної обробки використано факторний аналіз (за методом головних компонент і Varimax обертанням факторних структур), кореляційний аналіз, коефіцієнт Кронбаха.

Центральними компонентами схема-терапії є поняття «ранні дезадаптивні схеми» та «схема-режими». Схеми є дисфункціональними когнітивними, емоційними та поведінковими установками, що формуються з раннього дитинства. Вони виявляються як стійкі паттерни, що детермінують думки, емоції, спогади та інтерпретації людини. Розвиваються ранні дезадаптивні схеми за умов незадоволення у дитинстві базових емоційних потреб. Схеми можуть проявлятися у різних станах – схема-режимах. Схема-режими диференційовано на 4 категорії: дисфункціональні дитячі (вразливої дитини, розгніваної дитини, розлюченої дитини, імпульсивної дитини, недисциплінованої дитини); дисфункціональні батьківські (вимогливості, покарання); дисфункціональні копінгові (покірної капітуляції, звеличування самого себе, захисника, який нападає, відстороненого самозаспокоювання, відстороненого захисника) та здорові функціональні (щасливої дитини, здорового дорослого).

У схема-терапії розроблено дві психодіагностичні методики: Опитувальник Схем Янга (YSQ) та Опитувальник схема-режимів (SMI). YSQ переведено та адаптовано для використання на російськомовній вибірці. Адаптований україномовний варіант опитувальника схема-режимів для підліткового віку SMI-T – Schema Modes Inventory-Teen age є результатом цього дослідження.

Адаптована підліткова форма Опитувальника схема-режимів (SMI-T – Schema Modes Inventory-Teen age) містить десять шкал: батьківської вимогливості / покарання, вразливої дитини, розгніваної / розлюченої дитини, захисника, який нападає, імпульсивної / недисциплінованої дитини, покірної капітуляції, здорового дорослого, відсторонення, звеличування самого себе, щасливої дитини.

Адаптований, модифікований україномовний підлітковий варіант Опитувальника схема-режимів (SMI) містить десять шкал і має задовільні психометричні характеристики (надійності та валідності).

**Ключові слова:** схема-терапія, ранні дезадаптивні схеми, схема-режими, психологічна допомога, психологічне консультування, психотерапія, психодіагностика, підлітковий вік.

**Постановка проблеми.** Одним із нових психотерапевтичних напрямів, який, інтегруючи кращі надбання класичних підходів, впроваджує нові ефективні моделі допомоги людині у подоланні внутрішньоособистісних і міжособистісних проблем і розладів, а також сприяння здоровим особистостям у їх прагненні до самореалізації, є схема-терапія (схемофокусована когнітивно-поведінкова терапія), розробку та впровадження

якої розпочато Дж. Янгом наприкінці ХХ ст. [6]. Результати практичної реалізації основних концепцій схема-терапії та наукові дослідження щодо результатів її застосування доводять високу ефективність цього підходу [1; 3]. Отже, адаптація, апробація та впровадження арсеналу схемофокусованих методів (зокрема психодіагностичних) у вітчизняну практичну психологію сприятиме більшій ефективності надання психологічної допомоги

фахівцями з психотерапії та психологічного консультування.

Основні положення схема-терапії [4–7]:

1. Кожній людині від народження притаманні п'ять типів базових емоційних потреб: у безпечній приналежності, прийнятті та турботі; в автономії, компетентності та відчутті самості; у збереженні кордонів та самоконтролі; у вільному вираженні потреб та емоцій; у спонтанності та грі.

2. Часто за різних причин у ранньому дитинстві людини деякі з цих базових потреб не задовольняються, що призводить до формування ранніх дезадаптивних схем (яких Дж. Янгом виділено 18) – комплексів ригідних неадекватних уявлень про себе та навколишній світ, які продовжують діяти протягом усього подальшого життя, спотворюючи сприйняття актуальних життєвих ситуацій і провокуючи деструктивну поведінку. Для діагностики схем Дж. Янгом розроблено опитувальник YSQ (Young Schema Questionnaire), що містить 18 шкал, твердження яких презентують ранні дезадаптивні схеми [4; 6].

3. Активація ранніх дезадаптивних схем як у проблемних, так і у звичайних ситуаціях призводить до виникнення певних станів – схема-режимів, які є сукупністю моделей когнітивного, емоційного та поведінкового реагування. Для людини типовими можуть бути один чи декілька схема-режимів [4; 6]:

– дисфункціональні дитячі режими, що є проявом травмованої «внутрішньої дитини»: «вразливої дитини», «розгніваної дитини», «розлюченої дитини», «імпульсивної дитини», «недисциплінованої дитини»;

– дисфункціональні батьківські режими, що є проявом засвоєних людиною негативних реакцій своїх батьків на самого себе: «батьківського покарання», «батьківської вимогливості»;

– дисфункціональні копінгові режими, які є невдалою спробою впоратися з негативними емоціями, викликаними ранніми дезадаптивними схемами: «покірної капітуляції», «агресивного нападника», «звеличування самого себе», «відстороненого захисника», «відстороненого самозаспокоювання».

Дисфункціональні схема-режими формуються та проявляються навіть у психічно здорових людей, детермінуючи виникнення у них певних внутрішньоособистісних і міжособистісних ускладнень [1; 3].

У психічно благополучної, гармонійної людини за умов активації ранніх дезадаптивних схем у проблемних ситуаціях активуються здорові, адаптивні схема-режими: «щасливої дитини» та «здорового дорослого» [4–7].

За переконанням представників схемного підходу у когнітивно-поведінковій терапії, схема-режими розпізнати та корегувати значно простіше,

ніж ранні дезадаптивні схеми, які людина усвідомлює важко [4; 6]. Для діагностики типових для людини схема-режимів також створено відповідну методику – опитувальник SMI (Schema Modes Inventory) [7].

У сучасних наукових дослідженнях активно використовуються обидві психодіагностичні методики Дж. Янга. Дані про наявність російськомовної адаптації опитувальника YSQ наявні [2], але щодо опитувальника SMI, то дослідники зазвичай посилаються на англomовну публікацію самого Дж. Янга [7]. Отже, по-перше, оскільки використання простого перекладу психодіагностичної методики суперечить дійсним правилам та принципам психодіагностики, опитувальник схема-режимів SMI потребує адаптації для використання на українській вибірці. По-друге, через те, що ранні дезадаптивні схеми та звичні режими функціонування цих схем починають формуватися та закріплюватися починаючи з раннього дитинства, безперечної актуальності набуває завдання створення психодіагностичного інструментарію для виявлення схема-режимів, що формуються, вже у дитинстві, принаймні у тому віці, коли дитина вже є здатною до відрефлексування своїх уявлень про себе, оточуючих людей і навколишній світ взагалі (у підлітковому віці).

**Метою статті** було створення підліткової форми методики для діагностики схема-режимів – адаптація психодіагностичної методики SMI – Schema Modes Inventory (Опитувальника схема-режимів) Дж. Янга для україномовної вибірки віком 12–15 років.

Як критерії валідації опитувальника було використано дані опитувальника 16PF Р. Кетела (дитяча форма).

**Виклад основного матеріалу.** У процесі адаптації опитувальника схема-режимів оригінальну англomовну версію опитувальника (124 питань) було перекладено й адаптовано за змістом для осіб підліткового віку. У результаті було утворено твердження, які характеризують виділені Дж. Янгом режими функціонування ранніх дезадаптивних схем. Отриманий первинну форму було запропоновано досліджуваним з інструкцією оцінити свою згоду із твердженнями за оригінальною шкалою від 1 (абсолютно не відповідає) до 5 (повністю відповідає). При обробці результатів відповідей присутувалася відповідна кількість балів.

У процесі роботи над підлітковою версією опитувальника SMI було з'ясовано, що досліджувані підліткового віку не диференціюють дисфункціональні дитячі схема-режими розгніваної та розлюченої дитини, імпульсивної та недисциплінованої дитини, дисфункціональні батьківські режими, та дисфункціональні копінгові режими відстороненого самозаспокоювання та відстороненого захисника.

Внаслідок виключення невідповідних пунктів і пунктів із незначущою факторною вагою, було отримано остаточний варіант методики з 40 пунктів. Остаточний факторний аналіз засвідчив утворення десяти факторів, які пояснювали 79,54% загальної дисперсії. У подальшому статистичному аналізі отриманих результатів було встановлено високі показники дискримінативності ( $r_{pb}$ ) та внутрішньої узгодженості ( $r_{xy}$ ) для кожного з цих пунктів (табл. 1–10).

До першого фактора увійшли твердження, які за змістом відтворюють дисфункціональні батьківські схема-режими Demanding Parent («батьківської вимогливості»), який виявляється у переконаннях про те, що єдиний вірний спосіб існування – прагнення до успіху, досконало-

сті, ефективності, високого соціального статусу, корисного використання часу, відповідності високим стандартам якості, та Punitive Parent («батьківського покарання»), який виявляється у схильності критикувати себе в термінах та інтонаціях, засвоєних від батьків, або інших вихователів, очікувати на покарання [4; 6].

До другого фактора увійшли твердження опитувальника, які відповідають оригінальній шкалі опитувальника SMI Дж. Янга «Vulnerable Child» дисфункціональному дитячому режиму «вразливої дитини». Зміст шкали відображає схильність людини гніватися, але приховувати свої почуття, демонструючи пасивний опір щодо порушення власних кордонів (оточуючими сприймається як впертість) [4; 6].

Таблиця 1

**Психометричні характеристики пунктів шкали (схема-режиму)  
«батьківської вимогливості / покарання»**

Зміст твердження	$r_{pb}^*$	$r_{xy}^*$
1. Я маю піклуватися про своїх близьких	0,421	0,534
2. Я не дозволяю собі розслаблятися та відпочивати, доки не закінчу всі важливі справи	0,378	0,582
3. Я точно знаю, «що таке гарно», «що таке погано» та наполегливо намагаюся вчиняти добре, щоб потім не картати себе	0,341	0,451
4. Я не дозволяю собі задовольняти тому, що не заслуговую на них	0,321	0,527
5. Я вважаю, що маю бути більш відповідальним, ніж більшість оточуючих	0,381	0,516

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$

Таблиця 2

**Психометричні характеристики пунктів шкали (схема-режиму) «вразливої дитини»**

Зміст твердження	$r_{pb}^*$	$r_{xy}^*$
1. Я часто перебуваю у стані, близькому до відчаю	0,454	0,451
2. Я часто почуваюся принизливо	0,571	0,671
3. Я почуваюся самотнім у цьому світі	0,513	0,498
4. Я вважаю себе слабким і безпорадним	0,529	0,412
5. Мені здається, що ніхто не любить мене	0,573	0,59

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$

Таблиця 3

**Психометричні характеристики пунктів шкали (схема-режиму)  
«розгніваної / розлюченої дитини»**

Зміст твердження	$r_{pb}^*$	$r_{xy}^*$
1. Мене гніває те, що оточуючі намагаються обмежити мою свободу та незалежність	0,511	0,524
2. Коли я гніваюся, то іноді ушкоджую меблі, розбиваю посуд	0,178	0,514
3. Я гніваюся, якщо мене не залишають у спокої	0,487	0,519
4. Коли я гніваюся, я часто втрачаю контроль і погрожую оточуючим	0,516	0,472
5. Я гніваюся, коли хтось говорить мені, як я маю себе відчувати або вчиняти	0,598	0,499

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$

Таблиця 4

**Психометричні характеристики пунктів шкали (схема-режиму) «захисника, який нападає»**

Зміст твердження	$r_{pb}^*$	$r_{xy}^*$
1. Я досягаю поваги, не дозволяючи іншим принижувати себе	0,609	0,534
2. Я ніколи не сумніваюся, коли потрібно наполягати на своєму	0,467	0,578
3. Якщо ви не підкорюєте оточуючих, то вони підкорять вас	0,512	0,587
4. Оскільки рівності не існує, краще мати перевагу над іншими	0,544	0,522
5. Я часто жартую та піддражнюю оточуючих	0,517	0,571

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$

Таблиця 5

**Психометричні характеристики пунктів шкали (схема-режиму)  
«імпульсивної/недисциплінованої дитини»**

Зміст твердження	$r_{pb}^*$	$r_{xy}^*$
1. Мені буває складно примусити себе займатися нудними справами	0,599	0,498
2. Я часто говорю не обміркувавши, через що потрапляю у неприємності або ображаю оточуючих	0,511	0,567
3. Я спочатку дію, а потім обмірковую	0,147	0,599
4. Мені складно керувати своїми емоціями та бажаннями	0,199	0,492
5. Я не можу примусити себе виконувати щось нецікаве або неприємне, навіть якщо знаю, що це необхідно	0,528	0,524

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$ 

Таблиця 6

**Психометричні характеристики пунктів шкали (схема-режиму) «покірної капітуляції»**

Зміст твердження	$r_{pb}^*$	$r_{xy}^*$
1. Я намагаюся догоджати оточуючим, щоб уникнути конфліктів	0,478	0,482
2. Я дозволяю іншим людям критикувати або перебивати себе	0,512	0,531
3. Я дозволяю іншим людям робити те, що вони вважають за потрібне, замість того, щоб висловлювати свої власні потреби	0,516	0,564
4. Я буваю надто пасивним навіть тоді, коли мені не подобається розвиток подій	0,513	0,511
5. Я можу прийняти та перетерпіти багато чого від людей, які важливі для мене	0,578	0,492

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$ 

Таблиця 7

**Психометричні характеристики пунктів шкали (схема-режиму) «здорового дорослого**

Зміст твердження	$r_{pb}^*$	$r_{xy}^*$
1. Я знаю, коли можна, а коли не варто відкрито проявляти свої емоції	0,521	0,561
2. Я добре знаю себе та розумію, що мені потрібно для щастя	0,564	0,504
3. Я відчуваю у собі сили вчитися, займатися особистісним і професійним розвитком	0,591	0,522
4. Я можу сам потурбуватися про себе	0,472	0,513
5. Я здатний раціонально вирішувати свої проблеми, не дозволяючи емоціям керувати моєю поведінкою	0,543	0,512

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$ 

До третього фактора увійшли пункти – характеристики дисфункціональних дитячих режимів Angry Child («розгніваної дитини»), який виявляється у тому, що людина гнівається, але намагається не демонструвати своїх почуттів, вчиняючи пасивний супротив порушенню особистої автономії (що сприймається оточуючими як впертість), та Engaged Child («розлюченої дитини»), який виявляється у переживанні сильного гніву й агресії [4; 6].

Четвертий фактор утворено твердженнями, що відповідають дисфункціональному копінговому режиму Bully and Attack («захисника, який нападає»), що виявляється в агресії задля досягнення мети або захисту [4; 6].

П'ятий фактор утворено твердженнями, які відповідають дисфункціональним дитячим режимам Impulsive Child («імпульсивної дитини»), який виявляється в діях, детермінованих бажаннями та імпульсами, егоїстичному способі поведінки, та Undisciplined Child («недисциплінованої дитини»), який виявляється у нездатності людини виконувати повсякденні обов'язки [4; 6].

До шостого фактора увійшли твердження, що описують прояви дисфункціонального копінгового схема-режиму Compliant Surrender («покірної капі-

туляції»), який є покірним прийняттям різних форм порушення своїх кордонів та незадоволення важливих потреб [4; 6].

До сьомого фактора увійшли пункти, що відповідають другому функціональному, здоровому схема-режиму Healthy Adult («здорового дорослого»), який виявляється у здатності повноцінно функціонувати на рівні, що відповідає віковому розвитку людини, нести відповідальність за свої вчинки та керувати ними, обирати конструктивні види діяльності, які приносять задоволення [4; 6].

Восьмий фактор – це пункти, які відповідають дисфункціональним копінговим режимам Detached Self-Soother («відстороненого самозаспокоювання»), що виявляється в намаганні відключити свої негативні емоції через дії та заняття, які відволікають, заспокоюють або стимулюють, і Detached Protector («відстороненого захисника»), який виявляється у прагненні взагалі уникати емоцій, переживань або будь-яких збуджуючих видів діяльності [4; 6].

Дев'ятий фактор утворено твердженнями, пов'язаними з дисфункціональним копінговим схема-режимом Self-Aggrandizer («звеличування самого себе»), який виявляється у прагненні



Таблиця 8

**Психометричні характеристики пунктів шкали (схема-режиму) «відсторонення»**

Зміст твердження	$r_{pb}^*$	$r_{xy}^*$
1. Я відчуваю холодність і байдужість до інших людей	0,622	0,544
2. Мені подобаються заняття, що збуджують або відволікають (наприклад, гра, їжа, телевізор, комп'ютерні ігри, покупки), які дозволяють не думати про мої почуття	0,523	0,515
3. Для того, щоб менш турбуватися про свої проблеми та переживання, я намагаюся завжди бути зайнятим	0,573	0,522
4. Я не маю бажання активно взаємодіяти з іншими людьми	0,612	0,578
5. Я люблю фантазувати, щоб відволіктися від важких переживань	0,503	0,515

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$ 

Таблиця 9

**Психометричні характеристики пунктів шкали (схема-режиму) «звеличування самого себе»**

Зміст твердження	$r_{pb}^*$	$r_{xy}^*$
1. Мене дратує, коли люди не виконують те, про що я їх прошу	0,613	0,515
2. Для мене важливо бути Першим (найуспішнішим, найбагатшим, найрозумнішим...)	0,519	0,522
3. Я відчуваю, що я особливий і переважаю більшість оточуючих	0,531	0,584
4. Я роблю те, що вважаю за потрібне, незважаючи на думку оточуючих	0,571	0,499
5. Я не вважаю, що маю дотримуватися тих самих правил, що й інші люди	0,512	0,488

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$ 

Таблиця 10

**Психометричні характеристики пунктів шкали (схема-режиму) «щасливої дитини»**

Зміст твердження	$r_{pb}^*$	$r_{xy}^*$
1. Я відчуваю, що мене люблять і приймають	0,577	0,589
2. Я довіряю більшості людей	0,499	0,567
3. Моє життя вважається мені стабільним і безпечним	0,522	0,544
4. Я відчуваю, що оточуючі прислуховуються до мене, розуміють і цінують мене	0,489	0,472
5. Я – оптиміст	0,512	0,499

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$ 

Таблиця 11

**Показники надійності опитувальника схема-режимів SMI-T**

Схема-режими	Коефіцієнт Кронбаха*	Коефіцієнт кореляції частин тесту*
Батьківської вимогливості / покарання	0,613	0,511
Вразливої дитини	0,621	0,516
Розгніваної / розлюченої дитини	0,524	0,587
Захисника, який нападає	0,518	0,492
Імпульсивної / недисциплінованої дитини	0,547	0,478
Покірної капітуляції	0,599	0,617
Здорового дорослого	0,567	0,521
Відсторонення	0,506	0,513
Звеличування самого себе	0,522	0,588
Щасливої дитини	0,544	0,544

Примітка: \* статистична значущість при  $p < 0,001$ 

домогтися своїх цілей за будь-яку ціну, захопленості собою, демонстрації зверхності, очікуванні на особливе ставлення до себе, відмові від дотримання загальних правил [4; 6].

Десятий фактор утворили твердження, що відповідають функціональному, здоровому схема-режиму Гарри Child («щасливої дитини»), притаманному людині, яка відчуває спокій і радість через задоволення своїх базових потреб, відчуває себе любимою, захищеною [4; 6].

Результати статистичного аналізу, наведені у табл. 1–10, дозволили вважати оцінюваний варіант

підліткової форми адаптованого опитувальника SMI його остаточною версією. Оцінка надійності підліткового опитувальника схема-режимів SMI-T (Schema Modes Inventory – Teen age) проводилася шляхом оцінювання внутрішньої консистентності (коефіцієнт Кронбаха) та надійності за методом розщеплення. Результати оцінювання надійності за названими методами наведені в табл. 10.

Дані, наведені у табл. 11, дозволяють засвідчити прийнятний рівень надійності опитувальника схема-режимів SMI-T. У процесі оцінки критеріальної валідності оцінюваної адаптованої

Описова статистика показників опитувальника схема-режимів SMI

Схема-режими	Середні значення	
	Хлоп.	Дівч.
Батьківської вимогливості / покарання	16,89	15,47
Вразливої дитини	18,16	19,6
Розгніваної / розлюченої дитини	13,79	13,05
Захисника, який нападає	17,7	15,85
Імпульсивної / недисциплінованої дитини	13,9	12,99
Покірної капітуляції	13,87	14,97
Здорового дорослого	12,17	13,07
Відсторонення	16,19	17,52
Звеличування самого себе	12,97	12,46
Щасливої дитини	12,17	12,95

дорослої форми опитувальника було встановлено, що всі шкали SMI-T утворюють відповідні значущі (прямі або зворотні) кореляції з факторами опитувальника 16 PF Р. Кеттелла (дитяча форма).

На заключному етапі адаптації опитувальника схема-режимів було обчислено описову статистику показниками методики. Отримані результати наведені у табл. 12.

**Висновки.** Підлітковий Опитувальник схема-режимів (SMI-T – Schema Modes Inventory-Teen age) містить десять шкал: батьківської вимогливості / покарання, вразливої дитини, розгніваної / розлюченої дитини, агресивного нападника, імпульсивної / недисциплінованої дитини, покірної капітуляції, здорового дорослого, відсторонення, звеличування самого себе, щасливої дитини.

Досліджувані підліткового віку не диференціюють дисфункціональні дитячі схема-режими розгніваної та розлюченої дитини (були об'єднані в шкалу / схема-режим «розгніваної / розлюченої дитини»), імпульсивної та недисциплінованої дитини (були об'єднані в шкалу «імпульсивної / недисциплінованої дитини»), дисфункціональні батьківські режими (були об'єднані в шкалу «батьківської вимогливості / покарання»), та дисфункціональні копінгові режими відстороненого самозаспокоювання та відстороненого захисника (були об'єднані в шкалу «відсторонення»).

Адаптований, модифікований підлітковий варіант Опитувальника схема-режимів (SMI-T) має

задовільні психометричні характеристики (надійності та валідності).

#### Література:

1. Галимзянова М.В., Касьяник П.М., Романова Е.В. Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов функционирования схем у мужчин и женщин в период ранней, средней и поздней взрослости. *Вестник СПбГУ. Сер. 16.* 2016. Вып. 3. С. 109–125.
2. Касьяник П.М., Романова Е.В. Диагностика ранних дезадаптивных схем. Санкт-Петербург: Изд-во политехн. Ун-та, 2013. 120 с.
3. Холмогорова А.Б. Схематерапия Дж. Янга – один из наиболее эффективных методов помощи пациентам с пограничным расстройством личности. *Консультативная психология и психотерапия.* 2014. № 2. Т. 22. С. 78–87.
4. Arntz A., van Genderen H. Schema Therapy for Borderline Personality Disorder. Sussex, : Wiley-Blackwell. 2009. 196 p.
5. Jacob Gitta A., Arnoud A. Schema Therapy for Personality Disorders – A Review. *International Journal of Cognitive Therapy.* 2013. № 6 (2). P. 171–185.
6. Young J.E. Schema-focused therapy for personality disorders. *Cognitive behaviour therapy.* New York: Routledge. 2002. 201–222.
7. Young J. Schema Therapy Inventories & Related Materials. New York: Schema Therapy Institute, 2015. 150 p.

#### **Bolshakova A. M. Diagnostic of Schema Modes (early maladaptive schemas functioning modes): adaptation of SMI – Schema Modes Inventory of J. Yong (teen age form)**

*Purpose of research is to create teen age form of method for psychodiagnostic of Schema Modes – adaptation psychodiagnostic method SMI – Schema Modes Inventory for Ukrainian people 12–15 age old.*

*The translated original Schema Modes Inventory was used as primary form psychodiagnostic method. It was used for the estimation of validity: 16 PF Questionnaire of R. Kettell (child form). The factor analysis (by the method of main components and Varimax rotation of factor structures), cross-correlation analysis, coefficient of Kronbah are carried out in the process of statistical analysis.*

*Central concepts of Schema Therapy are “early maladaptive schemas” and “schema modes”. Schemas are defined as dysfunctional knowledge representations acquired early in life, containing knowledge, behavioral-procedural and emotional information. They are described as broad patterns comprising thoughts, emo-*

tions, memories, and attention tendencies. They develop when children's basic needs are not met. Schemas can be observed within different emotional states – schema modes. Schema modes are divided into 4 broad categories: 1) dysfunctional child modes (Vulnerable Child, Angry Child, Impulsive Child, Undisciplined Child, Enraged Child); 2) dysfunctional parent modes (Demanding Parent, Punitive Parent); 3) dysfunctional coping modes (Compliant Surrender, Bully and Attack, Self-Aggrandizer, Detached Self-Soother, Detached Protector); 4) functional healthy modes (Happy Child, Healthy Adult).

There are two diagnostic methods of Schema Therapy: Young Schema Questionnaire (YSQ) and Schema Modes Inventory (SMI). YSQ is translated and adopted for Russian language. Teen age form of SMI Ukrainian adaptation (SMI-T – Schema Modes Inventory-Teen) are results of this research.

Adapted teen age form of SMI contains ten scales: Demanding / Punitive Parent, Vulnerable Child, Enraged / Angry Child, Bully and Attack, Impulsive / Undisciplined Child, Compliant Surrender, Healthy Adult, Detached, Self-Aggrandizer, Happy Child.

Schema Modes Inventory of J. Yong is adopted for Ukrainian-language teen age people. Teen age form of SMI contains ten scales. Adapted, modified questionnaire SMI is characterized by satisfactory psychometric characteristics (reliability and validity).

**Key words:** schema therapy, early maladaptive schemas, schema modes, Schema Modes Inventory, psychodiagnostic method, teen age.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.2>

**Л. В. Джаббарова**

здобувач кафедри прикладної психології  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,  
викладач психології

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

## ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ

*У статті розглядається проблема дослідження ідентичності: особистісної та соціальної як чинника психологічного благополуччя в студентській молоді. Наголошується значущість проблеми психологічного благополуччя сучасної студентської молоді. Проведений огляд сучасних наукових досліджень щодо дослідження чинників психологічного благополуччя особистості виявив, що питання поглибленого аналізу феномена психологічного благополуччя залишаються відкритими.*

*Наголошується, що достатньо гостро стає проблема вивчення детермінант психологічного благополуччя, яке залежить від цілого комплексу внутрішніх та зовнішніх факторів. З метою виявлення залежності психологічного благополуччя студентів від ступеня консолідованості особистісної ідентичності та складності соціальної ідентичності було застосовано дисперсійний аналіз. Для дослідження ідентичності як предиктора психологічного благополуччя використовувався регресивний аналіз.*

*У результаті аналізу проведеного дослідження було встановлено, що ідентичність є чинником психологічного благополуччя: встановлено, що консолідованість особистісної ідентичності є предиктором психологічного благополуччя студентів. Виявлено, що складність соціальної ідентичності є предиктором психологічного благополуччя студентів. Виявлено, що особистісна та соціальна ідентичності є предикторами психологічного благополуччя в студентів.*

*У результаті проведеного дослідження було встановлено, що психологічне благополуччя студентів тим вище, чим меншими є коливання їхнього образу-Я як у різних часових перспективах, так і у різних сферах діяльності. Виявлено, що чим більш позитивною та консолідованою буде професійна ідентичність, тим вищий рівень психологічного благополуччя будуть мати студенти. Чим більш задоволеними студенти будуть власною діяльністю, чим кращою буде зосередженість на собі, дипломатичність, вміння контролювати свій емоційний стан, тим більш психологічно благополучними вони будуть себе відчувати. Чим більш позитивною та гармонійною буде громадянська ідентичність студентів, тим більш психологічно благополучними вони себе будуть відчувати.*

**Ключові слова:** консолідована ідентичність, особистісна ідентичність, соціальна ідентичність, чинники, складність соціальної ідентичності, самість, образ-Я.

**Постановка проблеми.** Характерною рисою сучасної психології є вивчення позитивного функціонування особистості. Одне з найважливіших понять, яке характеризує позитивне функціонування особистості, є поняття «психологічного благополуччя». Різноманітні спроби осмислити це поняття призвело до появи найрізноманітніших схожих, але не подібних конструктів, теоретична відмінність яких на сучасному етапі вивчення недостатньо визначена. Питання поглибленого аналізу феномена психологічного благополуччя залишаються відкритими. Тому достатньо гостро постає проблема вивчення детермінант психологічного благополуччя, яке, як зазначає М. Аргайл, залежить від цілого комплексу внутрішніх та зовнішніх факторів [1, с. 24]. Стрімкі соціокультурні трансформації в сучасному суспільстві вимагають від сучасної особистості психологічної та соціальної мобільності: її здатності до саморозвитку та самореалізації. Звернення до проблеми ідентичності її стійкості в контексті сучасних змін є актуальною і потребує вивчення.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема чинників психологічного благополуччя особистості є актуальною у дослідженнях зарубіжних науковців. Так, Дж. Довідіо, С. Гертнер, А. Пірсон, Б. Рік переймалися питанням важливості соціальної ідентичності особистості для особистого благополуччя людини. Вчені, спираючись на модель ідентичності, доводять, що процеси ідентифікації формують міжгрупові відносини, соціальна ідентичність впливає на реакцію людей, особисте благополуччя, психічне, фізичне здоров'я [5].

Самістью, соціальною ідентичністю, які є ключовими елементами в розумінні прагнень людини до здоров'я, благополуччя, опікуються С. Шарма, М. Шарма. Автори ідентичність розуміють як термін, що описує усвідомлення себе як дискретної, окремої організації, здатної до саморегуляції. Об'єднуючи емпіричні дані, вчені пов'язують різні рівні самооцінки, соціальної ідентичності з психологічним благополуччям, доводячи, що під час стресу, подолання проблем добробуту, акультура-

ції, управління особистістю важливу роль відіграє самість, соціальна ідентичність, психосоціальні зміни, що ведуть до психологічного благополуччя [6].

С. Хаслам, Д. Джеттен, Т. Постмес, К. Хаслам демонструють останні дослідження взаємозв'язку соціальної ідентичності, здоров'я та благополуччя людини. Соціальна ідентичність, як свідчать автори, визначає почуття власної гідності з позиції членства в групі. Це означає, що психологія людини часто залежить від стану груп: якщо група надає людині стабільність, тоді це обґрунтовує позитивну основу для психічного здоров'я, благополуччя людини. На думку науковців, соціальна ідентичність – потужний інструмент, який може бути пов'язаний із позитивними або негативними наслідками для здоров'я, благополуччя людини, оскільки люди розуміють і реагують на соціальні умови, в яких вони опиняються. Соціальна ідентичність впливає на структуру соціальної взаємодії особистостей, яка сприяє накопиченню соціального капіталу, впливає на динаміку соціальної підтримки. Це одна з причин, яка доводить, що соціальна ідентичність є сильним предиктором благополуччя в широкому діапазоні контекстів (організаційних, клінічних, освітніх). Загальна соціальна ідентичність здійснює позитивний вплив на задоволення у роботі, житті людини, оскільки служить основою для отримання ефективної підтримки з боку групи [7].

У працях І. Су психологічне благополуччя особистості формується за допомогою культурних вірувань, як фундаментальної природи людини. Оскільки віра, на думку автора, передбачає самоідентифікацію, ідентичність, які в свою чергу є передумовою психічного здоров'я людини, її благополуччя. Порівнюючи різні культури, науковець виявляє різницю між рівнями ідентичності, що є необхідною умовою психологічного благополуччя. Згідно дослідження І. Су, порівняно з північними американцями, корейці виявилися більш гнучкими до виходу з різних ситуацій, їх суб'єктивне благополуччя було менш залежне від рівня ідентичності [9].

Робота С. Мануела, С. Сіблі містить опис тихоокеанської шкали тотожності та благополуччя. Автори вважають, що шкала вимірює самооцінку, оцінює 5-факторну модель ідентичності та благополуччя. Науковці співвідносять ідентичність із структурними елементами благополуччя (сімейним благополуччям, соціальним благополуччям, приналежністю, релігійністю, членством у групах). Учені суб'єктивне благополуччя характеризують як оцінку людиною свого життя, його якість, позитивні, негативні афекти, щастя, задоволення. На думку фахівців, благополуччя має три ознаки: суб'єктивний досвід, позитивні заходи, глобальну оцінку. Автори стверджують, що етнічна само-

бутність, культура, релігія невід'ємно пов'язані з суб'єктивним добробутом, благополуччям [6].

Отже, аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що на психологічне благополуччя особистості впливає низка об'єктивних і суб'єктивних чинників, причому, об'єктивні сторони життя особистості, з позиції А. Кружильної, лише частково детермінують психологічне благополуччя особистості, основну роль у цьому процесі відіграють суб'єктивні чинники, оскільки, наприклад, рівень добробуту складається з суб'єктивних оцінок індивіда, його емоційного стану, життєвого досвіду, цінностей, прагнень [5]. Підтримуючи позицію А. Кружильної, акцентуючи увагу на складових психологічного благополуччя студентів, враховуючи особливості життєдіяльності студентської молоді.

**Мета статті.** Головною метою статті є вивчення ідентичності як предиктора психологічного благополуччя студентської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Психодіагностичний комплекс склали наступні психодіагностичні методики, зокрема, для дослідження рівнів розвитку компонентів психологічного благополуччя студентів були використані наступні методи: *гносеологічного*: показник «розуміння сутності психологічного благополуччя» – методика «Уявлення студентів про психологічне благополуччя та його ретроспективна самооцінка» (Л. Козьміна), показник «знання специфіки майбутньої професії» – методика «Професійна готовність» (Л. Боженко); *мотиваційно-ціннісного*: показники «прагнення досягти життєвої мети» – опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» (адаптація Т. Шевеленкова, Т. Фесенко), «бажання домогтися успіхів у майбутній професії» – методика «Мотивація до успіху» (А. Панфілова), «усвідомлення значущості професійної самоактуалізації» – тест «Піраміда потреб А. Маслоу», «усвідомлення сенсу життя» – опитувальник «Шкали психологічного благополуччя»; *афективного*: показники «ставлення до себе» – опитувальник «Шкали психологічного благополуччя», «ставлення до освітнього середовища» Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю (УУД) (Мищенко Л.), *конативного*: «наявність самостійності», «здатність до саморозвитку», спроможність управляти оточенням» – «Шкали психологічного благополуччя» (адаптація Т. Шевеленкова, Т. Фесенко). Для дослідження рівнів розвитку компонентів особистісної ідентичності – методика семантичного диференціалу (модифікація В. Павленко, Л. Джаббарова), тест «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд в модифікації Т. Румянцевої). Для дослідження рівнів розвитку соціальної ідентичності - методика визначення етнокультурної ідентичності Д. Беррі (авторська модифікація), методика дослідження

складності соціальної ідентичності (С. Роккас, М. Бруер, авторська модифікація), опитувальник вивчення функцій ідентичності (Т. Серафіні, Дж. Адамс). Методи математичної статистики: дисперсійний та регресійний аналізи [2, 3, 4].

У дослідженні брали участь студенти Харківської гуманітарно-педагогічної академії спеціальності соціальна педагогіка, вчителі початкової школи; вчителі фізичного виховання; факультету інформатики та управління Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», у кількості 250 осіб, віком від 19 до 23 років. З них 118 – жіночої статі (47,2%), 132 – чоловічої статі (52,8%).

Спрямовуючи дослідження на вивчення залежності психологічного благополуччя студентів від їх особистісної та соціальної ідентичності, автор вважає за необхідне реалізувати припущення, що особистісна й соціальна ідентичності є предикторами психологічного благополуччя студентів. З метою виявлення залежності психологічного благополуччя студентів від ступеня консолідованості особистісної ідентичності було застосовано дисперсійний аналіз, який дозволив виявити різницю значень психологічного благополуччя студентів, що належать до групи з консолідованою особистісною ідентичністю та групи з неконсолідованою особистісною ідентичністю (табл. 1).

Результати аналізу показали, що між загальним показником психологічного благополуччя студентів групи з консолідованою та групи з неконсолідованою особистісною ідентичністю існують статистично значущі відмінності на рівні  $p < 0,01$ . Середні значення психологічного благополуччя студентів групи з неконсолідованою особистісною ідентичністю нижчі (373,72, статистичне відхилення 60,56), ніж значення психологічного благополуччя студентів групи з консолідованою особистісною ідентичністю (429,88 статистичні відхилення 38,80).

Аналіз результатів дослідження показав, що студенти, в яких присутнє коливання уявлень про себе у часі та діяльності особистісної ідентичності мають нижчий рівень психологічного благопо-

луччя, ніж ті студенти, що сильних коливань особистісної ідентичності не мають. Отже, консолідованість особистісної ідентичності є предиктором психологічного благополуччя студентів.

Завдяки дисперсійному аналізу у нашому дослідженні була з'ясована залежність психологічного благополуччя студентів від складності соціальної ідентичності (табл. 2).

Аналіз результатів показав, що між значеннями психологічного благополуччя студентів групи зі складністю та групи з відсутньою складністю соціальної ідентичності існують статистично значущі відмінності на рівні  $p < 0,01$ . Середні значення психологічного благополуччя студентів групи з відсутністю складності соціальної ідентичності нижчі (375,08, статистичне відхилення 56,17), ніж значення психологічного благополуччя студентів групи зі складністю соціальної ідентичності (428,43, статистичні відхилення 88,02). Аналіз результатів дослідження показав, що студенти, в яких виявлена складність соціальної ідентичності мають вищий рівень психологічного благополуччя, ніж ті студенти, в яких складність соціальної ідентичності студентів відсутня. Отже, складність соціальної ідентичності є предиктором ПБ студентів.

Далі в процесі аналізу даних був застосований регресійний аналіз, який дозволив визначити залежність психологічного благополуччя від особистісної та соціальної ідентичності студентів. Залежною змінною у регресійному аналізі було визначено психологічне благополуччя. До незалежних змінних віднесено показники особистісної та соціальної ідентичності.

Результати аналізу показали, що коефіцієнт R-квадрат становить 0,504, тобто регресійна модель описує 50,4% випадків, коли особистісна та соціальна ідентичності впливають на ПБ. Значення тесту Дарбіна-Уотсона на автокореляцію становить 1,741, тобто близько до 2. Це говорить про непостійні зв'язки між залишками, тобто між відхиленнями спостережуваних значень від теоретично очікуваних. Результати регресійного аналізу статистично значущі.

Таблиця 1

### Залежність психологічного благополуччя студентів від консолідованості особистісної ідентичності

Загальний показник	Ступінь консолідованості особистісної ідентичності		F
	Не консолідованість	Консолідованість	
Психологічне благополуччя студентів	373,72±60,56	429,88±38,80	21,30**

Примітка: \*\* –  $p < 0,01$

Таблиця 2

### Залежність психологічного благополуччя студентів від складності соціальної ідентичності

Загальний показник	Наявність складності соціальної ідентичності		F
	Нескладність	Складність	
Психологічне благополуччя студентів	375,08±56,17	428,43±88,02	15,52**

Примітка: \*\* –  $p < 0,01$

Рівняння для психологічного благополуччя представлене таким чином:

Психологічне благополуччя студентів = 349,377 – 1,049\* загальна консолідованість особистісної ідентичності + 1,031\* професійна ідентичність + 5,826\* діяльне Я + 0,758\* громадянська ідентичність.

Представлене рівняння свідчить про наступне:

1. ПБ студентів тим вище, чим меншими є коливання їхнього образу-Я як у різних часових перспективах, так і у різних сферах діяльності.

2. Чим більш позитивною та консолідованою буде професійна ідентичність, тим вищий рівень ПБ будуть мати студенти.

3. Чим більшою мірою студенти будуть задоволені власною діяльністю, чим кращою буде зосередженість на собі, дипломатичність, вміння контролювати свій емоційний стан, тим більш психологічно благополучними будуть відчувати себе студенти.

4. Чим позитивнішою та гармонійнішою буде громадянська ідентичність студентів, тим більш ПБ будуть студенти. Всі ці параметри особистісної та соціальної ідентичностей є чинниками психологічного благополуччя студентів.

**Висновки.** Виявлено, що студенти, в яких присутнє коливання уявлень про себе у часі та діяльності особистісної ідентичності, мають нижчий рівень психологічного благополуччя, ніж ті студенти, що сильних коливань особистісної ідентичності не мають. Отже, консолідованість особистісної ідентичності є предиктором психологічного благополуччя студентів.

Виявлено, що студенти, в яких виявлена складність соціальної ідентичності, мають вищий рівень психологічного благополуччя, ніж ті студенти, в яких складність соціальної ідентичності студентів відсутня. Отже, складність соціальної ідентичності є предиктором ПБ студентів.

Психологічне благополуччя студентів тим вище, чим меншими є коливання їхнього образу-Я як у різних часових перспективах, так і у різних сферах діяльності.

Чим більш позитивною та консолідованою буде професійна ідентичність, тим вищий рівень психологічного благополуччя будуть мати студенти. Чим більшою мірою студенти будуть задоволені власною діяльністю, чим кращою буде зосередженість на собі, дипломатичність, вміння контролювати свій емоційний стан, тим більш психологічно благополучними будуть відчувати себе студенти. Чим позитивнішою та гармонійнішою буде громадянська ідентичність студентів, тим більш психологічно благополучнішими будуть студенти. Виявлено, що особистісна та соціальна ідентичності є предикторами психологічного благополуччя в студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальше її дослідження може здійснюватися у напрямках вивчення ідентичності як чинника психологічного благополуччя на різних етапах онтогенезу, формування психологічного благополуччя особистості з урахуванням впливу різноманітних чинників тощо.

#### Література:

1. Аргайл М. Психологія щасття / М. Аргайл. Москва : Прогресс, 1990, с. 336.
2. Джаббарова Л.В. Дослідження взаємозв'язку соціальної ідентичності з психологічним благополуччям у студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2016, Вип. 6, С. 46–50.
3. Джаббарова Л.В. Взаємозв'язок психологічного благополуччя з особистісною ідентичністю у студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2017. Вип. 7.
4. Джаббарова Л.В. Дослідження взаємозв'язку психологічного благополуччя з особистісною та соціальною ідентичністю в студентів. *Теорія і практика сучасної психології*: зб. наук. праць. 2019. № 1. С. 44.
5. Кузильная А.В. Особенности субъективного благополучия личности беженцев и вынужденных переселенцев из стран ближнего зарубежья : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Краснодарский ун-т. Ростов-на-Дону, 2017. 22 с.
6. Dovidio J., Gaertner S., Pearson A., Riek B. Social Identities and Social Context : Social Attitudes and Personal Well-Being. *Social Identification in Groups*. 2005. Vol. 22. P. 231–260.
7. Manuela S., C. Sibley The Pacific Identity and Wellbeing Scale (PIWBS): A culturally-appropriate self-report measure for Pacific peoples in New Zealand // *Social Indicators Research*. URL: [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/psych/about/our-research/documents/The%20Pacific%](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/psych/about/our-research/documents/The%20Pacific%20Identity%20Scale.pdf)
8. Haslam S., Jetten J., Postmes T., Haslam E. Health and Welfare: A New Agenda for Applied Psychology. *Applied Psychology: International Review*. 2009. № 58 (1). P. 1–23.
9. Sharma S., Sharma M. Self, social identity and psychological well-being. *Psychological Studies June*. 2010. Vol. 55. № 2. P. 118–136.
10. Suh E.M. Culture, Identity Consistency and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. Vol. 83. No. 6. P. 1378–1391.

**Dhazbarova L. V. Identity as a harbinger of students' psychological well-being**

*The article deals with the problem of identity research: personal and social as a factor of psychological well-being in student youth. The importance of the problem of psychological well-being of the modern student youth is emphasized. A review of current scientific research into the study of the factors of psychological well-being of the individual revealed that the questions of in-depth analysis of the phenomenon of psychological well-being remain open. Therefore, the problem of studying the determinants of psychological well-being, which depends on a whole set of internal and external factors, is acute.*

*Dispersion analysis was used to identify the dependence of students' psychological well-being on the degree of personal identity consolidation and social identity complexity. Regression analysis was used to investigate identity as a predictor of psychological well-being. As a result of the analysis of the conducted research, it was found that identity is a factor of psychological well-being: it was found that the consolidation of personal identity is a predictor of students' psychological well-being. It has also been found that the complexity of social identity is a predictor of students' psychological well-being.*

*Personal and social identities are found to be predictors of psychological well-being in students. As a result of the conducted research it was found that the psychological well-being of students is higher, the smaller is the fluctuation of their image-I in different time perspectives and in different spheres of activity. It is revealed that the more positive and consolidated the professional identity is, the higher the level of psychological well-being the students will have. The more satisfied students will be with their own activities, the better the focus on themselves, diplomacy, the ability to control their emotional state, the more psychologically prosperous they will feel. The more positive and harmonious the students' civic identity will be, the more psychologically prosperous they will feel.*

**Key words:** *consolidated identity, personal identity, social identity, factors, complexity of social identity, self, image-I.*



УДК 159.9.072

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.3>**Г. О. Діденко**аспірантка кафедри практичної психології  
Херсонський державний університет

## ОСОБЛИВОСТІ КОМПОНЕНТІВ СТИЛЮ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

*Наведено модель стилю життя особистості. Визначено, що стиль життя слід розглядати як особливий індивідуальний спосіб здійснення особистістю обраного нею життєвого шляху. Зазначено компоненти стилю життя. Визначено, що до основних компонентів стилю життя слід відносити: когнітивний, поведінковий, емоційний та ціннісний. Зазначено, що з метою перевірки структурної моделі життєвого стилю особистості, доцільно застосовувати наступні методики: з метою виявлення уявлень суб'єкта про образ Я та дослідження особливостей взаємовідносин у малих групах – методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; з метою виявлення дисфункціональних когніцій та ставлення суб'єкта до себе, оточуючих людей та світу – методику «Два антисвіти» В.І. Шебанової; з метою виявлення змістовної сторони спрямованості особистості, що становить основу її відношень до оточуючого світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду та ядро мотивації життєдіяльності, основу життєвої концепції та «філософію життя» – методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича; з метою самооцінки емоційних станів досліджуваних – методику «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана і Д. Рікса.*

*Описано результати факторного аналізу, проведеного з метою перевірки гіпотез щодо основних вимірювань, що лежать в основі сукупності пов'язаних змінних. Зауважено, що отримані фактори виступають гіпотетичними змінними або «конструктами», що описують ступінь взаємозв'язку аналізованих змінних.*

*Встановлено, що смислове значення фактора складається з визначальних властивостей тих змінних, які мають високі навантаження з даного фактору. За результатами факторного аналізу виокремлено 7 значущих факторів за критерієм Хамфрі, які пояснюють 66% від сумарної дисперсії, а саме: «емоційний стан», «конформно залежна поведінка», «миролюбність», «життєві цінності», «ставлення до себе та світу», «суспільні цінності», «критичність в оцінці себе». Узагальнено, що результати факторного аналізу підтвердили розроблену теоретичну модель стилю життя особистості.*

**Ключові слова:** структура, факторний аналіз, методики, дослідження, теоретична модель, змінні.

**Постановка проблеми.** На сьогодні особливості актуальності набуває дослідження питань, що пов'язані з розкриттям окремих аспектів життєвого шляху особистості. Наявність фрагментарних психологічних, соціологічних та соціально-психологічних досліджень стилю життя особистості, обумовила необхідність уточнення суті психологічного змісту концепту, розробки його концептуальної моделі та здійснення її емпіричної перевірки.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Стиль життя особистості виступає складним структурним об'єднанням. На основі проведеного концептуального аналізу низки наукових праць сучасних дослідників: П.П. Горностая та Т.М. Титаренко, О.Г. Малиної, Г. Мозака та Б. Шульмана, Ю.М. Швалба та інших, присвячених розкриттю різних аспектів концепту «стиль життя», автор визначила, що стиль життя – це особливий індивідуальний спосіб здійснення особистістю обраного нею життєвого шляху.

**Мета та завдання.** Головною метою цієї роботи є провести емпіричну перевірку авторської теоретичної моделі стилю життя особистості.

**Виклад основного матеріалу.** У попередніх публікаціях автором представлено авторську

модель концепту «стиль життя», до головних структурних компонентів якого віднесені: образ Я, що відображає уявлення людини про себе; образ світу – уявлення про світ, людей, природу, тобто все те, що оточує людину; взаємовідносини з оточуючими людьми; актуальний емоційний стан; ціннісні орієнтації [2].

З метою визначення структури взаємозв'язків між змінними та перевірки функціональності запропонованої моделі стилю життя, нами було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на дослідження наступних компонентів: емоційного, когнітивного, поведінкового та ціннісного. Для досягнення поставленої мети, нами були застосовані наступні методики: Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; Методика «Два антисвіти» В.І. Шебанової; Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича; Методика «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана і Д. Рікса.

У основному дисертаційному дослідженні взяло участь 256 осіб. У результаті опрацювання даних, дійсних протоколів було виявлено 115. Вік досліджуваних склав від 18 до 48 років, середній вік по вибірці – 26 років. У склад вибірки увійшли

16 чоловіків (14%) та 99 жінок (86%). 22 особи (19%) мають вищу освіту, 93 особи (81%) – незакінчену вищу освіту. Отримані дані були піддані факторному аналізу. Факторний аналіз надав змогу провести розвідувальний аналіз гіпотез щодо основних вимірювань, що лежать в основі сукупності пов'язаних змінних. Це важливий метод для визначення мінімального числа таких вимірів, необхідних для пояснення мінливості досліджуваної сукупності змінних.

За даними факторного аналізу з 58 показників було виокремлено 7 значущих факторів за критерієм Хамфрі, які пояснюють 66% від сумарної дисперсії. Проведемо аналіз досліджуваних характеристик у відповідності з вагою, з якою вони входять у той чи інший фактор.

Автор детально розглядає зміст кожного фактора.

До складу першого фактора увійшли 7 показників. У таблиці 1 наведений фрагмент цього фактора, який містить найбільш інформативні для інтерпретування показники. Фактор «емоційний стан» частково характеризує особливості емоційного компоненту стилю життя особистості.

Можна зробити висновок, що опитувані, які отримали високі показники за фактором «емоційний стан», схильні демонструвати впевненість у собі, піднесення, спокій, енергійність. Вони схильні до домінування та авторитарності. Особи, що отримали низькі показники за зазначеним фактором, демонструють невпевненість у собі, схильні до підкорення іншим; вони пригнічені та часом тривожні, пасивні.

До складу другого фактора увійшли 6 показників. У таблиці 2 наведений фрагмент даного фактора, який містить найбільш інформативні для інтерпретування показники.

Фактор «конформно залежна поведінка» частково характеризує особливості когнітивного та поведінкового компонентів стилю життя особистості.

Є.П. Ільїн визначає, що «альтруїзм в більшій мірі обумовлений не зовнішнім соціальним тиском та не присутністю людини, здатної оцінити благородність вчинку суб'єкта. Це поведінка, яка обумовлена наявністю у людини низки душевних якостей (особистісних диспозицій) – співчутливості, турботи, почуття обов'язку, відповідальності та відсутністю якостей, які не сприяють прояву альтруїзму, підозрливості, жадібності, скептицизму [3, с. 116].

Отримані результати надають змогу узагальнити, що опитуваним, що отримали високі показники за фактором «конформно залежна поведінка», властиві: схильність до прояву залежної поведінки та підкореності, альтруїстичність та дружелюбність, «патологічна поведінка», що виражається у складнощах соціальної адаптації. До характерних властивостей досліджуваних з низькими показниками за фактором можна віднести наступні: незалежність та самостійність у прийнятті рішень, егоїстичність та високоадаптивність.

До складу третього фактора увійшли 5 показників. У таблиці 3 наведений фрагмент цього фактора, який містить найбільш інформативні для інтерпретування показники. Фактор «миролюбність» частково характеризує особливості когнітивного та поведінкового компонентів стилю життя особистості.

Досліджуваним, що отримали високі показники за фактором «миролюбність», властиві спокій та альтруїстичність, довірливість, дружелюбність та високий рівень соціальної адаптованості. Опитувані з низькими показниками за фактором,

Таблиця 1

**Склад фактора «Емоційний стан»**

№	Показники, що увійшли до складу фактора	Факторне навантаження
1.	Загальна оцінка емоційного стану	0,88
2.	Впевненість у собі	0,85
3.	Домінування	0,81
4.	Піднесення	0,80
5.	Спокій	0,73
6.	Авторитарність	0,72
7.	Енергійність	0,66

Таблиця 2

**Склад фактора «Конформно залежна поведінка»**

№	Показники, що увійшли до складу фактора	Факторне навантаження
1.	Залежність	0,82
2.	Підкореність	0,78
3.	Альтруїстичність	0,77
4.	Дружелюбність	0,75
5.	«Патологічна поведінка»	0,66
6.	Дружелюбність	0,61

Таблиця 3

## Склад фактора «Миролюбність»

№	Показники, що увійшли до складу фактора	Факторне навантаження
1.	Агресивність	-0,86
2.	Егоїстичність	-0,76
3.	Підозрілість	-0,76
4.	Дружелюбність	0,74
5.	Патологічна поведінка	-0,53

схильні демонструвати агресивність та егоїстичність по відношенню до інших, вони підозрілі, не дружелюбні та мають низький рівень соціальної адаптованості.

К. Томас на підставі типології конфліктної поведінки виділяє два стилі: кооперація, яка пов'язана з фокусуванням людини до інтересах інших людей, залучених у конфлікт; і напористість, для якої характерний акцент на захисті власних інтересів. Відповідно до цих двох основних вимірів, К. Томас виокремлює наступні безконфліктні способи реагування в ситуаціях конфліктів: пристосування, компроміс, уникнення.

Так, пристосування означає, на протигагу суперництва, принесення в жертву власних інтересів заради іншого. При використанні цього стилю має місце участь у ситуації і згода робити те, чого хоче інший.

Компроміс слід розглядати як угоду між учасниками конфлікту, досягнуту шляхом взаємних поступок. При використанні цього стилю обидві сторони трохи поступаються у своїх інтересах, щоб задовольнити їх в іншому, часто головному. Це робиться шляхом торгу і обміну, поступок. На відміну від співпраці, компроміс досягається на більш поверхневому рівні – один поступається в чимось, інший теж, у результаті з'являється можливість дійти спільного рішення. При компромісі відсутній пошук прихованих інтересів, розглядається тільки те, що кожен говорить про свої бажання. При цьому причини конфлікту не будуть зачіпатися. Увага зосереджена не на їх усуненні, а на знаходженні рішення, що задовольняє одноментні інтереси обох сторін.

Для уникнення (ухилення) характерні як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей. Людина не відстоює свої права, ні з ким не співпрацює для вироблення рішення, або ухиляється від вирішення конфлікту. Для цього використовуються

відхід від проблеми (вихід із кімнати, зміна теми), ігнорування її, перекладання відповідальності за рішення на іншого, відстрочка рішення [1].

До складу четвертого фактора увійшли 5 показників (Таблиця 4). Фактор «життєві цінності» розкриває ціннісний компонент стилю життя.

Життєві цінності слід розглядати як систему світорозуміння людини, яка містить оцінку всього існуючого з позицій добра і зла, розуміння щастя, справедливості і любові, що дозволяє встановити зв'язок вчинку людини з загальноприйнятою системою соціальних цінностей. Вибір певних моральних цінностей дозволяє особистості виробити не тільки моральну оцінку розглянутих вчинків, але і дати самооцінку своєї поведінки, а також обрати ціннісну орієнтацію властивій їй моральної свідомості. Вибрані особистістю моральні цінності втілюються у кінцевому рахунку в ціннісній орієнтації, реалізуючи її вихідну моральну позицію. Вона проявляється не тільки в окремих вчинках та їхніх мотивах, а й у всій лінії поведінки [7].

Грунтуючись на отриманих даних автор визначає, що опитувані з високими показниками за фактором «життєві цінності» демонструють невихованість та пригніченість. Вони сміливі у відстоюванні своєї думки, мають широкий кругозір. Схильні до прояву неохайності. Досліджувані з низькими оцінками за фактором виховані та життєрадісні, не рішучі у відстоюванні своїх думок, мають дещо обмежені погляди на оточуючу дійсність, охайні.

П'ятий фактор (Таблиця 5) – «ставлення до себе та світу», уточнює особливості уявлень особистості про себе та світ та частково описує когнітивний компонент стилю життя.

Особистість у залежності від змісту її «внутрішніх умов» будує свої відносини з соціальною дійсністю, визначаючи їх специфіку [4]. В.О. Зобков визначає, що «ставлення людини до життєдіяльності – це триєдність ставлень: ставлення до себе, ставлення до діяльності та ставлення до

Таблиця 4

## Склад фактора «Життєві цінності»

№	Показники, що увійшли до складу фактора	Факторне навантаження
1.	Вихованість	-0,78
2.	Життєрадісність	-0,71
3.	Сміливість у відстоюванні своєї думки	0,67
4.	Широта поглядів	0,64
5.	Охайність	-0,57

Таблиця 5

## Склад фактора «Ставлення до себе та світу»

№	Показники, що увійшли до складу фактора	Факторне навантаження
1.	Світ поганого (думаю про себе, світ, людей)	-0,89
2.	Світ поганого (думаю про себе)	-0,83
3.	Світ гарного (думаю про себе)	-0,73
4.	Світ гарного (думаю про себе, світ, людей)	-0,70

інших людей, що формується у процесі життя конкретної людини та забезпечує зв'язок особистості з соціальною дійсністю» [5, с. 32]. Також, В.О. Зобков зауважує, що змістовна сторона ставлення людини до життєдіяльності обов'язково вміщує процеси, пов'язані з минулим, сьогоденням та майбутнім, що дозволяє говорити не тільки про процесуальний, але й про потенційний характер розвитку ставлень, про динаміку становлення людини як суб'єкта життєдіяльності, про характер її результатів у життєдіяльності [5, с. 34].

До складу шостого фактора увійшли 4 показники. У таблиці 6 наведений фрагмент цього фактора, який містить найбільш інформативні для інтерпретування показники.

Фактор «суспільні цінності» уточнює уявлення особистості про ціннісний компонент стилю життя. Досліджувані, які отримали високі показники за фактором «суспільні цінності», схильні демонструвати нечесність, мають високі запити, надають великого значення суспільному визнанню та цікавій роботі. Ті опитувані, що отримали низькі значення за зазначеним фактором, здебільшого, схильні проявляти чесність у міжособистісних відносинах, нівелюють важливість високих запитів, суспільного визнання та цікавої роботи у своєму житті.

До складу 7 фактора увійшли 3 показники. У таблиці 7 наведений фрагмент цього фактора, який містить найбільш інформативні для інтерпретування показники.

Так, сьомий фактор – «критичність в оцінці себе» – частково характеризує особливості ціннісного та поведінкового компонентів. Наведені результати надають підстави встановити, що

опитуваним з високими балами за фактором «Критичність в оцінці себе», вірогідно властиві акцентуації особистісних властивостей. Вони, здебільшого, впевнені у собі та знецінюють важливість матеріально забезпеченого життя. Досліджувані з низькими результатами за фактором, особливо значущістю наділяють матеріально забезпечене життя, схильні демонструвати невпевненість у собі.

**Висновки.** Проведено обґрунтування моделі відповідно до системного підходу в психології. Визначено, що результати факторного аналізу підтвердили запроповану теоретичну модель стилю життя особистості. Встановлено, що особливості прояву стилю життя особистості залежать від функціонування чотирьох структурних компонентів: емоційного, ціннісного, когнітивного та поведінкового.

Доведено, що виокремлені фактори повністю підтверджують теоретичну модель стилю життя. Визначено, що фактор «емоційний стан» пояснює емоційний компонент; фактори «конформно залежна поведінка» та «миролюбність» частково характеризують особливості когнітивного та поведінкового компонентів; фактори «життєві цінності» та «суспільні цінності» розкривають ціннісний компонент; фактор «ставлення до себе та світу», уточнює особливості уявлень особистості про себе та світ та частково описує когнітивний компонент стилю життя; сьомий фактор – «критичність в оцінці себе» – частково характеризує особливості ціннісного та поведінкового компонентів.

Перспективою подальших розвідок є проведення багатомірної класифікації отриманих кількісних показників компонентів стилю життя.

Таблиця 6

## Склад фактора «Суспільні цінності»

№	Показники, що увійшли до складу фактора	Факторне навантаження
1.	Чесність	-0,73
2.	Високі запити	0,62
3.	Суспільне визнання	0,53
4.	Цікава робота	0,44

Таблиця 7

## Склад фактора «Критичність в оцінці себе»

№	Показники, що увійшли до складу фактора	Факторне навантаження
1.	Критична поведінка	0,65
2.	Матеріально забезпечене життя	-0,61
3.	Впевненість у собі	0,45

**Література:**

1. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. 2-е изд. СПб. : Питер, 2012. 544 с.
2. Діденко Г.О. Обґрунтування методик дослідження впливу травматичного досвіду на стиль життя особистості / Г.О. Діденко // Теорія і практика сучасної психології : Збірник наукових праць / гол. ред. В.В. Зарицька. Вип. 2. Запоріжжя : Класичний приватний університет. 2018. С. 17–21.
3. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. СПб. : Питер, 2013, 304 с.
4. Зобков В.А. Отношение человека к жизнедеятельности / В.А. Зобков // Экономика образования. 2015. № 2. С. 91–94.
5. Зобков В.А. Психологическая структура отношения человека к жизнедеятельности / В.А. Зобков // Весник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия : Педагогика. Психология. Социоконетика. 2016. Т. 22. № 3. С. 31–34.
6. Климчук В.О. Математичні методи у психології : навч. посіб. / В.О. Климчук. К. : Освіта України, 2009. 288 с.
7. Некрасова Н.А. Тематический философский словарь / Н.А. Некрасова, С.И. Некрасов, О.Г. Садикова. М. : МГУ ПС (МИИТ), 2016. 157 с.

**Didenko H. O. Features of life style components**

*The model of life style of the person is given. It is determined that the lifestyle should be considered as a special individual way of realizing the personality of her chosen life path. Lifestyle components outlined. It is determined that the main components of a lifestyle should be attributed: cognitive, behavioral, emotional and value. It is noted that in order to test the structural model of the lifestyle of the individual, it is advisable to use the following techniques: to identify the subject's ideas about the image of I and to study the characteristics of relationships in small groups – the method of diagnosis of interpersonal relationships T. Leary; in order to identify dysfunctional cognitions and the attitude of the subject to himself, others and the world – the method of “Two antiswitches” V.I. Shebanova; in order to identify the meaningful side of the personality orientation, which is: the basis of its relationship to the surrounding world, to other people, to itself, the basis of outlook and the core of life motivation, the basis of life concept and “philosophy of life” – the method “Value orientations” M. Rokich; for the purpose of self-esteem of emotional states of subjects – the method “Self-esteem of emotional states” by A. Wessman and D. Ricks.*

*The results of the factor analysis conducted to test the hypotheses for the basic measurements underlying the set of related variables described. It noted that the obtained factors act as hypothetical variables or “constructs” describing the degree of correlation of the analyzed variables.*

*It established that the semantic value of a factor consists of the determining properties of those variables that have high loadings from the given factor. According to the results of factor analysis, 7 significant factors were identified according to Humphrey's criterion, which explain 66% of the total variance, namely: “emotional state”, “conformally dependent behavior”, “peacefulness”, “life values”, “attitude to oneself and the world”, “social values”, “criticality in self-assessment”. Generally, the results of factor analysis confirmed the developed theoretical model of personality life style.*

**Key words:** *structure, factor analysis, techniques, research, theoretical model, variables.*

**Н. В. Каргіна**кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри практичної психології  
Одеський національний морський університет

## ПАТЕРНИ РИС ОСОБИСТОСТІ, СХИЛЬНИХ ДО ПЕРЕЖИВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ РІЗНОГО СТУПЕНЯ

У статті розкриваються можливості вивчення такого складного та багатогранного феномену, як психологічне благополуччя та розгляд його основних властивостей. У науковий обіг цей феномен увійшов у другій половині минулого століття і сьогодні набуває особливого значення для вітчизняної психологічної науки. Психологічне благополуччя розглядається як складне психічне утворення, яке проявляється у переживанні змістовної наповненості та цінності життя, відчутті задоволення життям і собою, досягненні актуальних мотивів і потреб особистості у перспективі соціально значущої мети та позитивній оцінці власного існування. Благополуччя залежить насамперед від наявності ясних цілей, ціннісних орієнтацій, успішності реалізації планів діяльності та людської поведінки, наявності ресурсів і умов досягнення життєвих цілей всупереч перешкодам.

Психологічне благополуччя складається з десяти компонентів: психофізичного, соціально-економічного, етнокультурологічного, екзистенційного, світоглядного, ціннісного, емоційного, поведінкового, когнітивного і вольового. Для діагностики індивідуальних психологічних особливостей особистості був використаний 16-факторний опитувальник особистості (16-PF, Р. Кеттелла, форма С), який заснований на специфічних характеристиках темпераменту та особистісних якостей.

У результаті кореляційного аналізу були виявлені багатозначні зв'язки між показниками психологічного благополуччя та факторами особистості. Було виявлено, що показники психологічного благополуччя корелюють на високому рівні значущості ( $p \leq 0.01$ ;  $p \leq 0.05$ ) з такими факторами особистості: афектотимія (А+), інтелект (В+), емоційна стабільність (С+), свідомість (G+), сміливість (Н+), м'якість (I+), схильність до почуття провини (O+), адекватна самооцінка (MD+), радикалізм (Q1+), самоконтроль, сильна воля (Q3+), напруженість (Q4+), екстраверсія (QI+). Також зустрічаються й від'ємні кореляційні зв'язки з наступними факторами особистості: підозрілістю (L+), наївністю (N-), тривожністю (QII-) і чуттєвістю (QIII-). Тобто, ми можемо припустити, що усі ці фактори притаманні психологічному благополуччю людини. Зосереджується увага на виявлені особистісних особливостей індивіда, що сприяють становленню психологічного благополуччя особистості.

**Ключові слова:** благополуччя, психологічне благополуччя, показники психологічного благополуччя, особистість, риси особистості.

**Постановка проблеми.** Для сучасної української психологічної науки актуальною та гострою проблемою є дослідження особливостей психологічного благополуччя особистості, його підвищення та гармонізація в умовах стрімких соціально-економічних змін, що відбуваються у вітчизняному суспільстві останніми роками. Дедалі частіше висока динаміка соціальних процесів зумовлює необхідність вивчення факторів, що лежать в основі внутрішньої рівноваги особистості, емоційно-оцінних відносин, що складають основу благополуччя, а так само їх співвідношення з механізмами регулювання поведінки. Баланс емоцій, психологічне благополуччя особистості, переживання задоволеності різними відносинами стають найважливішими психологічними явищами, вивчення яких виступає на передній план. Проблема психологічного благополуччя особистості починає займати центральне місце не тільки в соціальній психології, але і в інших галузях науки. До психологічного благополуччя звертаються при вивченні різних проблемних областей: процесів

адаптації, соціалізації, самоактуалізації, питань економічної ефективності, соціально-економічного розвитку суспільства, охорони здоров'я та багатьох інших.

Феномен благополуччя почали досліджувати західні вчені ще у середині 60-х рр. ХХ ст., проте для вітчизняної психології актуальність до даної проблематики спостерігається лише наприкінці 90-х рр. – першій половині ХХІ ст. Теоретичне підґрунтя для розуміння досліджуваного нами поняття заклали розробки американського вченого N. Bradburn, у 1969 р. світ побачила його книга під назвою «The Structure of Psychological Well-Being». У роботах автора [4] вищеозначений феномен розглядається насамперед як відчуття щастя або нещастя, також вчений вводить поняття афективного компоненту психологічного благополуччя. Погляди дослідника отримали досить широке визнання в наукових колах та мають значний вплив й сьогодні.

Огляд стану наукової розробки з означеної проблематики показує наступну картину: вивча-

лось психологічне благополуччя різних категорій. Зокрема, за: соціальним статусом – мігранти (З.Х. Лепшокова), внутрішньо переміщені особи (В.В. Гриценко); професійною належністю – військові (А.О. Шадрін); пілоти цивільної авіації (В.В. Злагодух); співробітники органів внутрішніх справ (Н.А. Горбач, Ю.Г. Панюкова, О.М. Паніна); педагоги (І.В. Заусенко); психологи (В.М. Духневич, Л.Б. Козьміна); спортсмени (Д.В. Кузьмін); музиканти-професіонали (В.Ю. Кутєпова-Бредун); соціальні працівники (Т.В. Мазур); медичні працівники (Л.І. Августова); державні службовці (М.Ю. Бояркін, О.А. Долгополова, Д.М. Зинов'єва); менеджери (Н.Є. Водоп'янова); віковими характеристиками – школярі (А.В. Вороніна); підлітки (Г.В. Літвінова, С.О. Семенова); старшокласники (С.А. Водяха); студенти (О.Ю. Григоренко, А.А. Сотніков); дитячий (Л.Ф. Шестопалова); рання дорослість (Е.І. Кологривова) та літній вік загалом (Ю.Б. Дубовик). Наявні розлогі дослідження різних видів благополуччя: фізичного (Л.В. Куликов); сексуального (А.В. Чалова); суб'єктивного (Р.М. Шаміонов, Г.Л. Пучкова, Г.О. Лебедева, Л.В. Куликов, І.А. Джидар'ян, І.С. Горбаль, А.В. Курова, N. Bradburn, E. Diener, R. Ryan, D. Kahneman, E. Suh, R. Emmons, P. Costa); емоційного (О.В. Гордова, І.В. Скрипичникова, О.Г. Калина); психічного (М. Jachoda, С.В. Борисова, А.О. Василенко); духовного (В. Justin, L. Angela, D. Brothers, С. Dalbert, M. Lerner, Н.М. Савелюк, Д.О. Леонтьєв); соціального (D. Raphael); економічного (А.А. Баранова, В.О. Хащенко, Т.М. Узденов); матеріального (О.В. Середа); сімейного (О.А. Тараданов); професійного (Д.М. Зинов'єва); особистісного (М.О. Батурін, С.О. Башкатов, Н.В. Гафарова); факторів психологічного благополуччя (N. Bradburn, M. Argyle, M. Seligman, D. Carol, M. Norman, С. Ryff, A. Patricio, І.А. Джидар'ян, Л.В. Куликов); взаємозв'язків зі здоров'ям (G. Morgan, M. Ryan); із переживанням терористичної загрози (Н.В. Тарабіна, Ю.В. Биховець); макіавеллізмом (А.М. Большакова); стресостійкістю (Т.Л. Целюк); емоційним інтелектом (М.М. Шпак, Е.Л. Носенко); креативністю (Л.Ф. Бурлачук); копінг-стратегіями (С.А. Корзун, В.Р. Сафонова); толерантністю (Н.К. Бахарєва); Інтернет-залежністю (О.П. Белінська, Р.В. Єршова, Т.М. Семіна, В.А. Розанов); крос-культурні дослідження (Н. Frost, K. Minyard), також зустрічаються нечисленні роботи з вивчення онтогенетичних аспектів цього феномену (Я.М. Бутерко, М.Ю. Распаєва, О.Г. Трошихіна) тощо.

Проте, не дивлячись на представлену в науці полісемію психологічного благополуччя, виділення та дослідження основних індивідуально-особистісних детермінант даного феномену, у вітчизняній науці все ще відсутні. Узагальнення

літературних джерел дозволяє нам розглядати психологічне благополуччя як злагожденість психічних процесів та функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги. Як цілісне суб'єктивне переживання психологічне благополуччя важливе для кожної людини, яка переживає, бо пов'язано з базовими цінностями, такими як щастя, щасливе життя, оптимізм тощо. Психологічне благополуччя є базовим переживанням та носить суб'єктивний характер і виражається в усвідомленні людиною цінності свого існування. Благополуччя залежить, насамперед, від наявності ясних цілей, ціннісних орієнтацій, усталеного світогляду, екзистенційної спрямованості, успішності реалізації планів діяльності та людської поведінки, наявності ресурсів та умов досягнення життєвих цілей всупереч перешкодам. Отже, досить широкий понятійний діапазон трактувань у роботах різних авторів спрямував емпіричну частину нашої роботи на пошук властивостей особистості, що аранжують різні прояви її психологічного благополуччя.

**Мета статті** – представити результатів емпіричного дослідження спектру психологічних властивостей людей із високим і низьким рівнем психологічного благополуччя.

**Виклад основного матеріалу.** Провівши теоретичний аналіз наукової літератури з означеної проблематики, зазначимо, що переживання людиною психологічного благополуччя полягає в позитивному ставленні суб'єкта до фрагментів світу та різних аспектів власного майбутнього, при усталеному світогляді, з превалюванням позитивних емоцій різної інтенсивності над негативними та супроводжується переживанням актуальної значимості власного майбутнього [1]. Ми, у свою чергу, спираємося на роботи Е. Diener [5], за якими дослідження психологічного благополуччя людини повинно враховувати не лише безпосередньо рівень самого благополуччя, але й брати до уваги внутрішню індивідуальну систему координат, з якою особистість співвідносить власне психологічне благополуччя.

Теоретико-методологічний аналіз показав, що багато інформації про психологічні явища, які належать до проявів психологічного благополуччя людини, що тісно пов'язані з ним, міститься у факторах особистості, виділених Р. Кеттелом. Проте варто зазначити, що емпіричних досліджень вивчення взаємозв'язків психологічного благополуччя із факторами особистості на сьогоднішній день недостатньо, що лише збільшує дослідницький інтерес до даної проблематики. Саме тому для дослідження певних особистісних характеристик із психологічним благополуччям та її похідними нами було використано 16-факторний опитувальник Р. Кеттелла (форма С). Отже, зазначимо, що психологічне благополуччя об'єднує сприймання, когнітивну оцінку та залежить від зовнішніх і

внутрішніх детермінант. Підґрунтям для переживання людиною благополуччя чи неблагополуччя є демонстрація внутрішніх переживань у поведінці та діяльності. Відповідно психологічне благополуччя є не лише результатом впливу певних подій у житті, а й може впливати на розвиток подій, за можливості їх активного вираження. Результатом переживання благополуччя чи неблагополуччя особистістю може стати прагнення чи схильність особи як до відчуття задоволеності від життя, так і до уникання відчуття незадоволеності, що приводить до цілком різновекторних типів людської поведінки, в свою ж чергу особливості поведінки особи можуть бути як детермінантою, так і наслідком переживання нею психологічного благополуччя чи неблагополуччя зокрема.

На цьому етапі нашого дослідження ми вирішуємо завдання вивчення кореляційних зв'язків між показниками психологічного благополуччя та факторами особистості (за Р. Кеттелом). Задля цього нами були використані наступні психодіагностичні методики: авторський опитувальник «Тест-опитувальник діагностики психологічного благополуччя особистості» та «16-факторний особистісний опитувальник» (Р. Кеттел) [3]. Дослідження проводилося на базі різних університетів м. Одеси, вибірка становила 408 осіб. Вік досліджуваних склав від 16 до 24 років. У світлі зазначеного було проаналізовано кореляційні зв'язки між показниками психологічного благополуччя та факторами особистості за Р. Кеттелом. Математико-статистична обробка здійснювалась за допомогою комп'ютерної програми SPSS 21.00 для Windows. Отримання даних здійснювалось за допомогою кількісного (кореляційного) та якісного (метод «асів» та «профілів» аналізів даних. Дані кореляційного аналізу представлені в табл. 1. Слід зазначити, що від'ємні зв'язки показників психологічного благополуччя із певними факторами особистості (за Р. Кеттелом) свідчать про їх взаємозв'язок із від'ємним полюсом означених факторів. Отже, саме тому нижче у тексті ми будемо зазначати не наявність від'ємних зв'язків, а вказувати від'ємний полюс тих факторів, що від'ємно пов'язаний з певними показниками психологічного благополуччя. Зауважимо, що в кожному віковому періоді психологічне благополуччя має свою певну специфіку. У період дорослішання психологічне благополуччя фокусується на майбутньому, в середній дорослості – на теперішньому, а в пізній – на інтеграції ретроспективних, актуальних та перспективних переживань людини.

Аналіз взаємозв'язків між показниками психологічного благополуччя та спектром рис особистості, що відображені у факторній структурі за Р. Кеттелом, показав наступні кореляційні зв'язки (переважно на рівні 1%). Додатні зв'язки психоло-

гічного благополуччя встановлені з такими факторами особистості, як: афектотімія (A+), інтелект (B+), емоційна стабільність (C+), свідомість (G+), сміливість (H+), м'якість (I+), схильність до почуття провини (O+), адекватна самооцінка (MD+), радикалізм (Q1+), самоконтроль, сильна воля (Q3+), напруженість (Q4+), екстраверсія (Q1+). Також зустрічаються й від'ємні кореляційні зв'язки з наступними факторами особистості: підозрілістю (L+), наївністю (N-), тривожністю (Q11-) та чуттєвістю (Q11-).

Втім, як бачимо з табл. 1, не всі фактори продемонстрували кореляційні зв'язки із шкалами психологічного благополуччя. Жодних кореляційних зв'язків із шкалами нашої методики не продемонстрували наступні фактори: E (домінантність – покірність), F безтурботність – стурбованість), M (мрійливість – практичність) та Q2 (самодостатність – залежність від групи). Таким чином будемо вважати, відсутність кореляцій з вищезазначеними особистісними рисами підтверджує, що психологічне благополуччя на рівні структурних параметрів ніяк не може бути поєднана з чіткою вираженістю домінантності, самодостатності, напруженості та незалежності. Щодо розгляду такого фактору, як Q2 (самодостатність – залежність від групи) зауважимо наступне, що самодостатність розглядається досить вузько – лише як антипод несамостійності, залежності, прив'язаності до групи. Самодостатні люди характеризуються самостійністю рішень, досягненням їх виконання, відповідальністю, вони не рахуються з громадською думкою тощо [2, с. 80]. Тому цей фактор і не продемонстрував кореляційних зв'язків із жодною шкалою психологічного благополуччя. Саме тому напевно, усі ці показники не доцільно розглядати у вимірі компонентної організації дослідженого нами феномену.

Отже, нині сконцентруємо увагу на більш детальному розгляді кореляційних зв'язків рівнів психологічного благополуччя авторської методики з параметрами особистісних рис (див. табл. 1).

Аналіз взаємозв'язків між показниками психологічного благополуччя та спектром рис особистості, що відображені у факторній структурі за Р. Кеттелом, показав такі кореляційні зв'язки (переважно на рівні 1%).

Жодних кореляційних зв'язків не було виявлено із такими факторами як: E (домінантність – E (-) покірність), F (безтурботність; F (-) – стурбованість) M (мрійливість, M (-) – практичність), Q2 (самодостатність, Q2 (-) – залежність від групи), Q1V (Q1V (+) – незалежність, Q1V (-) – покірність).

Додатні зв'язки психологічного благополуччя встановлені з такими факторами особистості, як: афектотімія (A+), інтелект (B+), емоційна стабільність (C+), свідомість (G+), сміливість (H+), м'якість (I+), схильність до почуття провини (O+),



Таблиця 1

**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками психологічного благополуччя та факторами особистості (16-PF Р. Кеттелла)**

	Показники психологічного благополуччя особистості										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	ПБ заг.
A	173*		148*	179*	165*	196*	193*	255*	165*	126	212*
B	193*		221*	195*	192*	244*	183*	246*	171*	291*	252*
C	244*	194*	256*	314*	226*	237*	326*	354*	277*	299*	341*
E											
F											
G	107		119	141*	137*	202*	132*	127	138*	173*	170*
H	160*	191*	166*	192*	199*	210*	222*	203*	188*	140*	233*
I			101	146*							
L		-098	-132*	-105	-104		-099	-121	-135*		-127
M											
N								-113	-116		
O						148*					
Q1	125			140*		179*		228*	123	165*	153*
Q2											
Q3		142*	185*	156*		182*	216*	169*	177*	153*	195*
Q4					099						
MD	196*	107	175*	180*	182*	162*	169*	144*	150*	243*	213*
QI	141*	124			156*	135*	151*	175*		099	153*
QII	-161*	-174*	-170*	-226*	-103	-122	-222*	-234*	-192*	-176*	-223*
QIII			-100	-140*				-098			
QIV											

Примітки: 1) n=408; 2) без позначень – кореляція статистично достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; «\*» – кореляція статистично достовірна на рівні ( $p \leq 0,01$ ); 3) нулі та коми опущено. I шкала – психофізична, II – соціально-економічна, III – етнокультурологічна, IV – екзистенційна, V – світоглядна, VI – ціннісна, VII – емоційна, VIII – поведінкова, IX – когнітивна, X – вольова, ПБ заг. – психологічне благополуччя загальне

адекватна самооцінка (MD+), радикалізм (Q1+), самоконтроль, сильна воля (Q3+), напруженість (Q4+), екстраверсія (QI+). Також зустрічаються й від'ємні кореляційні зв'язки з наступними факторами особистості як: підозрілістю (L+), наївністю (N-), тривожністю (QII-) та кортикальною жвавістю (QIII-).

Визначено, що I шкала (психофізична) демонструє додатні зв'язки із афектотимією, (A+), інтелектом (B+), емоційною стабільністю (C+), сміливістю (H+), самооцінкою (MD+), екстраверсією (QI+) на рівні 1%; свідомістю (G+), радикалізмом (Q1+) на рівні 5%. Встановлено від'ємні зв'язки: з тривожністю (QII-) на рівні 1%.

Зазначимо, що II шкала (соціально-економічна) продемонструвала найменшу кількість зв'язків із факторами Р. Кеттелла. Дана шкала виявила кореляційні зв'язки з такими факторами, як: емоційна стабільність (C+), сміливість (H+), самоконтроль, сильна воля (Q3+) на рівні 1%, самооцінка (MD+), екстраверсія (QI+) на рівні 5%, а також від'ємні зв'язки із такими факторами як тривожністю (QII-) на рівні 1% та підозрілістю (L+) на рівні 5%. Розбираючи ці взаємозв'язки у контексті дослідження особливостей психологічного благополуччя варто зауважити, що досить актуальним є саме соціальна значимість проблеми психологічного благополуччя як індикатора стану людського капіталу, викликає необхідність понять,

які механізми лежать в основі психологічного благополуччя людини, яким чином вони приймають участь у регуляції її поведінки, оскільки це відображується на відношеннях з оточуючими та на виборі адекватних життєвих стратегій [2].

Цікаві взаємозв'язки виявлені з III шкалою (етнокультурологічною). Дана шкала демонструє додатні зв'язки із (A+), інтелектом (B+), емоційною стабільністю (C+), сміливістю (H+), самоконтролем (Q3+), самооцінкою (MD+) на рівні 1%; свідомістю (G+), м'якістю (I+) на рівні 5%. Встановлено від'ємні взаємозв'язки: підозрілістю (L+), тривожністю (QII-) на рівні 1% та кортикальною жвавістю (QIII-) на рівні 5%.

Розглядаючи особливості кореляційних зв'язків із такими шкалами психологічного благополуччя, як IV (екзистенційна), V (світоглядна) та VI (ціннісна) шкали, зауважимо, що саме ці шкали продемонстрували найбільшу кількість різноманітних кореляційних зв'язків. Науковий інтерес до таких шкал, як, зокрема, екзистенційна, світоглядна та ціннісна шкали психологічного благополуччя, зумовлений насамперед тим, що саме ці шкали є т. зв. «ядром» психологічного благополуччя особистості. Психологічне благополуччя особистості полягає у її моральному здоров'ї, це в суб'єктивних актах свідомості, переживання, тобто воно співвідноситься з вищими морально-смісловими «поверхами» психічної організації людини.

У зв'язку з цим психологічне благополуччя пов'язане з ціннісним, світоглядним та екзистенційним рівнем буття людини, його повноцінним або неповноцінним існуванням як особистості з усіма її життєвими моральними принципами, ідеалами, смисловими утвореннями, віруваннями та гармонією з навколишнім світом [2]. У свою чергу, психологічне благополуччя пов'язане з відповідальністю змінювати, повсякденно творити особисте життя, набуваючи досвід у сфері непередбачуваного, раптового, непрогнозованого. Адже коли особистість втрачає смак до творення нового, апробації невідомого й існує у режимі автоматичного рефрену звиклого, вона вже не відчуває істинної насолоди від буденного існування. Важливою є готовність людини залишати зону власного комфорту, гнучкість у ставленні до своїх задумів, спроможність варіювати повсякденні задуми відповідно до сьогоденних викликів соціуму, не порушуючи власне психологічне благополуччя [2].

Встановлено, що VII (емоційна) шкала виявила значимі зв'язки із факторами афектотимією (A+), інтелектом (B+), емоційною стабільністю (C+), свідомістю (G+), сміливістю (H+), самоконтролем (Q3+), самооцінкою (MD+), екстраверсією (Q1+) на рівні 1%, а також від'ємні зв'язки із наступними факторами: тривожністю (Q11-) на рівні 1% та підозрлістю (L+) на рівні 5%.

Наступна, VIII (поведінкова) шкала продемонструвала додатні значимі зв'язки з факторами афектотимією (A+), інтелектом (B+), емоційною стабільністю (C+), сміливістю (H+), радикалізмом (Q1+), самоконтролем (Q3+), самооцінкою (MD+) й екстраверсією (Q1+) на рівні 1%, свідомістю (G+) на рівні 5%, а також від'ємні зв'язки: тривожністю (Q11-) на рівні 1%; підозрлістю (L+), наївністю (N-) та кортикальною жвавістю (Q111-) на рівні 5%.

Визначено, що IX (когнітивна) шкала виявила додатні значимі зв'язки із факторами афектотимією (A+), інтелектом (B+), емоційною стабільністю (C+), свідомістю (G+), сміливістю (H+), самоконтролем (Q3+) та самооцінкою (MD+) на рівні 1%; радикалізмом (Q1+) на рівні 5%; від'ємні значимі зв'язки із факторами підозрлістю (L+) та тривожністю (Q11-) на рівні 1%; наївністю (N-) на рівні 5%.

Що стосується X шкали (вольової), то вона виявила додатні значимі зв'язки із факторами інтелектом (B+), емоційною стабільністю (C+), свідомістю (G+), сміливістю (H+), самооцінкою (MD+), радикалізмом (Q1+), самоконтролем (Q3+) на рівні 1%; афектотимією (A+) й екстраверсією (Q1+) на рівні 5%. Демонструє від'ємні взаємозв'язки із тривожністю (Q11-) на рівні 1%.

Нарешті, аналіз значимих зв'язків загального показника психологічного благополуччя (ПБ заг) з особистісними факторами показав, що найбільш пов'язаними виявилися: афектотимія (A+),

інтелект (B+), емоційна стабільність (C+), свідомість (G+), сміливість (H+), адекватна самооцінка (MD+), радикалізм (Q1+), самоконтроль (Q3+), екстраверсія (Q1+), підозрлість (L+), тривожність (Q11-).

На наступному етапі нашої роботи ми виділили 2 групи осіб: з високими значеннями загального показника психологічного благополуччя (n=53) та з низькими значеннями (n=42).

На рис. 1 представлені профілі широкого спектру рис особистості (показників особистісних факторів за методикою Р. Кеттелла) означених груп осіб з максимальною та мінімальною вираженістю загального показника психологічного благополуччя.

Встановлено, що особам із високим рівнем психологічного благополуччя властива соціальна сміливість (H+) – притаманні спонтанність, активність, готовність до ризику та співпраці з незнайомими людьми в нових обставинах, здатність приймати самостійні, неординарні рішення, прояв лідерських якостей. Представники цієї групи незалежні, самостійні, винахідливі, орієнтовані на власні рішення та думки (Q2+). Вони чутливі, здатні до емпатії та розуміння, добрі, терпимі до себе та оточуючих (I+). Їм властиве розвинене аналітичне мислення, сприйнятливості до змін та нових ідей, недовіра до авторитетів, відмова приймати що-небудь на віру. Часто вони готові до порушення звичок і усталених традицій, характеризуються наявністю інтелектуальних інтересів (Q1+). Такі люди соціально точні, вони піклуються про власну репутацію, здатні контролювати власні емоції та поведінку (Q3+). Високий рівень такого вторинного фактору як екстраверсія (Q1+) характеризує їх як відкритих осіб, які легко пристосовуються в будь-якій ситуації тощо. Отже, встановлено перелік рис особистості, вираженість яких характерна для осіб з високим рівнем психологічного благополуччя: нормативність, товарищескість, домінування, сміливість, експресивність, дипломатичність, чуттєвість, високий самоконтроль та ін. Високий рівень нормативності та сміливості сприяє самостійності, розвитку почуття обов'язку. Стенічна емоційність, проявляється в позитивних емоціях, зменшуючи напруженість особистості, позначається на психологічному благополуччі людини.

Відповідно, особам з низьким рівнем психологічного благополуччя притаманна сизотимія (A-), слабкість Я (C-), низьке супер-его (G-), боязкість (H-), жорсткість (I-), підозрлість (L+), низький самоконтроль (Q3-), децю нижча самооцінка (MD-), інтроверсія (Q1-), тривожність та напруженість (Q11-) тощо. Представники даної групи характеризуються відособленістю, відчуженістю, конфліктністю, ригідністю, скритністю, небалакучістю, стриманістю, обережністю, підозрлістю (A-). Їм притаманна низька чутливість, суворість,

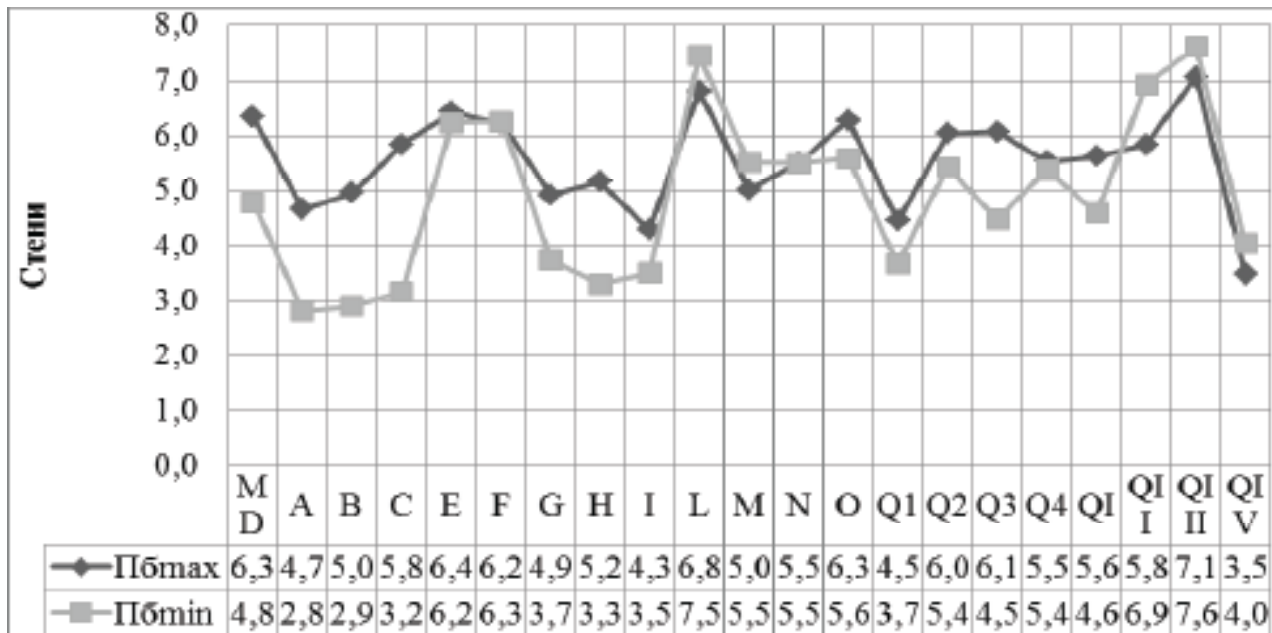


Рис. 1. Зведені профілі показників факторів особистості (за методикою Р. Кеттелла) у представників груп осіб з високим рівнем і низьким рівнем – значенням загального показника психологічного благополуччя

Примітки: Показники факторного опитувальника Р. Кеттелла: MD – MD (+) – висока самооцінка; MD (-) – низька самооцінка; A – A (+) – афектотимія, A (-) – сизотимія, B – B (+) – високий інтелект, B (-) – низький інтелект, C – C (+) – сила «Я», C (-) – слабкість «Я», E – E (+) – домінантність, E (-) – покірність, F – F (+) – безтурботність, F (-) – стурбованість, G – G (+) – сила «над-Я» G (-) – слабкість «над-Я», H – H (+) – сміливість; H (-) – боязкість, I – I (+) – м'якість; I (-) – жорсткість, L – L (+) – підозріливість; L (-) – довірливість, M – M (+) – мрійливість, M (-) – практичність, N – N (+) – проникливість, N (-) – наївність, O – O (+) – схильність до почуття провини, O (-) – самовпевненість, Q1 – Q1 (+) – радикалізм, Q1 (-) – консерватизм, Q2 – Q2 (+) – самодостатність, Q2 (-) – залежність від групи, Q3 – Q3 (+) – високий самоконтроль, Q3 (-) – низький самоконтроль, Q4 – Q4 (+) – напруженість, Q4 (-) – розслабленість, QI – QI (+) – екстраверсія, QI (-) – інтроверсія, QII – QII (+) – тривожність, QII (-) – емоційна стабільність, QIII – QIII (+) – кортикальна жвавість, QIII (-) – відсутність кортикальної жвавості; QIV – QIV (+) – незалежність, QIV (-) – покірність

розсудливість, практичність, деяка жорстокість, невеликі очікування від життя (I-). Вони орієнтовані на соціальне схвалення, вважають за краще працювати та приймати рішення разом з іншими людьми. Потребують підтримки з боку групи, так як залежать від думки та вимог групи (Q2-). Їм досить важко контролювати власні емоції, а особливо, люті та тривожності. Для цих осіб є характерним нестійкий образ власного «Я», низький рівень усвідомлення соціальних вимог та власних ідеалів, що виражається у вигляді необачливої емоційності та деякого спростовування суспільних норм (Q3-). Також цим особам властива конформність, скромність, тактовність, боязкість, обережність, доброзичливість, слухняність. Вони не вміють відстоювати власну точку зору, покірно йдуть за сильнішими, самі поступаються дорогою іншим, не вірять в себе і свої здібності, тому часто виявляються залежними, беруть на себе провину. Така пасивність є частиною багатьох невротичних станів (C-). Водночас можуть бути недисциплінованими, безвідповідальними, незгодними з соціальними правилами і стандартами: можуть легко кинути розпочату справу, відмовитися від своїх зобов'язань, але свобода від впливу групи іноді робить їх діяльність більш результативною (G-). Вони завзяті, дратівливі, недовірливі, фіксовані на невдачах, схильні до суперництва, скептично від-

носяться до моральних мотивів поведінки оточуючих, егоцентричні (L+). Тривожність є характерною рисою осіб з низьким рівнем психологічного благополуччя: негативно забарвлене переживання душевного хвилювання, занепокоєності, розбуханості, почуття необхідності якихось пошуків, що переходять в стан збудження (QII+). Такі люди почувають себе втомленими і нездатними долати життєві труднощі (QIV-). Вони досить холодні, жорсткі і формальні в контактах, не завжди цікавляться життям навколишніх, цураються людей та уникають колективних заходів (QI-).

**Висновки.** Оскільки психологічне благополуччя є складним, багатоаспектним за своїми проявами феноменом, ми вбачаємо доцільним виділення десяти компонентів психологічного благополуччя особистості: психофізичного, соціально-економічного, етнокультурологічного, екзистенційного, світоглядного, ціннісного, емоційного, поведінкового, когнітивного та вольового.

Для емпіричного психодіагностичного дослідження нами були використані такі методики: «Тест-опитувальник діагностики психологічного благополуччя особистості», розроблений Н.В. Каргіною та 16-PF особистісний опитувальник Р. Кеттелла. У дослідженні брали участь студенти віком від 16 до 24 років, загальна кількість опитувальних становила 408 осіб.

Було виявлено, що показники психологічного благополуччя корелюють на високому рівні значущості ( $p \leq 0.01$ ;  $p \leq 0.05$ ) з такими факторами особистості: афектотимія (A+), інтелект (B+), емоційна стабільність (C+), свідомість (G+), сміливість (H+), м'якість (I+), схильність до почуття провини (O+), адекватна самооцінка (MD+), радикалізм (Q1+), самоконтроль, сильна воля (Q3+), напруженість (Q4+), екстраверсія (QI+). Також зустрічаються й від'ємні кореляційні зв'язки з наступними факторами особистості: підозрілістю (L+), наївністю (N-), тривожністю (QII-) та чуттєвістю (QIII-). Тобто ми можемо припустити, що усі ці фактори притаманні психологічному благополуччю людини.

Виявлені й описані психологічні характеристики («психологічні портрети») психологічно благополучних і неблагополучних осіб у просторі широкого спектру рис особистості, що представлені у факторній моделі Р. Кеттела.

Подальшу перспективу наукового дослідження вбачаємо у глибшому вивченні феномену психологічного благополуччя людини через встановлення особистісних, соціальних, екзистенційних і

ціннісних його передумов, а відтак діагностику не лише його структурних компонентів, а й проявів психологічного благополуччя у певних життєвих ситуаціях.

#### Література:

1. Джидарьян И.А., Антонова Е.В. Проблемы общей удовлетворённости жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование. *Сознание личности в кризисном обществе*. Москва : Институт психологии РАН, 1995. С. 76–94.
2. Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла: Практическое руководство. Москва : ТЦ Сфера, 2002. 96 с.
3. Рукавишников А.А., Соколова М.В. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Руководство по использованию. Санкт-Петербург, 1995. 89 с.
4. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969. 318 p.
5. Diener E., Sapyta J., Suh E. Subjective well-being is essential to well-being. *Psychology Inquiry*. 1998. Vol. 9 (1). P. 33–37.

#### **Karhina N. V. Pattern traits prone to experience psychological well-being different degrees**

*The article explores the possibilities of studying such complex and multifaceted phenomenon as psychological well-being and considering its basic properties. This phenomenon came into the scientific circulation in the second half of the last century and is of particular importance for the national psychological science. Psychological well-being is seen as a complex mental formation, which is manifested in the experience of meaningful fullness and value of life, feelings of satisfaction with life and self, achievement of actual motives and needs of the individual in the perspective of socially meaningful purpose and positive assessment of one's own existence. Well-being depends, first of all, on having clear goals, value orientations, successful implementation of activity plans and human behavior, availability of resources and conditions for achieving life goals despite the existing obstacles.*

*Psychological well-being consists of ten components: psychophysical, socio-economic, ethno-cultural, existential, world-view, value, emotional, behavioral, cognitive and volitional. A 16-factor personality questionnaire (16-PF, R. Kettell, Form C) was used to diagnose individual psychological personality traits, which is based on specific temperament characteristics and personality traits.*

*Correlation analysis revealed significant links between psychological well-being and personality factors. It was found that indicators of psychological well-being correlate at a high level of significance ( $p \leq 0.01$ ;  $p \leq 0.05$ ) with the following personality factors: affectotimia (A+), intelligence (B+), emotional stability (C+), consciousness (G+), courage (H +), gentleness (I+), tendency to guilt (O+), adequate self-esteem (MD+), radicalism (Q1+), self-control, strong will (Q3+), tension (Q4+), extraversion (QI+) . There are also negative correlations with the following personality factors: suspicion (L+), naivety (N-), anxiety (QII-), and sensitivity (QIII-). That is, we can assume that all these factors are inherent in a person's psychological well-being. The focus is on identified personal characteristics of the individual, contributing to the development of psychological well-being of the individual.*

**Key words:** well-being, psychological well-being, indicators of psychological well-being, personality, personality traits.

УДК 159.923+001.895

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.5>**О. В. Кузнєцова**кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувачка кафедри дошкільної та початкової освіти  
Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

## ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ СПРЯМОВАНОСТІ ІННОВАЦІЙНОСТІ

*У статті розглядаються результати теоретико-емпіричного дослідження особистісних детермінант різних видів спрямованості інноваційності. Інноваційність вивчається як здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, технологій тощо); це здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом, спрямованого на підвищення якості життя.*

*Спрямованість інноваційності – схильність до її прояву в певній сфері життєдіяльності, де особистість воліє виступати суб'єктом впровадження нововведень. Аналізуються наступні види спрямованості інноваційності: практична (орієнтація на пошук та впровадження нових способів виконання повсякденної та виробничої діяльності відповідно у побутовій, в професійній сферах), комунікативна (схильність до випробування нових способів спілкування та взаємодії між людьми у сферах особистого спілкування з близькими та друзями, професійного спілкування, масових комунікацій та в організації діалогу з власним Я), суспільно-організаційна (схильність до втілення нових практик у основних сферах суспільного життя: економіко-фінансовій, екологічній, політичній, соціально-культурній та технічній).*

*У статті розглядаються особистісні характеристики (ціннісні орієнтації, базові установки, ставлення особистості до світу, себе та власного життя, екзистенціальні мотивації), що приймають участь у детермінації різних видів спрямованості інноваційності. За даними кореляційного аналізу встановлено взаємозв'язки між показниками видів спрямованості інноваційності та визначеним спектром особистісних якостей.*

*Під час регресійного аналізу отримано моделі, що дозволили встановити перелік особистісних характеристик, котрі здійснюють найбільш істотний вплив щодо різних видів спрямованості інноваційності. Описано комплекси особистісних чинників, що зумовлюють схильність особистості до прояву інноваційності у конкретній сфері життєдіяльності. Отримані дані дозволяють здійснити імовірнісний прогноз щодо вибору сфер прояву інноваційності.*

**Ключові слова:** *континуально-ієрархічна структура, практична, комунікативна, суспільно-організаційна орієнтації, ціннісні орієнтації, базові переконання, екзистенціальні мотивації.*

**Постановка проблеми.** Невизначеність, багатомірність, складність, мобільність, плинність, новизна стали помітними рисами сучасного світу. Однією з причин цього є прискорення появи та поширення нововведень, котрі породжують нові або суттєво змінюють існуючі технології, процеси, способи діяльності, спілкування, організації життя людини, групи та суспільства. За словами О.Г. Асмолова, рефлексія складності сучасності дозволяє констатувати, що відбувається не тільки каскадна зміна темпів технічного прогресу. Відбувається щось більше: зміна самих змін [1, с. 6]. У глобалізованому світі нарощування та перетворення нововведень набуває ознак надзвичайної масштабності, тотальності, динамізму, повсякчасної дії, самоцінності, що виводить ці явища на рівень стійкого виміру нової культурно-історичної реальності. Усвідомлення тих викликів, що постають перед сучасною людиною, спонукає до системних змін у різних сферах суспільної практики, зокрема у сфері освіти. Це відображено, наприклад, у концепції реформування шкільної освіти в Україні, де зазначається, що

випускник школи має бути «інноватором, здатним змінювати навколишній світ [2]. Отже, твердження про важливість розвитку інноваційності як компетентності особистості у взаємодії з нововведеннями не викликає сумнівів. Разом з тим виникає необхідність наукового аналізу психологічного підґрунтя такої компетентності – інноваційності як стійкої властивості особистості та тих чинників, що зумовлюють її прояви. Саме такий напрям дослідження дозволяє підійти до практики цілеспрямованого проектування індивідуальної траєкторії розвитку інноваційності особистості.

**Аналіз останніх досліджень.** Поняття «інноваційність» у психології має кілька трактувань. Більшість із них акцентує увагу на здібностях суб'єкта інноваційної діяльності сприймати, оцінювати та впроваджувати нові ідеї та технології, тобто продуктивно взаємодіяти з новаціями на різних етапах їх життєвого циклу [3]. В більш широкому контексті інноваційність розглядають як інтегративну здатність особистості розуміти, приймати, соціально оцінювати, поширювати, впроваджувати та використовувати нововведення

[4, с. 28]. Такий підхід фіксує прикладний аспект властивості, де інноваційність розглядається як передумова успішного виконання діяльності, пов'язаної з опрацюванням інновацій. Інша позиція представлена в роботах науковців, які досліджують інноваційність як вид психічної активності, що розкриває форми взаємодії людини зі світом в процесі її саморозвитку [5, с. 15].

Так, інноваційність розглядається як інтегральна (системна) характеристика людини, що зумовлює ініціацію (породження) інноваційної поведінки, яка здійснюється як вихід за межі наявних установок й поведінкових стереотипів та виникає в тих точках життєвого простору людини, в яких діють як мінімум три чинника: 1) можливості людини, що виявляються у її особистісному, духовному, творчому, інтелектуальному та іншому потенціалі; 2) середовище, що відповідає цим можливостям, тобто помічений ціннісно-смісловими «маркерами» простір, в якому можлива самореалізація; 3) готовність людини реалізувати свої можливості «тут і тепер» [6, с. 195]. У такому розумінні інноваційність розглядається як здатність особистості приймати новизну, мінливість і складність світу, що сприяє створенню суб'єктом нових стратегій поведінки та діяльності задля самореалізації.

Неоднозначним також є розуміння інноваційності в контексті організації особистості. Акцентуючи увагу на тому, що це здатність особистості, автори неоднозначно представляють її «контури»: як характеристику, що містить інноваційний потенціал [6, с. 230], як діяльну активність, що утворює разом із іншими видами активності інноваційний потенціал і є його частиною [4, с. 30], як сам інноваційний потенціал [5, с. 15], як сукупність різнорівневих властивостей, що утворюють інноваційний потенціал [7, с. 21], як самостійну властивість особистості [8]. У роботах автора інноваційність розглядається як самостійне утворення в просторі особистості, як стійка властивість, що містить власні ознаки, неповторну феноменологію. Це здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, технологій тощо); це здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом, спрямованого на підвищення якості життя. Саме інноваційність визначає загальну схильність особистості до нового, що є внутрішнім підґрунтям, передумовою стійкого та універсального опанування нововведень у будь якій сфері діяльності.

Розглядаючи структуру інноваційності з позицій континуально-ієрархічної концепції особистості [9, с. 130], автор виокремлює спрямованість у якості одного з її вимірів. *Спрямованість іннова-*

*ційності* – схильність до прояву інноваційності в певній сфері життєдіяльності, де особистість воліє виступати суб'єктом впровадження нововведень. Вектор спрямованості інноваційності презентує «переваги» таких сфер, їх привабливість для прояву інноваційних інтенцій, що відображає вибірковість у психічному реагуванні на новизну та зміни у середовищі. У якості різновидів спрямованості інноваційності розглядається: *практична* (орієнтація на пошук та впровадження нових способів виконання повсякденної та виробничої діяльності відповідно у побутовій (ПбІ), в професійній (ПрІ) сферах), *комунікативна* (схильність до випробування нових способів спілкування та взаємодії між людьми у сферах особистого спілкування з близькими та друзями (ІСо), професійного спілкування (ІСп), масових комунікацій (Імк) та в організації внутрішнього досвіду власної особистості, діалогу з власним Я, аутоспрямованість (АІ), *суспільно-організаційна* (схильність до втілення нових практик у основних сферах суспільного життя: економіко-фінансовій (ЕФІ), екологічній (ЕІ), політичній (ПІ), соціально-культурній (СКІ) та технічній (ТІ) [10, с. 80]. Представлений спектр сфер життєдіяльності, де особистість могла б виявити свою інноваційність не є вичерпним, однак він фіксує ту думку, що існує широка індивідуальна варіативність у проявах цієї властивості. Саме вивчення стійкої схильності до прояву інноваційності в певній сфері життєдіяльності дозволяє перейти до прогнозування індивідуальної інноваційної поведінки особистості на основі визначення «комфортних» зон для реалізації відповідної активності.

При цьому слід розрізняти *спрямованість інноваційності* та *інноваційну спрямованість*. Інноваційна спрямованість інтегрує сукупність мотивів та цінностей, що визначають інноваційний характер діяльності, прагнення до нового, до досягнення успіху, вершин професійної майстерності, збагачення інноваційного досвіду, усвідомлення значущості інноваційних процесів [11, с. 178]. У якості провідних чинників, що обумовлюють інноваційну спрямованість особистості, дослідники розглядають культурні норми та цінності [12, с. 89], суспільні тенденції у ставленні до змін [13]. В цьому контексті йдеться про інноваційну культуру суспільства [8]. Разом з тим підкреслюється і значення психологічних характеристик особистості, що визначають її інноваційну спрямованість – особистісні смисли [14, с. 37], установки на контакт з інновацією або на відхилення від нього [6, с. 195], інтелектуальні здібності, соціально-психологічні властивості особистості [7, с. 21–23]. Отже, як утворення мотиваційної сфери інноваційна спрямованість регламентує наміри особистості щодо взаємодії з інноваціями, входження до інноваційної діяльності та самореалізації в ній.

Спрямованість інноваційності позначає вибір (свідомий чи неусвідомлений) певної сфери життєдіяльності, де розгортається ця властивість особистості, в тому числі й її мотиваційна сторона – інноваційна спрямованість. Оскільки спрямованість інноваційності є одним із параметрів структури цієї властивості, її конкретний вектор є не випадковим, переважно незалежним від ситуативних чинників та короточасних впливів. Спрямованість інноваційності пов'язана з іншими стійкими особистісними характеристиками і більшою мірою залежить від системи ціннісних орієнтацій, інтересів, ставлень, переконань, установок особистості. Конкретизації потребує питання про коло особистісних чинників, що зумовлюють диференціацію у спрямованості інноваційності за сферами життєдіяльності.

**Мета статті:** представити результати теоретико-емпіричного дослідження особистісних детермінант спрямованості інноваційності.

**Виклад основного матеріалу.** З метою визначення комплексу особистісних характеристик, що приймають участь у детермінації різних видів спрямованості інноваційності, організовано емпіричне дослідження, реалізоване у три етапи (підготовчий, діагностичний, аналітико-інтерпретаційний). Відповідно до мети та предмету дослідження обрано наступні психодіагностичні методики: «Самооцінка спрямованості інноваційності» (О.В. Кузнецова) [10, с. 82], «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.С. Бубнова, Шкала базових переконань (Р. Янов-Бульман в адаптації О. Кравцової), Шкала екзистенції (А. Ленгле, К. Оглер). Статистичний аналіз (кореляційний, регресійний) отриманих емпіричних даних здійснювався за допомогою про-

грами SPSS for Windows 17.0. До вибірки увійшли слухачі відділення перепідготовки кадрів за спеціальністю «Психологія», студенти та магістри різних напрямків навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Одеського національного політехнічного університету. Всього у дослідженні взяли участь 360 осіб.

На першому етапі аналізу перевірялась гіпотеза про наявність співвідношення між спрямованістю інноваційності та ціннісними орієнтаціями. Ціннісні орієнтації визначають шлях присвоєння особистістю духовного потенціалу суспільства, продуктивність перетворення культурних вартостей у стимули і мотиви поведінки, задають чи обмежують конструктивне поле реалізації її професійних рис-якостей в окремій діяльності, спілкуванні, вчинках [15, с. 276]. Оскільки ціннісні орієнтації виконують функції регулювання поведінки особистості в певних соціальних умовах, доцільно розглядати їх взаємозв'язки з параметрами, що фіксують розгортання інноваційності у практичній, комунікативній, суспільно-організаційній площинах. В таблиці 1 представлені результати кореляційного аналізу показників спрямованості інноваційності та ціннісних орієнтацій особистості.

Представлені в табл. 1 дані свідчать про те, що кожний вид спрямованості інноваційності пов'язаний із певним спектром ціннісних орієнтацій (окрім аутоспрямованості). Найбільшою мірою з ціннісними орієнтаціями пов'язані такі показники. *Спрямованість інноваційності на сферу масових комунікацій (Імк)* (схильність до пошуку нових форм самореалізації та організації комунікації в сфері медіасистем) додатньо пов'язана з ціннісними орієнтаціями: «пошук та насолода

Таблиця 1

### Значущі коефіцієнти кореляцій показників спрямованості інноваційності та ціннісних орієнтацій

Спрямованість інноваційності	Ціннісні орієнтації										
	ЦО <sub>1</sub>	ЦО <sub>2</sub>	ЦО <sub>3</sub>	ЦО <sub>4</sub>	ЦО <sub>5</sub>	ЦО <sub>6</sub>	ЦО <sub>7</sub>	ЦО <sub>8</sub>	ЦО <sub>9</sub>	ЦО <sub>10</sub>	ЦО <sub>11</sub>
Пбі						-247					
Прі								228	249		284*
ІСо	-233							224			
ІСп									240	235	314*
Імк			261		-225		258			224	317*
ЕФі		240		-235			481*		319*		
Еі			291*		-252						
Пі	-355*					352*					
СКі						345*					
Ті						360*	300*		315*		

Примітка: тут і далі: 1) нулі та коми не вказані; 2) знак \* вказує на рівень значущості  $p \leq 0,01$ , без позначення –  $p \leq 0,05$ ; 3) умовні позначення: ЦО<sub>1</sub> – приємне проведення часу, відпочинок, ЦО<sub>2</sub> – матеріальний добробут, ЦО<sub>3</sub> – пошук та насолода прекрасним, ЦО<sub>4</sub> – допомога і милосердя до інших людей, ЦО<sub>5</sub> – любов, ЦО<sub>6</sub> – пізнання нового у світі, природі, людині, ЦО<sub>7</sub> – високий соціальний статус і управління людьми, ЦО<sub>8</sub> – визнання та повага людей, вплив на оточуючих, ЦО<sub>9</sub> – соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві, ЦО<sub>10</sub> – спілкування, ЦО<sub>11</sub> – здоров'я

прекрасним», «високий соціальний статус і управління людьми», «спілкування» ( $p \leq 0,05$ ), «здоров'я» ( $p \leq 0,01$ ); від'ємно – з ціннісною орієнтацією «любов» ( $p \leq 0,05$ ). *Спрямованість інноваційності на економіко-фінансову сферу суспільного життя (ЕФІ)* (орієнтація на нові практики ведення фінансів, отримання прибутку, підвищення зиску) позитивно корелює з ціннісними орієнтаціями: «матеріальний добробут» ( $p \leq 0,05$ ), «високий соціальний статус і управління людьми», «соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві» ( $p \leq 0,01$ ); від'ємно – з показником «допомога і милосердя до інших людей» ( $p \leq 0,05$ ). *Спрямованість інноваційності на сферу професійного спілкування (ІСп)* (схильність до випробування нових способів спілкування та взаємодії між людьми у сферах професійного спілкування) позитивно корелює з ціннісними орієнтаціями: «соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві», «спілкування» ( $p \leq 0,05$ ), «здоров'я» ( $p \leq 0,01$ ). *Спрямованість інноваційності на технічну сферу (ТІ)* (орієнтація на пошук, використання та впровадження технічних нововведень) має прямий пропорційний зв'язок з показниками: «пізнання нового у світі, природі, людині», «високий соціальний статус і управління людьми», «соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві» ( $p \leq 0,01$ ).

*Спрямованість інноваційності на сферу особистого спілкування з близькими та друзями (ІСо)* (схильність до пошуку та впровадження нових форм спілкування та взаємодії, організації моделі особистих взаємин на основі сучасних знань щодо успішної комунікації) позитивно корелює з ціннісною орієнтацією «визнання та повага людей, вплив на оточуючих»; від'ємно – з показником «приємне проведення часу, відпочинок» ( $p \leq 0,05$ ). *Спрямованість інноваційності на екологічну сферу суспільного життя (ЕІ)* (схильність до впровадження нових способів організації взаємодії людини з оточуючим середовищем) позитивно взаємопов'язана з ціннісною орієнтацією на пошук та насолоду прекрасним ( $p \leq 0,01$ ); негативно – з орієнтацією на глибокі інтимні стосунки з іншою людиною, любов ( $p \leq 0,05$ ). *Спрямованість інноваційності на політичну сферу суспільного життя (ПІ)* (орієнтація на впровадження нових форм управління і реалізації влади) додатньо корелює з ціннісною орієнтацією «пізнання нового у світі, природі, людині» та має зворотній зв'язок із показником «приємне проведення часу, відпочинок» ( $p \leq 0,01$ ).

Вкрай мало взаємозалежностей відмічається між ціннісними орієнтаціями та показниками: *спрямованість інноваційності на соціокультурну сферу суспільного життя (СКІ), на побутову сферу (ПБІ)*. Цікавим є факт, що ці види спрямованості протилежним чином співвідносяться з важ-

ливістю пізнання нового у світі, природі, людині. Якщо орієнтація на нові смисли, культурні та освітні практики, соціальні інновації аранжується цією настановою ( $p \leq 0,01$ ), то орієнтація на привнесення нововведень в організацію особистого простору їй протилежна ( $p \leq 0,05$ ).

Отже, вибір сфери прояву інноваційності значною мірою пов'язаний із певними ціннісними орієнтаціями, визнанням важливості окремих сторін життя. Ціннісний фундамент для більшості сфер прояву інноваційності утворюють орієнтації на пізнання нового у світі, природі, людині, соціальну активність для досягнення позитивних змін у суспільстві, високий соціальний статус і управління людьми, здоров'я.

Розглянемо результати кореляційного аналізу показників спрямованості інноваційності та певного спектру особистісних характеристик, що презентують базові установки, та переконання щодо світу, власного Я, життя людини, екзистенціальні мотивації. Такі параметри виступають суттєвими ознаками суб'єктивної картини світу, внутрішніми маркерами, що позначають ситуації взаємодії особистості з новизною та нововведеннями як психологічно безпечні, потенційно успішні та сповнені смислом для особистості. Це створює емоційно-особистісне підґрунтя для вільного вияву інноваційних інтенцій, усуває внутрішні бар'єри у прояві інноваційної активності. Результати кореляційного аналізу показників спрямованості інноваційності та базових установок щодо світу, себе та власної екзистенції представлені в таблиці 2.

Аналіз даних, представлених у табл. 2, показує, що різні види спрямованості інноваційності кореспондуються з певними базовими установками, переконаннями щодо світу, власної особистості та свого життя. Незалежними від системи установок виявились показники: спрямованість інноваційності на побутову сферу (ПБІ), спрямованість інноваційності на сферу особистого спілкування з близькими та друзями (ІСо).

Аналогічно до результатів кореляційного аналізу, представлених у табл. 1, з показниками базових установок та переконань пов'язані такі види спрямованості інноваційності: *на сферу професійного спілкування (ІСп), на економіко-фінансову сферу суспільного життя (ЕФІ) на технічну сферу (ТІ)*. Схильність до пошуку та впровадження нових форм спілкування та взаємодії, організації моделі особистих взаємин на основі сучасних знань щодо успішної комунікації (ІСп) прямо пропорційно пов'язана з вірою у свою удачу, везіння ( $p \leq 0,01$ ), установкою щодо контрольованості світу, відчуттям цінності власного Я, високим рівнем контролю над подіями, що відбуваються, переживання сповненої екзистенції (відчуття смислового наповнення життя); відмічається зворотній зв'язок – з переконанням про випадковість



Таблиця 2

**Значущі коефіцієнти кореляцій показників спрямованості інноваційності та базових установок, переконань**

Спрямованість інноваційності	Базові установки, переконання											
	BW	BP	J	C	R	SW	SC	L	ST	F	E	G
PrI								200*				
ICп				169	-183	175	189	241*				186
Imk				314*					187			
AI								183				
ЕФІ	194			191				212*		217*	209*	
EI		207*		167					178			
ПІ	172					209*				200*	198	
CKI		191										
TI	186		174	276*			158	186				

Примітка: умовні позначення: BW – прихильність світу, BP – доброта людей, J – справедливість світу, C – контрольованість світу, R – випадковість як принцип розподілу подій, SW – цінність власного Я, SC – контроль над подіями, що відбуваються, L – удача, везіння; ST – самотрансценденція, F – свобода, E – екзистенціальність, G – показник сповнення екзистенції

виникнення подій ( $p \leq 0,05$ ). Орієнтація на нові практики ведення фінансів, отримання прибутку, підвищення зиску (ЕФІ) співвідноситься з установкою щодо прихильності світу, контрольованості подій ( $p \leq 0,05$ ), вірою у власне везіння, рішучістю, нетерпимістю щодо обмеженості можливостей, готовністю відповідально і рішуче включатися в життя, йти назустріч світу, змінювати його на краще ( $p \leq 0,01$ ). Орієнтація на пошук, використання та впровадження технічних нововведень (ТІ) взаємодіє з установками контрольованості світу ( $p \leq 0,01$ ) щодо прихильності й справедливості світу, високим рівнем контролю над подіями, що відбуваються, вірою у власну удачу, везіння ( $p \leq 0,05$ ). Спрямованість інноваційності на технічну сферу здебільшого спирається на позитивні установки щодо безпечності світу та не торкається переконань щодо власного екзистенціального досвіду.

Достатньо широкий спектр зв'язків з показниками особистісних характеристик демонструє спрямованість інноваційності на політичну сферу суспільного життя (ПІ) та екологічну сферу суспільного життя (ЕІ). Орієнтація на впровадження нових форм управління і реалізації влади (ПІ) пов'язана з установками щодо цінності власного Я, наявності свободи, можливості знімати обмеження ( $p \leq 0,01$ ), прихильності світу, готовності рішуче втручатися у хід подій та нести за це відповідальність ( $p \leq 0,05$ ). Схильність до впровадження нових способів організації взаємодії людини з оточуючим середовищем (природа, міське середовище) (ЕІ) позитивно корелює з переконанням у доброті людей ( $p \leq 0,01$ ), установками щодо контрольованості світу, самотрансценденцією (здатністю відчувати ціннісні аспекти буття, емоційно відгукуватися, переживати екзистенційну значущість того, що відбувається) ( $p \leq 0,05$ ).

Слід констатувати, що показники спрямованості інноваційності на сферу масових комунікацій (Імк), на сферу професійного спілкування (ІСп) значно більшою мірою співвідносяться з ціннісними орієнтаціями, аніж з базовими переконаннями. Тут відзначається лише взаємодія схильності до пошуку нових форм самореалізації та організації комунікації в сфері медіасистем (Імк) з установкою щодо контрольованості світу ( $p \leq 0,01$ ) та відчуттям самотрансценденції (переживанням близькості, готовності бути співпричетним до ціннісних вимірів буття) ( $p \leq 0,05$ ); схильності до випробування нових способів спілкування та взаємодії між людьми у сферах професійного спілкування (ІСп) – з установкою щодо власної удачі ( $p \leq 0,01$ ).

Спрямованість інноваційності на соціокультурну сферу суспільного життя (СКІ), на сферу діалогу з власним Я, аутоспрямованість (АІ) не виявляють розлогої системи зв'язків ані з ціннісними орієнтаціями, ані з базовими переконаннями особистості щодо світу та самої себе. Орієнтація на нові смисли, культурні та освітні практики, соціальні інновації (СКІ) передбачає віру у доброту людей ( $p \leq 0,05$ ). Орієнтація на прийняття нових цінностей, формування нових смислів, репрезентація нових знань як основа саморозвитку та самозмін (АІ) спирається на віру у власне везіння ( $p \leq 0,05$ ).

Встановлено, що певні види спрямованості інноваційності достатньо тісно пов'язані з базовими установками особистості щодо світу, себе та власного життя. Особливо задіяними виявились такі установки щодо контрольованості та прихильності світу, власної удачі. Саме ці параметри суб'єктивної картини світу створюють особистісні передумови для прояву інноваційності у різноманітних сферах життєдіяльності.

Таким чином, кореляційний аналіз підтвердив наявність взаємозв'язків між показниками видів спрямованості інноваційності та низкою особистісних характеристик (ціннісні орієнтації, базові установки та переконання щодо світу, власної особистості та свого життя), що дозволяє перейти до подальшого вивчення питання про детермінацію.

Використання регресійного аналізу дозволило встановити внесок кожного з чинників, що розглядаються гіпотетично, у варіації залежних змінних. Оцінка отриманих моделей множинної регресії показала їх високу достовірність ( $R^2=1,0$ ). В результаті отримані наступні рівняння множинної регресії для кожного з показників спрямованості інноваційності:

$$Пбі = 25,768 - 1,374F - 1,235SW - 0,975ЦО_1 + 0,817ЦО_7 + 0,712ЦО_{10} + 0,658ЦО_3 + 0,558С - 0,535ЦО_4 - 0,502ЦО_6 + 0,479J + 0,471BP + 0,444BW$$

$$Прі = 18,263 - 1,169BP + 1,161ЦО_2 + 0,904ЦО_6 - 0,646ЦО_7 + 0,594SW - 0,562ЦО_1 - 0,523ЦО_{10} + 0,479F - 0,429ЦО_8 + 0,423ST$$

$$ІСо = 24,974 + 0,883BP + 0,821E - 0,81ЦО_9 + 0,726ЦО_5 + 0,721ST - 0,68ЦО_1 + 0,503F - 0,502ЦО_4 - 0,464SD + 0,46ЦО_8 - 0,434ЦО_{11}$$

$$ІСп = 11,049 - 1,177R + 1,066SW - 1,064F - 0,784ЦО_9 - 0,719BP + 0,681ЦО_{10} - 0,612С + 0,581ЦО_2 + 0,565SD + 0,51ЦО_5 + 0,492E$$

$$Імк = 26,919 + 0,868С - 0,709R + 0,69BP - 0,636F + 0,556ЦО_7 - 0,366SW - 0,337ЦО_9 - 0,311ЦО_5$$

$$АІ = 34,03 + 2,274E - 2,043F - 1,999ЦО_1 + 1,262ЦО_3 - 0,925SW + 0,821ЦО_5 + 0,812R + 0,804ЦО_7 - 0,621BP + 0,549ST + 0,547J - 0,51SD - 0,48С$$

$$ЕФІ = 10,297 - 1,285SW - 1,171ЦО_1 + 0,885ЦО_{10} + 0,878ЦО_2 + 0,781R + 0,603J + 0,507ST - 0,455BW$$

$$ЕІ = 14,407 - 0,905F + 0,787ЦО_5 + 0,741ЦО_7 - 0,614BP - 0,578ЦО_1 + 0,562SD + 0,548ЦО_3 + 0,546BW - 0,532ЦО_4 - 0,53ЦО_8 + 0,496SW$$

$$ПІ = - 3,556 - 1,404BP + 1,230E - 1,096F + 1,451SW + 1,022ЦО_6 - 1,069С + 0,861ЦО_5 + 0,664J + 0,689SD - 0,68ЦО_8 - 0,55ЦО_{11} + 0,539ЦО_3 - 0,527ЦО_7$$

$$СКІ = 12,11 + 1,913E - 1,799F + 1,014ЦО_5 - 0,970ЦО_2 - 0,744С - 0,698BP - 0,751ЦО_1 + 0,610J - 0,555ЦО_3 + 0,571ЦО_7$$

$$ТІ = - 9,898 + 1,641BP - 0,898F + 0,837С + 0,663ЦО_{11} + 0,679ЦО_7 + 0,556ЦО_4 - 0,696SW - 0,517ЦО_1 + 0,433ЦО_6 + 0,419ЦО_{10}$$

Аналіз величини коефіцієнту регресії  $\beta$  показує, що *спрямованість інноваційності на побутову сферу (Пбі)* знижується під впливом переконання людини у можливості вияву особистої свободи, рішучості у протистоянні обмеженням (F), установки щодо цінності власного Я (SW), важливості приємного проведення часу, відпочинку (ЦО<sub>1</sub>), допомоги і милосердя до інших людей (ЦО<sub>4</sub>), пізнання нового у світі, природі, людині (ЦО<sub>6</sub>).

Посиленню такої спрямованості інноваційності сприяють цінності високого соціального статусу і управління людьми (ЦО<sub>7</sub>), спілкування (ЦО<sub>10</sub>), пошуку та насолоди прекрасним (ЦО<sub>3</sub>), упевненість у контрольованості (С), прихильності світу (BW), доброти й чуйності людей (BP), розуміння світу як справедливо організованого, де за добру поведінку людина обов'язково отримує винагороду (J). Як видно, спрямованість інноваційності на побутову сферу зумовлена здебільшого зростанням відкритості до світу, відчуття безпеки та чутливості до краси одночасно з домінуванням обивательських поглядів. Дотримання цінностей «простого життя», де визнаються давно встановлені правила, є задана ієрархія, до якої варто пристосуватися і таким чином підтримувати загальний порядок, підсилює орієнтацію на привнесення нововведень в організацію особистого простору (побуту, речей, способу життя, організації вільного часу), схильність до вияву інноваційних інтенцій у домашньому житті, у прикрашанні оточуючого простору, у творенні особистого комфорту.

Протилежним чином організований комплекс детермінант *спрямованості інноваційності на професійну сферу (Прі)*. Значний вплив на її вираженість мають цінності матеріального добробуту (ЦО<sub>2</sub>), пізнання нового у світі, природі, людині (ЦО<sub>6</sub>), установки щодо цінності власного Я (SW), готовність до утвердження свободи, нетерпимості до обмежень (F), налаштованість на відчуття справжності, цінності та екзистенціальної сутності речей (ST). Одночасно таку спрямованість інноваційності значно знижують віра у доброту, уважність та доброзичливість людей (BP), цінності високого соціального статусу і управління людьми (ЦО<sub>7</sub>), приємного проведення часу, відпочинку (ЦО<sub>1</sub>), спілкування (ЦО<sub>10</sub>), визнання та поваги людей, впливу на оточуючих (ЦО<sub>8</sub>). Орієнтація на впровадження нововведень для підвищення якості професійної діяльності, схильність до оновлення змісту, технологій в професійно-виробничій сфері значно підсилюється при домінуванні комплексу установок щодо усвідомленого життя, побудованого на засадах раціональності та продуктивності.

За даними регресійного аналізу, прояву *спрямованості інноваційності на сферу особистого спілкування з близькими та друзями (ІСо)* сприяє упевненість у доброти й чуйності людей (BP), готовність рішуче і відповідально взаємодіяти зі світом (E), налаштованість на відчуття справжності, цінності та екзистенціальної сутності речей (ST), на вільний вибір та свободу у прийнятті рішень (F), ствердження цінності любові (ЦО<sub>5</sub>), визнання та поваги людей, впливу на оточуючих (ЦО<sub>8</sub>). Негативний вплив щодо цієї спрямованості мають ціннісні орієнтації на соціальну активність для досягнення позитивних змін у суспільстві (ЦО<sub>9</sub>), приємне проведення часу, відпочинку

(ЦО<sub>1</sub>), допомоги і милосердя до інших людей (ЦО<sub>4</sub>), здоров'я (ЦО<sub>11</sub>), здатність до самодистанціювання (SD). Отже, схильність до пошуку та впровадження нових форм спілкування та взаємодії, переструктурування моделі особистих взаємин на основі сучасних знань про успішну комунікацію; орієнтація на осучаснення сфери дозвілля з друзями, знайомими потребує мужності і рішучості, справжності, любові та розгортається на тлі глибокого занурення у стосунки.

Щодо *спрямованості інноваційності на сферу професійного спілкування (ICп)*, то її дієвими чинниками слід вважати впевненість у цінності власного Я (SW), готовність рішуче і відповідально взаємодіяти зі світом (E), здатність до розвитку дистанції щодо себе, готовність до об'єктивного погляду на власний внутрішній світ (SD), визнання важливості спілкування (ЦО<sub>10</sub>), цінності матеріального добробуту (ЦО<sub>2</sub>), любові (ЦО<sub>5</sub>). Цю спрямованість нівелюють впевненість у контрольованості світу (C), доброти й чуйності людей (BP), у випадковості перебігу подій (R), налаштованість на утвердження власної свободи у прийнятті рішень (F), визнання цінності соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві (ЦО<sub>9</sub>).

Вираженість *спрямованості інноваційності на сферу масових комунікацій (Imк)* залежить від установки щодо контрольованості світу (C), доброзичливості людей (BP), цінності високого соціального статусу і управління людьми (ЦО<sub>7</sub>). На її прояв негативно впливають: віра у випадковість перебігу подій (R), у цінність власного Я (SW), готовність долати обмеження та діяти рішуче (F), утвердження цінності любові (ЦО<sub>5</sub>), соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві (ЦО<sub>9</sub>). Такий комплекс особистісних характеристик створює підґрунтя для схильності людини до пошуку нових форм комунікації не в колі безпосереднього особистого або професійного спілкування, а в сфері медіасистем.

У детермінації *спрямованості інноваційності на сферу діалогу з власним Я (AI)* найбільшу роль відіграє готовність рішуче і відповідально взаємодіяти зі світом (E), налаштованість на відчуття справжності та екзистенціальної сутності (ST), віра у випадковість перебігу подій, їх непередбачуваність (R), у справедливість світу (J), визнання цінності пошуку та насолоди прекрасним (ЦО<sub>3</sub>), любові (ЦО<sub>5</sub>), високого соціального статусу і управління людьми (ЦО<sub>7</sub>). Аутоспрямованості інноваційності заважає установка щодо цінності власного Я (SW), доброти й чуйності людей (BP), контрольованості світу (C), рішучість та утвердження свободи у прийнятті рішень (F), здатність до самодистанціювання (SD), цінність приємного проведення часу, відпочинку (ЦО<sub>1</sub>).

Орієнтація на нові практики ведення фінансів, отримання прибутку, підвищення зиску, *спрямо-*

*ваність інноваційності на економіко-фінансову сферу суспільного життя (EФІ)* залежать від таких установок особистості: віра у випадковість перебігу подій, їх непередбачуваність (R), у справедливість світу (J) але відсутність гарантованої перемоги добра над злом (BW-), сумніви у цінності власного Я (SW-), налаштованість на пошук смислу та екзистенціальної цінності (ST); підкріплюється цінностями спілкування (ЦО<sub>10</sub>), матеріального добробуту (ЦО<sub>2</sub>) та нівелюється при зростанні цінності приємного проведення часу, відпочинку (ЦО<sub>1</sub>).

*Спрямованість інноваційності на екологічну сферу суспільного життя (EI)* зазнає варіацій під впливом наступних чинників: впевненість у прихильності світу (BW), цінності власного Я (SW), здатність до самодистанціювання (SD), визнання цінності любові (ЦО<sub>5</sub>), високого соціального статусу і управління людьми (ЦО<sub>7</sub>), пошуку та насолоди прекрасним (ЦО<sub>3</sub>). Разом з тим послаблюють схильність до впровадження нових способів організації взаємодії людини з оточуючим середовищем рішучість у прийнятті рішень та свобода (F), віра у доброту людей (BP), цінності приємного проведення часу, відпочинку (ЦО<sub>1</sub>), допомоги і милосердя до інших людей (ЦО<sub>4</sub>), визнання та поваги людей, впливу на оточуючих (ЦО<sub>8</sub>).

Значний вплив на *спрямованість інноваційності на політичну сферу суспільного життя (PI)*, що передбачає орієнтацію на впровадження нових форм управління і реалізації влади, переважання інтересу до новітніх ідей самоорганізації у сфері управління, готовність до впровадження нових моделей управління, розподілу повноважень, обмеження влади, мають наступні особистісні чинники: віра у доброту людей (BP), у справедливість світу (J), впевненість у цінності власного Я (SW), готовність рішуче і відповідально взаємодіяти зі світом (E), готовність до об'єктивного погляду на власний внутрішній світ (SD), визнання цінності пізнання нового у світі, природі, людині (ЦО<sub>6</sub>), любові (ЦО<sub>5</sub>), пошуку та насолоди прекрасним (ЦО<sub>3</sub>). Запобігають такій спрямованості інноваційності установки щодо доброти людей (BP), контрольованості світу (C), готовність вільно приймати рішення (F), цінності визнання та поваги людей, впливу на оточуючих (ЦО<sub>8</sub>), здоров'я (ЦО<sub>11</sub>), високого соціального статусу і управління людьми (ЦО<sub>7</sub>).

Прояву *спрямованості інноваційності на соціокультурну сферу суспільного життя (CKI)* сприяє впевненість у справедливості світу (J), готовність рішуче і відповідально взаємодіяти зі світом (E), визнання цінності любові (ЦО<sub>5</sub>), високого соціального статусу і управління людьми (ЦО<sub>7</sub>). Ці якості допомагають орієнтації на нові смисли, культурні та освітні практики, соціальні інновації, чутливість до сучасних змістів культури,

орієнтація на схвалення та впровадження новітніх форм організації духовного життя людини. Водночас така спрямованість інноваційності гальмується при домінуванні установки щодо контрольованості світу (С), доброти людей (ВР), налаштованості на вільне прийняття рішення, готовності їх рішуче впроваджувати (F), цінностей матеріального добробуту (ЦО<sub>2</sub>), приємного проведення часу, відпочинку (ЦО<sub>1</sub>), пошуку та насолоди прекрасним (ЦО<sub>3</sub>).

Позитивний вплив щодо *спрямованості інноваційності на технічну сферу (ТІ)* мають переконання про контрольованість світу (С), цінності здоров'я (ЦО<sub>11</sub>), високого соціального статусу і управління людьми (ЦО<sub>7</sub>), допомоги і милосердя до інших людей (ЦО<sub>4</sub>), пізнання нового у світі, природі, людині (ЦО<sub>6</sub>), спілкування (ЦО<sub>10</sub>). Втім орієнтація на пошук, використання та впровадження технічних нововведень послаблюється через упевненість у цінності власного Я (SW), налаштованість на утвердження власної свободи у прийнятті рішень (F), цінність приємного проведення часу, відпочинку (ЦО<sub>1</sub>).

Проведений множинний регресійний аналіз дозволив виокремити комплекси особистісних характеристик, які здійснюють позитивний та негативний вплив на зміни у показниках спрямованості інноваційності. Серед таких характеристик універсальний вплив щодо різних видів спрямованості має лише цінність приємного проведення часу, відпочинку. Всі інші досліджувані особистісні характеристики специфічно аранжують інноваційність залежно від локалізації прояву цієї властивості за сферами життєдіяльності. Отримані результати створюють можливість для імовірного прогнозу індивідуальної інноваційної поведінки особистості та створення оптимальних умов її розвитку.

**Висновки.** Розвиток суспільної практики в умовах прискорення змін та розповсюдження нововведень висуває на перший план проблему дослідження феноменології інноваційності як психологічної властивості особистості. Саме інноваційність визначає загальну схильність особистості до нового, що є внутрішнім підґрунтям, передумовою стійкого та універсального опанування нововведень у будь якій сфері діяльності. Інноваційність розглядається як здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, технологій тощо); це здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом, спрямованого на підвищення якості життя. Ця властивість не є одномірною, має складну структуру, одним із вимірів якої є спрямованість. Спрямованість інноваційності – схильність до прояву цієї властивості в певній сфері

життєдіяльності, де особистість воліє виступати суб'єктом впровадження нововведень. Вектор спрямованості інноваційності презентує «переваги» таких сфер, їх привабливість для прояву інноваційних інтенцій, що відображає вибірковість у психічному реагуванні на новизну та зміни у середовищі.

За даними кореляційного аналізу встановлено, що різні вектори спрямованості інноваційності пов'язані з певними ціннісно-смысловими утвореннями, базовими установками, екзистенціальними мотиваціями, параметрами суб'єктивної картини світу. Такі характеристики утворюють емоційно-особистісне підґрунтя для вільного вияву інноваційних інтенцій, прояву інноваційної активності в певних сферах життєдіяльності. В ході регресійного аналізу отримано моделі, що дозволили встановити перелік особистісних характеристик, котрі здійснюють найбільш істотний вплив щодо різних видів спрямованості інноваційності. Описано комплекси особистісних чинників, що зумовлюють схильність особистості до прояву інноваційності у конкретній сфері життєдіяльності.

У перспективі передбачається подальше дослідження широкого спектру чинників, що зумовлюють індивідуально-психологічні прояви інноваційності, як на рівні формально-динамічних, так й змістово-особистісних її аспектів.

#### Література:

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. Психологические исследования. 2015. 8(40). Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html>.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Кабінет Міністрів України. Режим доступа: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>.
3. Пахно И.В. Инновационный потенциал личности как междисциплинарная категория. Известия Иркутской государственной экономической академии. 2013. № 4.
4. Михайлова О.Б. Структура инновационного потенциала. Вестник Новосибирского государственного университета. Серия Психология. 2012. Т. 6, вып. 1. С. 26–31.
5. Власенко Ю.А. Психологический анализ инновационного потенциала личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2003. 19 с.
6. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск : Томский государственный университет, 2009. 240 с.
7. Бефани А.А. Личность в ситуациях неопределенности и ее инновационный потенциал.

- Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2010. Т. 15. № 11–12. С. 18–25.
8. Фролов П.Д. Ментальні виміри інноваційної культури: досвід емпіричних досліджень. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія Психологія. 2013. № 114. С. 190–194.
  9. Саннікова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні пераці. Одеса : СМІЛ, 2003. 256 с.
  10. Кузнєцова О.В. Спрямованість інноваційності особистості та її діагностика. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2017. Вип. 5. Т. 1. С. 78–83.
  11. Шмелева Е.А., Червова А.А., Мальцева Л.Д., Прияткина Н.Ю. Структурно-функціональна модель інноваційного потенціала педагога. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 3(35). С. 177–184.
  12. Лебедева Н.М. Ценности и отношение к инновациям: межкультурные различия. Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 81–92.
  13. Советова О.С. Социальная психология инноваций: основания, исследования, проблемы : дис. ...доктора психол. наук: 19.00.05. С.-П., 1998. 315 с.
  14. Белан М.А. Смысловое наполнение инновационного потенциала личности. Психология в экономике и управлении. 2015. Т. 7. № 1. С. 36–42.
  15. Фурман А.А. Психология личности: ціннісно-орієнтаційний вимір : [монографія]. Одеса : ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 312 с.

### **Kuznietsova O. V. Personal factors of innovation direction**

*The article deals with the results of theoretical and empirical research of personal determinants of different types of innovation orientation. Innovation is studied as the ability of the individual to the useful transformations of the environment from the state of habitual (habitual) reality to updated (modernized) through the search and introduction of innovations (ideas, technologies, etc.); it is the ability to constructively restructure engagement with the world, aimed at improving the quality of life. Orientation of innovation – the tendency to manifest it in a certain area of life, where the individual prefers to be the subject of innovation.*

*The following types of innovation orientation are analyzed: practical (orientation to finding and introducing new ways of performing daily and production activities respectively in everyday, professional spheres), communicative (tendency to try new ways of communication and interaction between people in the areas of personal communication with friends and friends, professional communication, mass communication and organization of internal experience of self, dialogue with self), social and organizational (inclination to incarnate new practices in the main spheres of social life: economic, financial, environmental, political, socio-cultural and technical).*

*The article deals with personal characteristics (value orientations, basic attitudes, attitudes of the individual towards the world, self and life, existential motivations), which take part in the determination of different types of orientation of innovation. According to the correlation analysis, there are correlations between the types of innovation orientation and a certain range of personal qualities. During the regression analysis, models were obtained that allowed us to establish a list of personal characteristics that exert the most significant influence on different types of innovation orientation.*

*The complexes of personal factors that determine the tendency of the individual to show innovativeness in a particular sphere of life are described. The data obtained make it possible to make a probabilistic prediction regarding the individual choice of areas of innovation.*

**Key words:** *continual-hierarchical structure, practical, communicative, socio-organizational orientations, value orientations, basic beliefs, existential motivations.*

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.6>

**Д. В. Логвінова**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СУГЕСТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

*Сучасний світ існує в специфічному інформаційному просторі, який людство створює та експлуатує у власних цілях. Відмінно вибудована інформаційна система маніпулювання, що оснований на принципах і методах сугестії, є найбільш впливовою на підростаюче покоління.*

*Метою дослідження стало вивчення особливостей прояву сугестивної поведінки в юнацькому віці. Ми припустили, що прояв сугестивності та її вираженість визначаються типологічними особливостями особистості й не мають статевої специфіки.*

*Серед завдань дослідження було виявлення статевих особливостей у вираженості показників сугестивності, вольової саморегуляції, стресостійкості й інтелекту в досліджуваних і встановлення зв'язків між ними з подальшим аналізом і формулюванням висновків.*

*Вивчення зазначеної проблеми здійснювалося на підставі аналізу досліджень, присвячених розгляду психологічних і психофізіологічних механізмів сугестивності в юнацькому віці та використання діагностичних методик, як-от: методики виявлення рівня сугестивності «П'ять термінових завдань»; методики «Дослідження вольової саморегуляції» О.В. Зверькова та Є.В. Ейдмана; методики «Рівень стійкості до стресу» Ф.Т. Готвальда, В. Ховальда; культурно-вільного тесту на інтелект Р. Кеттелла (KFIT) і багатфакторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла (16 RF). Обґрунтованість висновків дослідження забезпечувалася застосуванням таких методів статистичної обробки даних: параметричного критерію  $\chi^2$ -Фішера, параметричного критерію t-Ст'юдента, коефіцієнта кореляції r-Пірсона і критерію Z-перетворення Фішера.*

*Дослідження проводилося на базі Відокремленого підрозділу «Костянтинівський технікум Луганського національного аграрного університету» м. Костянтинівки. В експерименті брали участь 47 осіб (студентів 1–2 курсу) у віці від 16 до 21 року, із яких 23 юнаки і 24 дівчини.*

*У результаті проведеного дослідження висунута нами гіпотеза щодо незалежності рівня сугестивності, інтелекту, стресостійкості й вольової саморегуляції від статі загалом підтверджена. Проте аналіз зв'язків між особистісними характеристиками та піддатливістю до впливу показав наявність статевих відмінностей: навіюваність у дівчат тим менша, чим більша в них здатність до володіння своїми почуттями й стресостійкість. У хлопців, на відміну від дівчат, показники кореляцій між зазначеними шкалами наближені до нульового значення, тобто на вираженість їхньої сугестивності не впливає ані воля, ані стресостійкість.*

**Ключові слова:** сугестія, контрсугестія, вольова саморегуляція, стресостійкість, інтелект, особистісні характеристики, юнацький вік.

**Постановка проблеми.** За визначенням Е. Тоффлера, сучасний соціум існує в специфічному інформаційному просторі, який людство створює та експлуатує у власних цілях. Спираючись на нові типи можливостей у спілкуванні та взаємодії соціальних суб'єктів з великими групами людей одночасно, інформаційний світ вибудовує нові моделі масових комунікацій. Управління ними відмінно вибудована система маніпулювання, що оснований на принципах і методах сугестії. Найбільш вразливим до такого, нерідко руйнівного, впливу виявляється підростаюче покоління [1, с. 328–335].

В.М. Бехтерев зазначав, що сугестія (навіювання) є невід'ємною частиною людських взаємин [2]. Уважається, що навіювання відбувається несвідомо, пі час безпосереднього спілкування між людьми. Специфікою сугестивності є підвищена піддатливість щодо спонукань, які спрово-

ковані іншими людьми, некритична готовність підкоритися, схильність переймати чужі настрої й звички інших. Ця властивість проявляється під час спілкування, читання книг, сприйняття реклами та інформації з мережі Інтернет.

Як показують дослідження, під час частого відтворення станів навіювання відбувається формування відповідних якостей особистості, якій, крім сугестивності, притаманні такі риси, як сором'язливість, довірливість, вразливість, тривожність, невпевненість у собі. Підвищена сугестивність також характеризує індивідів з відносно низьким рівнем інтелектуального розвитку й несформованим логічним мисленням, що є основою критичності. Певні умови (такі, як стомлення, хвороба, стрес, дефіцит часу, брак компетентності й груповий тиск) можуть провокувати підвищення ступеня сугестивності індивіда.

**Мета статті.** Дослідження присвячено вивченню особливостей прояву сугестивної поведінки в юнацькому віці. Ми вважаємо, що психологічні особливості юнацького віку, як-от: підвищена емоційна збудливість, часті зміни настрою, тривожність, підвищена рефлексія тощо – тісно пов'язані з явищем сугестії: можуть підсилюватися нею або «використовуватися» нею. У юності люди вперше стикаються з актуальними питаннями про сенс життя загалом і сенс власного життя зокрема, про призначення людини, про власне «Я». Тому дуже важливою для молодих людей є наявність у них внутрішніх засобів розв'язання будь-яких проблем, здатність протистояти інформаційному впливу соціуму, уникнути негативних форм поведінки, проявів наркоманії, алкоголізму, психічних розладів.

Сугестивність як загальновишарована властивість особистості разом з іншими якостями виконує важливі соціально-психологічні функції: сприяє формуванню суспільної психології, впровадженню в психіку людей подібних поглядів і переконань, думок та оцінок, спрямовує й регулює активність особистості, спонукаючи до однакових справ і вчинків або стримуючи від них. Вона також сприяє або перешкоджає надходженню значимої інформації та використанню людьми потенційних фізіологічних і розумових сил у тих чи інших видах індивідуальної або суспільної діяльності (В.М. Бехтерев, В.А. Бакеев, Л.П. Гримак, В.М. Куліков, К.І. Платонов, Б.Ф. Поршнев, В.Ф. Сафін, А.Н. Свядоц, І.Є. Шварц та ін.).

Термін «сугестія» (навіювання) запозичений із повсякденного життя й уведений спочатку в медичну практику під виглядом гіпнотичного або постгіпнотичного навіювання. Сьогодні в науці цей термін не обов'язково пов'язується з особливим станом душевної діяльності, що доводять випадки здійснення навіювання, виробленого в стані бадьорості. Більше того, сугестія в широкому сенсі є одним зі способів взаємодії однієї особи з іншою навіть у звичайних умовах життя [3]. Це подання інформації, що сприймається без критичної оцінки, що здійснює вплив на перебіг нервово-психічних процесів. За допомогою сугестії можуть викликатися відчуття, уявлення, емоційні стани й вольові спонукання, а також здійснюватися вплив на вегетативні функції організму без активної участі й логічної переробки сприйнятого. Навіювання є компонентом звичайного людського спілкування, але може виступати як спеціально організований вид комунікації, що передбачає некритичне сприйняття інформації, що повідомляється.

Якщо переконання супроводжується неминучою критикою з боку переконуваного, то сугестія (навіювання), як висловився В.І. Бехтерев, входить у свідомість людини «не з парадного входу,

а ніби із заднього крила, минаючи сторожа – критику» [2, с. 96–98].

Сьогодні навіювання є складником нормального людського спілкування. Разом з іншими способами впливу вона виконує важливі соціально-психологічні функції, а саме: сприяє формуванню суспільної психології людей (упровадженню у свідомість подібних поглядів і переконань, думок та оцінок, норм діяльності й поведінки), спрямовує й регулює активність особистості, спонукаючи до певних справ і вчинків або стримуючи від них.

За І.П. Павловим, навіювання є найбільш спрощеним найтипівішим умовним рефлексом людини. Його механізм формується в процесі загального розвитку особистості під впливом виховання. На думку М.М. Корнева та А.Б. Коваленка, сугестія пов'язана з покорою наявним обставинам, залежністю від примусової сили колективних дій та уявлень; вона є засобом інтеграції групи, консервації, збереження наявних звичаїв, форм поведінки [4].

У спілкуванні впливу навіювання протистоїть процес контрнавиювання (контрсугестія) ставлення сугерента до особистості сугестолога [5, с. 426–434], що зумовлює психічну незалежність людини, розвиток її самостійності й індивідуальності, виступає як непокоря наявному стану речей.

На думку Б.Ф. Поршнева, «якщо сугестія завжди є засобом інтеграції групи, збереження наявних звичаїв, форм поведінки, то контрсугестія – це знаряддя здійснення змін у суспільстві, його руху вперед ... саме завдяки непокорі та бунту стає можливим прогрес» [5].

Отже, сугестивність це ступінь сприйнятливості до навіювання, який визначається суб'єктивною готовністю піддатися та підкоритися сугестивному впливу або змінити поведінку не на підставі розумних, логічних доказів, а за однією лише вимогою або пропозицією, які надходять від іншої особи або групи осіб. При цьому сама людина контролює себе достатньою мірою. Підкорюючись, вона продовжує вважати свій спосіб дій результатом власної ініціативи та самостійного вибору.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні ми *припустили*, що прояв сугестивності та її вираженість визначаються типологічними особливостями особистості й не мають статевої специфіки.

Серед завдань дослідження – виявлення статевої особливості у вираженості показників сугестивності, вольової саморегуляції, стресостійкості й інтелекту в досліджуваних і встановлення зв'язків між ними з подальшим аналізом і формулюванням висновків.

Вивчення зазначеної проблеми здійснювалося на підставі аналізу досліджень, присвячених розгляду психологічних і психофізіологічних механізмів сугестивності в юнацькому віці та використання

діагностичних методик, як-от: методика виявлення рівня сугестивності «П'ять термінових завдань»; методика «Дослідження вольової саморегуляції» О.В. Зверькова та Є.В. Ейдмана; методика «Рівень стійкості до стресу» Ф.Т. Готвальда, В. Ховальда; культурно-вільний тест на інтелект Р. Кеттелла (KFIT) і багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (16 RF). Обґрунтованість висновків дослідження забезпечувалася застосуванням таких методів статистичної обробки даних: параметричний критерій  $\varphi$ -Фішера, параметричний критерій  $t$ -Стьюдента, коефіцієнт кореляції  $r$ -Пірсона та критерій  $Z$ -перетворення Фішера.

Дослідження проводилося на базі Відокремленого підрозділу «Костянтинівський технікум Луганського національного аграрного університету» м. Костянтинівки. В експерименті брали участь 47 осіб (студентів 1–2 курсу) у віці від 16 до 21 року, із яких 23 юнаки та 24 дівчини.

За результатами методики «П'ять термінових завдань», призначеної для визначення рівня сугестивності юнаків, нами встановлено, що більша частина респондентів має середній рівень сугестивності (див. таблицю 1). Так, у групі хлопців цей показник становив 56,5%, у дівчат – 54,2%. Набагато меншими виявилася представленість показників низького та високого рівнів сугестивності. У досліджуваних юнаків вони становили 17,4% і 26,1%, у дівчат – 20,8% і 25% відповідно.

Отже, більшості молодих людей властиві прояви сугестивної поведінки середнього рівня. Такі люди є відкритими, відвертими й безпосередніми, їм притаманна незалежність, орієнтація на власні рішення, заповзятливість, енергійність, але водночас напруженість, здатність дослухатися до думки оточуючих.

Порівняння відсоткової представленості рівнів вираженості сугестії у вибірках дівчат і хлопців, що здійснювалося за допомогою параметричного критерію  $\varphi$ -Фішера, не виявило статистично достовірних відмінностей. Одержані результати пока-

зали відсутність зв'язку між біологічною статтю і схильністю досліджуваних до навіювання.

Вивчення показників вольової саморегуляції проводилося за тестом-опитувальником О.В. Зверькова та Є.В. Ейдмана. Аналогічно до результатів попереднього дослідження, тут також переважали показники середнього рівня без значних статевих відмінностей. За всіма трьома шкалами методики («вольової саморегуляції», «наполегливості» й «само витримки») представленість середнього рівня у хлопців становила 65,3%, 69,5 та 73,9%; у дівчат 70,8%, 62,5 та 66,6% відповідно. Також виявлено, що серед дівчат більша представленість тих, хто вказував у себе високий рівень вольової саморегуляції та наполегливості (20,8% дівчат проти 13,0% і 8,7% хлопців відповідно). Перевірка статевих відмінностей у представленості низьких і високих показників за всіма трьома шкалами достовірних показників не виявила (див. таблицю 2).

Дослідження рівня стресостійкості юнаків, що проводилося за методикою Ф.Т. Готвальда, В. Ховальда, також показало значну представленість показників середнього рівня: 60,9% хлопців і 70,8% дівчат, проте низьких показників виявлено більше серед перших (26,10% хлопців проти 12,5% дівчат) (див. таблицю 3). Отже, значна кількість хлопців нашої вибірки, відповідно до інтерпретації авторів методики, у відповідях підтвердили, що перебувають у колі надмірних психічних напружень і потребують певних зусиль щодо подолання стресу, повернення спокою, впевненості в собі та здатності до продуктивного навчання. Серед дівчат більше зустрічалося «освічених» та упевнених у власних здібностях виявляти негативний вплив факторів і запобігати йому, що можуть спричинити стресову ситуацію. Зазначимо, що подальша обробка результатів, а саме порівняння показників стресостійкості в обох досліджуваних групах за критерієм Фішера також не виявило статистично значущих відмінностей. Отже, знову підтверджена відсутність стате-

Таблиця 1

**Розподіл показників вираженості сугестії  
у хлопців і дівчат, отриманих за методикою «П'ять термінових завдань»**

Рівень сугестивності	Хлопці	Дівчата	$\varphi$
Низький	17,40%	20,8%	0,29
Середній	56,50%	54,2%	0,16
Високий	26,10%	25,0%	0,09

Таблиця 2

**Розподіл показників вольової саморегуляції хлопців і дівчат, отриманих  
за методикою А.В. Зверькова та Є.В. Ейдмана**

Рівні шкал	Вольова саморегуляція			Наполегливість			Самовитримка		
	хлопці	дівчата	$\varphi$	хлопці	дівчата	$\varphi$	хлопці	дівчата	$\varphi$
Низький рівень	21,7%	8,4%	1,31	21,7%	16,7%	0,44	8,7%	16,7%	0,88
Середній рівень	65,3%	70,8%	0,40	69,6%	62,5%	0,52	73,9%	66,6%	0,55
Високий рівень	13,0%	20,8%	0,72	8,7%	20,8%	1,19	17,4%	16,7%	0,01



вої зумовленості у вираженості такої особистісної характеристики, як стресостійкість.

У дослідженні ми також припустили, що сугестивність осіб юнацького віку може залежати від їхнього розумового розвитку, тому з метою визначення рівня інтелекту студентів досліджуваних груп нами використано методику «Культурно-незалежний тест на інтелект» Р. Кеттелла (CFIT). Обробка отриманих даних показала, що більшість студентів мають середній рівень інтелекту: 62,5% дівчат і 69,6% хлопців. Отже, у значної більшості досліджуваних виявлена схильність досягати певних результатів, проте на особливо видатні успіхи розраховувати не можна. Такий інтелект піддається розвитку за умови постійних і наполегливих тренувань (див. таблицю 4).

Низький рівень інтелекту за вказаною методикою виявлено у 12,5% опитуваних дівчат і 17,4% хлопців. За спостереженнями психологів-дослідників, такі люди зазвичай нормально навчаються в школі, іноді навіть у ВНЗ. Але згодом вони можуть працювати в галузях, де перевага надається фізичній витривалості, де не вимагається прояв інтелектуальних здібностей і докладання надмірних розумових зусиль. Цей показник також є передбачуваним, оскільки досліджувані юнаки не мають вищої освіти й більшість із них навіть не планує вступати до університету; їхні показники успішності відповідають рівню, нижчому за середній, і в них майже відсутня мотивація до отримання стипендій.

Показники рівня «вищий за середній» виявлено лише у 25% респондентів-дівчат і 13% опитуваних хлопців. Таких людей помітно серед інших студентів та учнів навчальних закладів, як правило, вони стають відмінниками, успішно закінчують навчання у ВНЗ, реалізують себе в різноманітних професіях і досягають високих результатів, зазвичай працюють, старанні, тягнуться до знань усе життя.

Відмінності між відсотковими показниками рівнів інтелекту в хлопців і дівчат не досягли статистичної значущості.

На підставі наведених вище даних можна зробити висновок, що гіпотеза нашого дослідження щодо незалежності рівня сугестивності, інтелекту, стресостійкості й вольової саморегуляції від статі підтверджена. І в хлопців, і в дівчат однаково трапляються прояви сугестивної поведінки, тяжіння до середнього рівня інтелектуальних здібностей, стійкості в стресових ситуаціях і здатності до вольової саморегуляції, включаючи наполегливість і самовитримку.

У дослідженні ми також припустили, що рівень сугестивності в юнацькому віці пов'язаний із вираженістю окремих індивідуальних характеристик особистості. Окрім уже зазначених методик, опис яких наведений вище, нами додатково проведено тестування студентської молоді за методикою 16-факторного опитування Р. Кеттелла (16-PF). Для визначення статистичної значущості відмінностей середніх величин двох незалежних вибірок ми використали параметричний t-критерій Стьюдента (див. таблицю 5).

Порівняльний аналіз середніх результатів показав, що статистично значущі відмінності виявлені лише за шістьма шкалами: «низька-висока нормативна поведінка» ( $t=2,19$ ;  $p\leq 0,05$ ), «жорсткість-чутливість» ( $t=2,31$ ;  $p\leq 0,05$ ), «практичність-мрійливість» ( $t=3,26$ ;  $p\leq 0,01$ ), «спокій-тривожність» ( $t=3,52$ ;  $p\leq 0,001$ ), «конформізм-нонконформізм» ( $t=2,13$ ;  $p\leq 0,05$ ) і «розслабленість-напруженість» ( $t=3,12$ ;  $p\leq 0,01$ ). Виявлено, що дівчата на статистично значущому рівні проявляють вищу нормативність поведінки та чутливість, мрійливість, напруженість і тривожність. Їхні однолітки чоловічої статі подібну тенденцію за даними нашого дослідження проявляють за показниками конформізму.

Для встановлення зв'язку між сугестивністю та іншими особистісними характеристиками двох вибірок досліджуваних ми застосували кореляційний аналіз К. Пірсона, результати якого не засвідчили жодного статистично значущого показника кореляції у вибірці хлопців.

У дівчат показники сугестивності на статистично значущому рівні позитивно корелювали

Таблиця 3

**Розподіл показників стресостійкості хлопців і дівчат, отриманих за методикою Ф.Т. Готвальда, В. Ховальда «Яка ваша стійкість до стресу?»**

Рівень вираженості	Хлопці	Дівчата	$\varphi$
Низький рівень	26,10%	12,50%	1,20
Середній рівень	60,90%	70,80%	0,72
Високий рівень	13,00%	16,70%	0,36

Таблиця 4

**Розподіл показників інтелекту хлопців і дівчат за методикою «Культурно-незалежний тест на інтелект» Р. Кеттелла (CFIT)**

Рівень інтелекту	Хлопці	Дівчата	$\varphi$
Низький рівень	17,4%	12,5%	0,14
Середній рівень	69,6%	62,5%	0,52
Вищий за середній рівень	13,0%	25,0%	1,06

Таблиця 5

## Розподіл середніх показників за шкалами вираженості особистісних характеристик хлопців і дівчат за методикою 16-факторного опитувальника Р. Кеттелла (16-PF)

Шкали методики	Хлопці n=23	Дівчата n=24	t-student
Замкненість-товариськість	4,90±2,10	5,54±1,83	1,12
Низький-високий інтелект	2,95±2,11	3,38±1,80	0,75
Емоційна стабільність-нестабільність	5,15±1,79	6,00±1,91	1,52
Залежність-домінантність	7,00±1,92	6,96±2,24	0,07
Стриманість-експресивність	7,20±1,91	7,54±1,78	0,63
Низька-висока нормативність поведінки	5,25±1,62	<b>6,50±2,24</b>	<b>2,19*</b>
Боязкість-сміливість	5,40±1,92	6,04±1,95	1,12
Жорсткість-чутливість	3,80±1,51	<b>5,00±2,02</b>	<b>2,31*</b>
Довірливість-підозрілість	7,40±2,33	7,92±1,58	0,88
Практичність-мрійливість	3,75±1,94	<b>5,38±1,35</b>	<b>3,26**</b>
Прямолінійність-дипломатичність	5,65±2,03	5,75±2,18	0,16
Спокій-тривожність	6,05±1,90	<b>7,88±1,64</b>	<b>3,52***</b>
Консервативність-радикалізм	4,60±2,16	5,21±2,22	0,95
Конформізм-нонконформізм	<b>6,50±1,73</b>	5,50±2,29	<b>2,13*</b>
Низький-високий самоконтроль	5,05±1,54	5,63±1,89	1,16
Розслабленість-напруженість	4,05±1,73	<b>5,58±1,63</b>	<b>3,12**</b>
МД (адекватна-неадекватна самооцінка)	5,05±3,03	4,63±1,98	0,57
Інтелект за КФІТом	64,4±13,23	68,71±13,10	1,12
Сугестивність	44,35±8,45	43,58±7,77	1,12
Стресовитривалість	12,50±8,49	17,08±10,05	0,32
Вольова саморегуляція	14,95±3,80	14,13±3,77	0,75
Наполегливість	10,85±3,20	9,13±2,70	1,98
Самовитримка	7,20±2,04	8,21±2,18	1,63

Умовні позначки: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

з такими особистісними характеристиками, як замкненість ( $r=0,41$ ;  $p \leq 0,05$ ), напруженість ( $r=0,43$ ;  $p \leq 0,05$ ); негативно – з показниками стресостійкості ( $r=-0,55$ ;  $p \leq 0,01$ ), вольової саморегуляції ( $r=-0,42$ ;  $p \leq 0,05$ ), жорсткості ( $r=-0,40$ ;  $p \leq 0,05$ ) і високого самоконтролю ( $r=-0,46$ ;  $p \leq 0,05$ ). Це означає, що сугестія в дівчат тим більша, чим більші в них показники замкненості й напруженості й менші показники жорсткості, вольової саморегуляції та самоконтролю,

піддатливості до впливу стресових ситуацій (див. таблицю 6).

Для визначення статевих відмінностей у коефіцієнтах кореляційних зв'язків сугестивності з особистісними характеристиками осіб юнацького віку, нами використовувався критерій *Z-перетворення Фішера*. Результати відмінностей кореляційних зв'язків і визначення  $p$ -рівня значущості відмінностей кореляцій за цією методикою статистичного аналізу ми розмістили в таблиці 7.

Таблиця 6

## Матриця кореляцій, отриманих на вибірках хлопців і дівчат

Сугестія	Вольова саморегуляція	Стресостійкість	Замкненість-товариськість	Жорсткість-чутливість	Низький-високий самоконтроль	Розслабленість-напруженість
Хлопці	0,12	0,07	-0,04	-0,17	-0,22	0,09
Дівчата	-0,42*	-0,55**	0,41*	-0,40*	-0,46*	0,43*

Умовні позначки: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

Таблиця 7

Порівняння кореляційних зв'язків між показниками сугестії та особистісних характеристик у хлопців і дівчат (за допомогою *Z*-критерію Фішера)

Шкали	Сугестивність			$p \leq$
	дівчата	хлопці	<i>Z</i> -Фішера	
Вольова саморегуляція	-0,42	0,12	1,83	0,06'
Стресостійкість	-0,55	0,07	2,15	0,03*
Замкненість-товариськість	0,41	-0,04	1,53	-
Жорсткість-чутливість	-0,40	-0,17	0,81	-
Низький-високий самоконтроль	-0,46	-0,22	0,88	-
Розслабленість-напруженість	0,43	0,09	1,19	-

Умовні позначки '  $p \leq 0,1$ ; \*  $p \leq 0,05$ .

Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляцій, отриманих на вибірках дівчат і хлопців, показав наявність статевих відмінностей під час установаження зв'язків показників сугестії з показниками вольової саморегуляції ( $Z=1,83$ ;  $p \leq 0,1$ ) і з показниками стресостійкості ( $Z=2,15$ ;  $p \leq 0,05$ ). Отже, у дівчат зв'язок сугестії з показниками вольової саморегуляції був сильнішим від зв'язку, визначеного і хлопців, і характеризувався негативною спрямованістю ( $r_{\text{дів}}=-0,42$ ;  $r_{\text{хл}}=0,12$ ). Тобто навіюваність у дівчат тим більша, чим менша в них здатність до володіння своїми почуттями. Також порівняльний аналіз показав, що сугестія в дівчат негативно пов'язується зі стресостійкістю ( $r_{\text{дів}}=-0,55$ ;  $r_{\text{хл}}=0,07$ ), тобто навіюваність тим більша, чим менша стресостійкість. У хлопців, на відміну від дівчат, показники кореляцій між зазначеними шкалами наближені до нульового значення, тобто на вираженість їхньої сугестивності не впливає ані воля, ані стресостійкість.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження висунута нами гіпотеза щодо незалежності рівня сугестивності, інтелекту, стресостійкості й вольової саморегуляції від статі підтверджена. І в хлопців, і в дівчат однаково трапляються прояви сугестивної поведінки, перевага середніх показників розвитку інтелекту, стійкості у стресових ситуаціях і здатності до вольової саморегуляції, включаючи наполегливість і самовитримку.

Припущення стосовно існування зв'язку між особистісними характеристиками та піддатливістю до

впливу підтвердилося частково. Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляцій, отриманих на вибірках дівчат і хлопців, показав наявність статевих відмінностей під час установаження зв'язків сугестії з показниками вольової саморегуляції та стресостійкості: навіюваність у дівчат тим менша, чим більша в них здатність до володіння своїми почуттями й стресостійкість. У хлопців, на відміну від дівчат, показники кореляцій між зазначеними шкалами наближені до нульового значення, тобто на вираженість їхньої сугестивності не впливає ані воля, ані стресостійкість. Тому питання «Які ж фактори та особистісні характеристики впливають на сугестивність хлопців юнацького віку?» залишається відкритим і може стати темою подальших досліджень.

#### Література:

1. Тоффлер Э. Третья волна / пер. с англ. Москва : ООО «Издательство АСТ», 2002. 776 с.
2. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 256 с.
3. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова. Москва : Сфера, 1983. 718 с.
4. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія : підручник. Київ : Либідь, 1995. 400 с. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/414683.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/414683.pdf).
5. Бех І.Д. Виховання особистості. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 278 с.

#### Lohvinova D. V. Psychological peculiarities of expression of suggestive behavior in juvenile age

*The modern world exists in a specific information space, which humanity creates and exploits in its own purposes. Well-developed information manipulation system based on suggestion principles and methods is the most influential for the younger generation.*

*The purpose of our research was to study the peculiarities of suggestive behavior in adolescence. We have assumed that the manifestation of suggestiveness and its expression are determined by the typological characteristics of a personality and don't have sex specific nature.*

*Among the tasks of the research it was to identify sex characteristics in the manifestation of suggestiveness indicators, volitional self-regulation, stress resistance and intelligence in those undergoing the test and to establish correlation between them with subsequent analysis and formulation of conclusions. The study of this problem was carried out on the basis of the analysis of the researches devoted to the consideration of psychological and psychophysiological mechanisms of suggestiveness in adolescence years and the use of diagnostic methods, such as: the method of detecting the level of suggestiveness "Five urgent tasks"; methodic of "The study of volitional self-regulation" by O.B. Zverkova and Ye.V. Aidman; the technique of "Level of resistance to stress" by F.T. Gottwald and W.Howald; a cultural-free R. Kettell Intelligence Test (KFIT) and a R. Kettell Multifactor Personal Questionnaire (16 RF). The validity of the study's findings was ensured through the use of the following statistical data processing methods: parametric criterion  $\varphi$ -Fisher test, parametric criterion t-Student test, r-Pearson correlation coefficient and criterion Z-transform by Fisher.*

*The research was conducted on the basis of the Separate department of Kostyantynivka Technical College of Lugansk National Agrarian University. 47 people (first-year and second-year students, aged between 16 and 21, including 23 boys and 24 girls) took part in the experiment.*

*As a result of the study, our hypothesis about the independence of the level of suggestibility, intelligence, stress tolerance and self-regulation of self-esteem from sex was confirmed. However, the analysis of the correlation between personality traits and susceptibility to influence revealed some sex differences: the greater girls' ability to cope with their feelings and the higher their stress resistance are, the lower suggestion they have. Unlike the girls, the boys correlation indices between these scales were close to zero, that is, the expression of their suggestiveness is not affected by either willpower or stress resistance.*

**Key words:** suggestion, counter-suggestion, volitional self-regulation, stress resistance, intelligence, personal characteristics, adolescence.

УДК 159.9(01)

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.7>**О. А. Мельник**кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
докторант кафедри психології розвитку факультету психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

## ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА ПРО ПСИХІКУ І ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК У КУРСІ, ЯКИЙ ЧИТАВ ПРЕДСТАВНИК КИЇВСЬКОЇ ШКОЛИ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ СІЛЬВЕСТР СІЛЬВЕСТРОВИЧ ГОГОЦЬКИЙ

*Здійснена спроба об'єктивно реконструювати зміст курсу психології з визначенням предмета, методів дослідження і завдань науки про психічне С.С. Гогоцького. Уперше науковій спільноті презентується програма, за якою викладалась психологія в університеті. Висвітлені погляди на психіку і психічний розвиток професора Київського університету Св. Володимира з акцентуванням на єдність і наступність у поглядах з попередниками. Доводиться, що психологія є наукою про душевне життя, а її предметом виступають особливості та розвиток душевних або психічних проявів і має викладатись за чітко визначеною структурою. Зазначається, що душевне життя не становить абсолютної протилежності фізичному світу, зокрема, і тілесному організму, і тому може бути життям і діяльністю, існувати у просторі й часі. Наводяться переконання представника київської школи філософської щодо важливості обирання психологом методу для дослідження душевного життя і психічних явищ; вся справа буде залежати від того, з чого саме і яким чином дослідник розпочне свій шлях: чи спиратиметься перш за все на попередні поняття, що здобуті з-поміж ґрунтовного вивчення явищ, і тому згідно з ними буде здійснювати пояснення явища, або, навпаки, буде досліджувати спочатку деякі явища, виводити закони, і потім за ними здійснювати пояснення всієї маси визначених явищ. Розкривається розуміння проявів та процесів психічного життя у читаному курсі та їх важлива відмінність від явищ фізичної природи, що в них проявляються не зовнішні для людини речі, а її свідомість і поступовість розвитку та зростання, тобто розвиток її власної самосвідомості. Особливо зважає професор на той факт, що у системі проявів душевного життя здійснюється розвиток не зовнішньої для людини речі, не розвиток тілесного організму, що протиставляється людині, а розвиток самосвідомості і самовладання. Під час викладання курсу психології згідно з С.С. Гогоцьким необхідно акцентувати увагу на умови походження і причинний зв'язок психічних проявів та на їх послідовний порядок і сенс щодо свідомого теоретичного й практичного життя.*

**Ключові слова:** психологія, душа, психіка, психічні явища, методи дослідження.

**Постановка проблеми.** Звернення до минулого науки дає змогу досліднику визначити внутрішню логіку і закономірності динаміки наукового знання, виявити рушійні сили, а також головні характеристики, котрі визначають його категоріально-концептуальну структуру і методичний апарат. Переосмислення результатів наукових досліджень, що здійснюється з розумінням їх сучасного рівня, і використання всього потенціалу накопичених знань – умова запобігання помилок і тупикових шляхів у науці, визначення реальних перспектив розвитку і забезпечення прогнозу у царині досліджуваних явищ. Історичний підхід має і визначене практичне значення, сенс котрого полягає у цілеспрямованій розробці методів психологічного дослідження на основі всезагального врахування досвіду наукового пізнання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Натепер розробка робочої програми з дисципліни, що викладається у закладі вищої освіти, не є складним завданням для викладача. Безумовно,

під час розробки програми викладач має врахувати особливості та стан наукових досягнень, соціальні цілі, можливості практичного впровадження отриманих знань та вказувати які саме компетенції мають сформуватись у студентів. І звісно, що за ХХ – поч. ХХІ ст. рівень наукових знань, кількість теорій і концепцій за законами логіки збільшились у десятки, а в окремих наукових галузях і в сотні разів. Що ж стосується періоду кінця ХІХ ст., то справедливо буде зазначити, що цей період для психологічної науки став доленосним, визначивши на наступні десятиліття хід її розвитку. Простежити цей шлях формування, становлення та розвитку психологічних знань дає змогу збережений екземпляр праці професора Київського університету С.С. Гогоцького, а саме «Программа психологии».

Наукові погляди С.С. Гогоцького досить висвітлені вченими-філософами (О. Волков, Н. Мозгова, С. Кузьміна, М. Ткачук) і педагогами (А. Біліченко, О. Вощевська, О. Прокоф'єва, О. Черкасов). Але

незадовільним можна визнати факт представлення Сільвестра Сільвестровича як психолога. Саме виправленню цієї ситуації, перериванню забуття і присвячується ця публікація.

**Мета статті** полягає у презентації результатів історико-психологічного дослідження щодо змісту першої програми, за якою викладалась психологія в Київському університеті Св. Володимира.

**Виклад основного матеріалу.** Після зняття заборони щодо філософських кафедр і викладання філософських дисциплін у 1863 році курс психології було доручено читати професору С.С. Гогоцькому.

Майбутній доктор наук народився 5 січня у 1813 р. у м. Кам'янець-Подільському Подільської губернії у родині священника (батько був протоієреєм). Спочатку виховувався у Подільській духовній семінарії з 1827 по 1833 р., а потім у Київській духовній академії з 1833 по 1837 роки. В Академії С.С. Гогоцький був учнем П.С. Авсенєва. Після її закінчення працював учителем польської мови, а пізніше бакалавром німецької мови та філософських наук. У 1845 р. переходить до Київського університету на кафедру філософії. В університеті С.С. Гогоцький читав курс логіки, психології та історії філософії.

Психологію в Київському університеті С.С. Гогоцький викладав за чітко визначеною структурою. *По-перше*, на його думку, необхідно розглянути загальні поняття психології, її джерела і матеріал. *По-друге*, розкрити методи психологічних досліджень і спосіб викладу психології. *По-третє*, здійснити обговорення місця психології в системі філософських наук і в системі наук і знань загалом. *По-четверте*, з'ясувати та розкрити значення психології в загальній системі освіти. *По-п'яте*, розглянути історичний розвиток психологічної науки. І *по-шосте*, провести ознайомлення з головними питаннями, які вирішує психологія, та особливостями поділу психології на частини.

С.С. Гогоцький до *загальних понять психології* як науки включає дослідження проявів душевного життя і доступних для людини її законів. Це дослідження має привести до складання доступного поняття про самий початок душевного життя і його відношення до тілесного організму як до знаряддя її проявів, що вивчаються.

Пояснення цього визначення психології, переконаний професор, уможлиблюється завдяки порівнянням понять про психологію, які снували на той час з попереднім розумінням про неї, і особливо з тими поняттями, котрі панували у XVII та XVIII ст. «У попередні часи, – пише С.С. Гогоцький, – панувало або уявлення душі (у метафізиків-спіритуалістів), як окремої і готової субстанції з її предикатами, або (у реалістів) подавався лише один опис прояву душевних явищ, без

уваги до законів їх послідовності, до їх взаємного зв'язку і до загального смислу» [3, с. 1]. Наприкінці XIX – поч. XX ст., яким би не був напрям психології, увага звертається, власне, на самі закони щодо походження і послідовності душевних проявів, незалежно від того, чи визначати те й інше лише законами тілесної організації і немов би пасивним пристосуванням до них душевного життя, або знаходити керуюче ними, або присутній їхній і разом з ними і в них душевний початок, що розвивається.

Де знаходити джерела психології? Що слугує матеріалом для психологічних досліджень? На ці питання професор відповідає таким чином: «Якщо психологія займається дослідженням душевних проявів, то саме ці прояви і будуть матеріалом для психологічних досліджень; органом же для аналізу цих проявів мають стати спостереження над іншими і самоспостереження. Одне має доповнюватися іншим» [3, с. 2].

Складність і непорозуміння щодо джерел і матеріалу психологічних досліджень, вважає професор, можуть походити від трьох причин:

*По-перше*, якщо б психологічна наука наприкінці XIX – поч. XX ст. обмежувалась абстрактними поняттями про людський дух, як істоти лише усунутої від матеріального світу і протилежній йому (у сенсі декартовському або вольфганському). У такому разі це могло викликати здивування щодо джерела і матеріалу психології, так, як і те, й інше могло б полягати лише у розумовому спогляданні і в апіорних положеннях про душу, що недоступні досвіду і спостереженню. Але психологія на рубежі XIX – XX ст. займається дослідженням, констатує С.С. Гогоцький, проявів душевного життя людини, які доступні спостереженню; і лише за ними виробляє можливі для людини загальні висновки про душевний агент. Виходить, що у спостереженні і самоспостереженні психологія має необхідний для неї матеріал. Уся справа буде полягати лише в тім, щоб набувати здатності бачити в них те, що саме полягає в них; а це одне з найважливіших питань у справі психологічних досліджень. «Наприклад, – пише професор, – багатьом здається, що відчуття є прямим похідним подразненням внутрішнього і зовнішнього; а між тим самі фізіологи вважають, що відчуття є явищем нематеріальним» [там само, с. 2].

*По-друге*, зазначає С.С. Гогоцький, питання про джерела і матеріал психологічної науки може виникнути й у представників гегелівської психології абсолютного ідеалізму. Причина непорозуміння стосовно психологічного матеріалу у подібних скептиків полягала б у самому їх погляді на визнані ними прояви психічного життя як матеріалу психології. Заперечуючи в цих проявах будь-яке психологічне значення, вони б вбачали в них лише матеріал не психологічний, а фізіологічний і біологічний, вважаючи, що і психологія має увійти

до складу фізіології як один розділ або заключний її відділ. Але, вважає С.С. Гогоцький, ґрунтовний аналіз проявів, що називаються душевними, і проявів тілесних органів, як їх знаряддя, саме до того й призводить і має призводити, щоб з'ясувати і виділити недоступний фізіологічним дослідженням психічний зміст навіть у первісних і нижчих його проявах, оскільки чим далі і вище просувається розвиток психічного життя, тим більше воно розходиться з предметом фізіології. Такої думки дотримувались і деякі фізіологи. «Тому, – пише професор, – просуваючись все далі й далі своїми посібниками у поясненні психічного життя, природознавство або фізіологія шляхом своїх досліджень приведуть зрештою не до того, щоб вважати себе спроможним звести психічні прояви у фізичну сферу, що доступна експериментам, а навпаки, шляхом тих же досліджень не лише визнати вищий початок психічних проявів, але й будуть змушені допустити присутність цього вищого початку навіть у найнижчих проявах психічного життя, котрі лише для поверхневого погляду здавались суто матеріальними» [там само, с. 3].

*По-третє*, власне, особливості душевних проявів і властивість спостереження їх у інших і в собі, на думку професора, можуть викликати непорозуміння стосовно значення самого джерела і матеріалу психології. «У науках природничих, наприклад, – пише С.С. Гогоцький, – у фізиці, фізіології, мінералогії, ботаніці і т. д., сфери дослідження виділяються чітко, навіть зовнішніми окресленнями одна від одної і завжди становлять дещо окреме від спостерігача, протиставляються йому; тоді як предмети психологічного спостереження і самоспостереження далеко не мають такої виразності і наочної визначеності. Нитками свого зародження вони майже завжди сховані від нас і лежать поза сферою свідомості; та й усвідомлюваний в нас процес душевних проявів слабшає, сплутується або й зовсім припиняється, як тільки світлий струмінь нашої свідомості вторгається у сферу позасвідомої продуктивності» [там само, с. 3–4]. Крім того, вважає професор, рухи, звуки, окреслення, що піддаються спостереженню та у яких постають для спостереження душевні прояви, не самі по собі, своєю баченою і чуваною стороною важливі для дослідника, а тим внутрішнім смислом, що покладений в них, і котрий необхідно ще проаналізувати. Для цього іноді необхідні умови, які б далеко перевершували досконалість знарядь чуттєвого спостереження. Так, для ґрунтового знання фізики, хімії, фізіології необхідні підготовчі свідчення і прямі вивчення обраного предмета, і це досить довготривалий і багатовитратний процес. Але саме по собі це знання не вимагає глибокого психічного розвитку. Натомість для правильної оцінки психічних проявів, особливо вищих, зазначає С.С. Гогоцький,

«необхідно як би мати їх і в самому собі, у своїй душі, вимагається як би паралельне їм власне внутрішнє зростання» [там само, с. 4]. Без цієї умови, переконаний професор, чимало психічних проявів будуть для людини чужими і ніяким досвідом вона не відтворить і не зробить їх наочними, так само, як сліпий від народження ніколи не зможе сформувати поняття про кольори. При цьому всі ці особливості психологічного спостереження і самоспостереження показують лише його специфічну складність, котра уповільнює успіхи психологічних досліджень і іноді робить нерішучими категоричні висновки. Але здобуті знання від спостереження і самоспостереження анітрохи не виключають можливості і важливого освітнього значення психології, особливо, вважає професор, під час використання інших допоміжних знань для психологічних досліджень. Зокрема, знанням для психологічних досліджень душевного життя людини може стати спостереження за душевними проявами тварин.

С.С. Гогоцький вказував і на особливу важливість додаткових знань, засобів для психологічних досліджень, що містяться в результатах і методах природознавства, особливо в дослідженні рослинного і тваринного життя. Вони є дуже важливими як у позитивному, так і в негативному сенсі: в позитивному сенсі для аналогічних заключень щодо душевного життя; в негативному – тому що виразно приводять до тієї межі, далі котрої унеможлиблюється використання природознавчих методів у психології. Важливість природознавства виходить з самого поняття душевного життя. Оскільки душевне життя, стверджує С.С. Гогоцький, не становить абсолютної протилежності фізичному світу, зокрема, і тілесному організму, і тому може бути життям і діяльністю, існувати у просторі й часі, то природно, що психолог не тільки може, але й мусить вивчати душевне життя і за матеріальними утвореннями, що являють предмет природознавчих досліджень, у середовищі котрих душа живе і діє. «Так само, – пише С.С. Гогоцький, – як і про талант музиканта ми дізнаємося не лише розумовим спогляданням, не абстрактно, а за тими переливами звуків, у котрих він виражається» [там само, с. 5]. І це аніскільки не протирічить тому, що зазначено вище про специфічну складність психологічних досліджень. Тому якщо вищі душевні прояви всіма своїми властивостями і якість не можуть бути пояснені власними змінами, що можна спостерігати в органах, то це, вважає професор, не спростовує тієї неспроможної істини, що первісне походження душевних проявів, їх нижчі інстанції перебувають у тісному зв'язку з фізіологічними проявами, що спостерігаються.

При всьому вищезазначеному щодо джерел психологічних знань, згідно з уявленнями

С.С. Гогоцького, всі ці засоби отримання психологічного матеріалу вимагають ще і наявності здібності до самоспостереження. «Лише тоді, – пише професор, – коли прояви вираження душевного життя ми можемо зрозуміти в інших, коли їхній смисл є глибоко зрозумілий та усвідомлений у себе самих» [там само, с. 5].

Виходить, що у проявах душевного життя, у їх окресленнях і звуках, що надані чуттям для спостереження, не передається ще безпосередньо їх сенс не лише віддалений, але й найближчий. І тварина бачить на геніальній картині ті ж окреслення, чує у музикальній симфонії ті ж звуки, що і людина; однак тварина не розуміє смислу цих окреслень і звуків. Відшукуванням цього смислу частково має сприяти метод психологічних досліджень, з котрим має узгоджуватися до певної міри й виклад психології. Частково тому, що загальне чуття цього смислу надається людині не одним методом, а ще й безпосередньо психічною природою людини. *Але що ж таке метод, власне метод психологічний?* С.С. Гогоцький надає такі роз'яснення, відповідаючи на це питання.

Під методом (від грец. μέθοδος – шлях дослідження або пізнання) С.С. Гогоцький розуміє розумовий шлях, котрий обирає дослідник для того, щоб зрозуміти безладний перебіг і масу будь-якого роду явищ, тобто усвідомлювати їх у зв'язку з об'єднуючими й осмислюючими їх загальними законами. Вся справа буде залежати від того, з чого саме і яким чином дослідник розпочинає свій шлях: чи спирається перш за все на попередні поняття, що здобуті з-поміж ґрунтового вивчення явищ, і тому згідно з ними пояснює явища, або, навпаки, досліджує спочатку деякі явища, виводить закони, а потім за ними пояснює і розуміє всю масу визначених явищ. Тому що одразу, вважає професор, дослідник не може йти і від закону до явищ і від явища до закону. Таким видається С.С. Гогоцькому загальне поняття про метод.

Відповідаючи на питання щодо розуміння методу у попередні часи, зокрема до XIX ст., професор обмежується небагатьма словами і говорить про те, що у ті часи на нього майже не зверталась увага в психології [3]. «Більшість мислителів і психологів, – пише С.С. Гогоцький, – керуючись духом крайнього дуалізму, а також моральними, метафізичними і релігійними початками, всю увагу скеровували до того, щоб лише виділити душу абстрактними предикатами від усього речовинного, і для того одразу догматично визначали душу, як просту, неруйнівну істоту, і лише потім затверджували ці положення властивостями свідомості й думки, котрі не мають у собі протяжності та складності, що властиві всьому речовинному і протяжному» [там само, с. 6]. Потім відбувалось приписання цій неруйнівній істоті простим набором і перерахуванням так званих здібностей, котрі

нею виявляються для свідомості, хоча, перекоаний професор, жодного внутрішнього зв'язку не було ні між здібностями, ані між здібностями з поняттям простого існування душі. Інша думка, особливо у XVIII ст., представлена сенсуалістами, часто навіть не відхиляючи метафізичних понять про душу або залишаючи їх у стороні, які обмежувались вивченням лише таких проявів і властивостей душевного життя, котрі виявляються для спостереження. Але і цей метод, хоча й був корисним у подальшому використанні для кращої його розробки, сам по собі не призводив до будь-якого суттєвого результату. Цей метод у застосуванні до психології був лише описовий і притому лише поверхневий: аматори, котрі використовували цей метод і цікавились психологічними питаннями, не здійснювали різноманітного аналізу душевних проявів, їх переплетіння з процесами тілесного організму, щоб за самим цим переплетінням й аналогією між ними можна було, так би мовити дотиково дійти висновку, у чому і де між ними обривається ця виникаюча злитість і сама собою виникає необхідність розділення. Не заглиблювалися такого роду психологи і в загальний смисл, і у внутрішній послідовний зв'язок душевних проявів та їх значення стосовно розумової діяльності людини.

У XIX ст., особливо після німецького ідеалізму, найрізноманітнішим способом стали розробляти та використовувати в психології цей дослідний метод, початок котрому був покладений у XVIII ст. Розробці та успішному використанню цього методу у межах психології сприяли значні на той час успіхи у природознавстві; а цей метод і полягає у вивченні явищ, у виводі з них законів, котрі потім використовуються до пояснення явищ. Використовуючи цей метод, психологи вважали, що з його допомогою можна надати психології цілковито науковий характер. Але, розмірковуючи над вищезазначеним, С.С. Гогоцький говорить, що «іноді психологи, навіть ті, котрі визнають неможливість повного використання до проявів душевного життя природознавчих прийомів, втішались думкою, що метод природознавства все більше й більше із недоступної, як вважалось раніше, сфери душевного життя відкриває сферу фізичного світу; отже, можна вважати, на думку цих психологів, раніше або пізніше й уся сфера душевного життя відкриється як чисто фізична у тому ж сенсі, як і предмет інших природничих наук, наприклад, фізики, хімії і т. д. Не заперечуючи аніскільки дуже важливого вчення деяких природничих наук, і особливо фізіології і фізики для психологічних досліджень, можна дещо інакше думати про результати цих наук і їх ґрунтового використання в психології. Можна вважати, що чим далі, тим усе більше і глибше використання цих прийомів буде призводити до переконання, що не

лише в основі вищих, але й самих нижчих проявів душі лежить самостійний душевний початок» [там само, с. 7–8]. С.С. Гогоцький з цього приводу наводить два приклади: 1) раніше, коли психологічний аналіз був вкрай слабкий, багато хто з учених визнавав відчуття справою матеріальною; тоді як фізіолог Адольф Йоген Фік (1829–1901), користуючись фізіологічними даними, доходить висновку, що відчуття є явищем нематеріальним; 2) раніше вважалося, що локалізація відчуттів і просторові виміри становлять лише пасивний продукт перципіування; тоді як у разі найкращого розуміння фізіологічних показників і у разі більш ґрунтовного міркування для остаточного вирішення цього питання знадобиться вдатись до трансцендентальних пропозицій.

С.С. Гогоцький вважає, що, розмірковуючи стосовно методів природознавчих досліджень і тісного зв'язку психічних проявів з тілесними процесами організму, психолог мусить мати на увазі й ті особливості, якими душевне життя відокремлюється від фізичних процесів. Саме тому метод психологічних досліджень, незважаючи на необхідність і важливість для дослідження душевних проявів природознавчих прийомів, все ж таки вимагає хоча б частково шукати доповнення й у внутрішньому вивченні взаємного співвідношення і загального сенсу тих ідеальних ланцюгів, із яких складається невидиме й недотикове душевне життя людини. Того вимагає і можливість, що спостерігається в людині з розвитком внутрішніх сил, деякої міри вільного самовладання – розумового і морального. Ця можливість показує, констатує професор, що не можна видавати послідовний порядок душевних проявів лише як сліпе здійснення за зовнішнім поштовхом, але необхідно мати на увазі і ту внутрішню, іманентну мету, до якої сама природа спрямовує цей розвиток людського душевного життя, а саме до самопізнання, самовладання і самоосвіти [1; 2].

Таким чином, загальне методологічне правило психології, котре є необхідним під час дослідження душевного життя, з одного боку, частково таке саме, як і в природознавстві; а саме індуктивний розгляд проявів цього життя, пояснення самого їх походження і причинного зв'язку між ними. Подібний аналіз за сприяння психофізичних досліджень сприяє і ґрунтовному заключенню щодо тих властивостей душевної природи, за котрими необхідно у разі наукового відношення до справи визнати в ній початок (*principium*), що виступає за межі сил і законів, доступних людському спостереженню фізичної природи. «Позаяк сучасна психологія, – пише С.С. Гогоцький, – принаймні у найкращих її представників, не визнає попереднього крайнього психологічного дуалізму і розглядає душевне життя як таке, котре вплітається у процеси тілесного організму і перепліта-

ється з ними, то природно, що уважний розгляд фізичних процесів, котрі супроводжують прояв душевного життя, може поступово підвести нас до тих меж досвіду і спостереження, де ми вже можемо не аргіювати, але на підставі фактичного аналізу душевних проявів, робити тверде заключення про необхідність визнання в них вищого, самостійного початку, що ними керує» [там само, с. 9].

Але, з іншого боку, вважає С.С. Гогоцький, методологічне правило психології має і свою особливість і відрізняється від методів природознавства, допускаючи доповнення до них, котре вимагається самою властивістю проявів і процесів душевного життя.

Згідно з думками С.С. Гогоцького, у проявах і процесах душевного життя є та важлива відмінність від явищ фізичної природи, що в них проявляються не зовнішні для людини речі, а її свідомість і поступовість розвитку і зростання, тобто розвиток її власної самосвідомості. І у фізичних організмах можна спостерігати не одне зціплення речовинних мас, але й розвиток (еволюцію), тобто диференціювання однієї цільної живої істоти на декілька зв'язаних проявів, що все більше і більше визначаються, і їх інтегрування до одного реального підсумку, до єдності живої істоти.

Але в системі проявів душевного життя або, як говорить С.С. Гогоцький «в його організмі» знаходиться та нова риса, що у всіх його диференціаціях, в їх гармонії і наростанні, здійснюється розвиток не зовнішньої для людини речі, не розвиток тілесного організму, що протиставляється людині, а розвиток самосвідомості і самовладання. У силі самосвідомості й самовладання міститься не зовнішня, що привноситься ззовні, а внутрішня, іманентно (від лат. *immanes* – перебуваючий усередині) притаманна мета проявів душі та їх порядку. Маючи на увазі цю дуже важливу рису душевного свідомого життя людини, на думку професора, необхідно звертати увагу не лише на походження, умови і обставини походження душевних проявів, але й на самосвідомість, що здійснюється в них і через них. «Було б вкрай дивно, – пише С.С. Гогоцький, – і навіть безглуздо, якщо б самосвідома істота розглядала свої власні прояви, тобто свій власний розвиток (еволюцію), лише як сторонню річ, а не як розвиток власної свідомості, до якого і має рухатись увесь хід душевних проявів» [там само, с. 10].

Професор пропонує таке пояснення душевних проявів. Пояснення з першої позиції стосується їх походження і причинного зв'язку – *етіологічна*; її ще можна назвати генетичною в тому сенсі, що в ній розглядаються умови, за котрих зароджуються і розвиваються душевні прояви. Друга позиція – *телеологічна (доцільна)*: спрямована на пояснення смислу і значення цих проявів лише у повній їх сукупності, котра одушевляється центральною силою самосвідомості.



Виклад психології, на думку С.С. Гогоцького, залежить від задач психології і способів психологічних досліджень: 1) визначення умов походження і причинний зв'язок душевних проявів; 2) зосередження на їх послідовному порядку і сенсі стосовно свідомого теоретичного й практичного життя. До першого роду психологічних праць, зауважує професор, належать всі фізіологічні праці, що межують з психологічними питаннями. Сюди вчений відносить психологічні праці Іоганна Фрідріха Гербарта (1776–1841), Фрідріха Едуарда Бенеке (1798–1854), Франца Теодора Вайца (1821–1864), Густава Адольфа Лінднера (1828–1887) і багатьох інших. До другого напрямку належать переважно психологічні курси Жуля Мішле (1798–1874), Іоганна Карла Фрідріха Розенкранца (1805–1879), Іоганна Едуарда Ермманна (1805–1892) та ін.

На думку С.С. Гогоцького, необхідно поєднати обидва способи викладу психології, аби поняття про розвиток душевних сил виправдовувалося самим їхнім аналізом, а не виводилося з недоступної для людини ідеї чистого мислення й абсолютного духу.

Третім пунктом у викладанні курсу психології С.С. Гогоцького зазначено питання щодо *місця психології в системі філософських наук і в системі наук та знань загалом*.

Пояснюючи послідовний порядок душевних проявів, у котрих поступово розвивається свідоме життя людини, професор переконаний, що «психологія слугує немов би приготуванням і вступом до філософії» [там само, с. 11]. Аналізуючи теоретично поступовий розвиток душевних проявів, психологія наближається до логіки і до теорії пізнання або до гносеології, а у зв'язку з оглядом розвитку внутрішнього почуття, зазначає С.С. Гогоцький, до теорії мистецтва або естетики; розгляд прояву бажань, спонукань – до моральної філософії і до філософії права.

З приводу місця психології в системі наук загалом у С.С. Гогоцького ми знаходимо думку, яка є абсолютно співзвучна і сучасним поглядам: психологія являє ланцюг, котрий пов'язує природознавчі й моральні науки. «З одного боку, – пише С.С. Гогоцький, – психологія використовує результати природознавства (переважно фізики і фізіології), щоб з'ясувати найвіддаленіші, глибокі корені, котрими наші чуття переплетені з процесами природи (наприклад, у відчуттях зорових, слухових, дотикових і т. д.); з іншого боку, вона не зупиняється на цьому самотньому огляді природничого матеріалу в людській істоті, а досліджує, як з нього, або краще сказати, крізь нього, виростає самосвідомість і вольова істота, у котрій природа немов би пізнає себе і перетворюється лише на базис і арену морального світу» [там само, с. 11–12].

На підставі вищевикладеного не викликає жодного сумніву *освітнє значення психології* та існування складностей, що пов'язані з ґрунтовним вивченням психології та важливістю умов, які треба мати на увазі і враховувати для успішного вивчення психології.

Освітнє значення психології С.С. Гогоцький пояснює таким чином:

а) Психологія, займаючи середню ланку між природознавством і моральними науками, зображує природничий перехід людини від природи, як знаряддя чуттєвих потягів і пристрастей, в істоту самосвідому і моральну людину, котра здатна до самовладання; а подібним теоретичним викладом психологія непомітно перетворює справу знання на справу власної волі і бажання. У цьому внутрішньому перетворенні людської істоти, у цьому приєднанні до людини з її природними задатками людини моральної, котра уможливується завдяки процесам самопізнання і самовладання, і полягає сама сутність освітнього значення психології. У психології представлено немов би мініатюрний тип історії розвитку кожної людини і людства загалом. Природознавство має величезне значення, надаючи людині владу над фізичною природою для матеріально утилітарних цілей, всебічним проникненням в її закони; але ця влада не мала би сенсу без розуміння внутрішньої природи людства, до розвитку котрої і має бути спрямовано все знання законів фізичної природи. Але такому розумінню людської природи та її послідовного розвитку, переконаний професор, прокладає шлях переважно психологія.

б) Окрім того, якщо дорожити значенням кожної науки, кожної галузі освіти, то, звісно, що мусить мати суттєве значення і наука про психічне життя як вихідний початок і носій будь-якої науки і освіти.

На підґрунті вищезазначеної думки С.С. Гогоцького зрозуміло, які саме необхідні знання для успішного вивчення психології. З одного боку, вимагається певний запас знань зі сфери природознавства. Зауважує професор і на особливо необхідному знанні фізики, принаймні деяких відділів фізіології з приєднанням математичних знань як загального методу природознавства. З іншого – необхідні знання, що стосуються морального життя людства і особливо правильне розуміння моральної природи людини та моральних начал її життя, котрі створюються історією.

П'ятим пунктом у структурі плану викладання психології у С.С. Гогоцького зазначено *історичний розгляд психологічної науки*.

В історії психології, зазначає С.С. Гогоцький, перш за все необхідно розрізнати стан психології і психологічних ідей до XIX ст. від стану тих самих ідей у XIX ст. «Незважаючи на те, – пише

професор, – що між цими двома періодами є досить велика нерівність упродовж часу, ми маємо відокремити їх один від одного; тому що до XIX ст. у загальному стані психологічних ідей і психології, як окремої науки, можна сказати, не відбувалось суттєвих змін. І у попередні часи, як і у XIX ст., постійно існували два несхожі і навіть абсолютно протилежні напрями психологічних ідей, котрі зазвичай називають ідеалізмом або спіритуалізмом і реалізмом або матеріалізмом. У XVIII ст. і особливо в його другій половині вже з'являються окремі курси психології; однак ні те, ні інше суттєво не змінило стану психології і психологічних ідей» [там само, с. 13].

С.С. Гогоцький вказує, що до XIX ст. психологічний ідеалізм складався взагалі лише з визнання і доказування не матеріальної сутності душі людини, з котрою потім зовнішньо поєднували виявлені нею здібності, такі як свідомість, розум, пам'ять, воля і т. д. Хоча зовсім не було видно ні послідовності внутрішньої єдності у властивих для них проявах, ні їх зв'язку з самою натурою нематеріального душевного єства. Навіть у питанні, найбільш складному й найменш доступному науковим дослідженням, а саме про відношення душевного життя до життя тіла, є важлива відмінність попередніх століть від XIX століття. У попередніх століттях обмежувались лише найзагальнішими і поверхневими зближеннями або розділеннями двох сторін єства людини, хоча вони були одразу визнані роз'єднаними та протилежними. І саме тонкий психологічний аналіз щодо співвідношення душі й тіла вказує на безліч точок зближення й розділення цих двох сторін людської природи.

З іншого боку, вважає професор, і психологічний реалізм попередніх часів, не виключаючи і XVIII ст., тільки описує різні здібності душі, на які вказувало безпосереднє спостереження, не звертаючи увагу на внутрішню єдність, що пронизувала всі душевні прояви, впливала на їх загальний вищий сенс. Проте майже голослівно визнаючи в їх основі також матеріальний початок, котрий лежить в основі фізичних явищ. Як у психології метафізичного напрямку, стверджує С.С. Гогоцький, його представники лише протиставляли душу і тіло, матерію і дух, так представники школи грубого сенсуалізму й матеріалізму лише голослівно ототожнювали душевний початок з фізичними силами. «Ні там, – говорить професор, – ні тут не було ґрунтового аналізу тих стихій, котрі б вказували на справжню аналогію і справжню відмінність між життям душевним і силами та сферами фізичної природи» [там само, с. 14].

Але відсутність зв'язку між загальними властивостями або загальними проявами душевного життя та її здібностями, які піддаються спостереженню, між процесами душевними і тілес-

ними стало причиною, що у XVIII ст., принаймні в школі метафізичного догматизму увійшло у звичай відокремлювати психологію раціональну або розумову (*rationalis*) від емпіричної або досвідної (*empirica*). Перша, вважає С.С. Гогоцький, лише описувала абстрактні властивості істоти душі, відчуженої від світу явищ, як її простоту, незруйновність, розумність, свободу волі; друга – також описувала душевні прояви, що піддаються спостереженню, як нижчі, так і вищі, хоча під час описання вищих властивостей і здібностей душі часто відбувалось зміщення між задачами вищезазначених двох психологій. Але ні та, ні інша не ставили питання про внутрішній зв'язок між проявами душевного життя і її внутрішній початок, і про той послідовний хід її різноманітних проявів, у якому до певної міри і виражається для людини душевне життя.

Інакшого характеру набуває психологічний ідеалізм і реалізм у XIX ст. На думку С.С. Гогоцького, психологічний ідеалізм XIX ст. (німецький) розпочав з того, що зайнявся не визначенням відчуженої і як би готової субстанції людського духу, а зображенням послідовного розвитку душевного життя, спрямованого до вищої її досконалості, що розуміється із самої ідеї духу. А реалізм, стверджує професор, не задовольнявся цим описанням душевних проявів, а користувався допомогою різноманітних прийомів дослідження, що сформувався переважно на поприщі природознавства, став пояснювати позитивні умови того ж послідовного порядку душевних проявів, котрий складав, так би мовити, єдине завдання німецького ідеалізму. Але як ідеалізм, так і реалізм мали на увазі не визначення душевної субстанції, а властивий душевному життю розвиток, лише з тією різницею, що перший визначає цей розвиток аргіогі, з ідеї абсолютного духу, і тільки підтверджував його зображенням фактичного розвитку душевних сил; а другий – доходив до нього шляхом найрізноманітнішого позитивного вивчення.

Таким чином, стверджує С.С. Гогоцький, у XIX ст. дві раніше роз'єднані психології – розумова та емпірична, в сфері ідеалізму й реалізму, за самої несхожості їх методів, зблизились й склали одну психологічну науку.

Останнім питанням, шостим, у структурі викладання психології у професора зазначається *ознайомлення з головними питаннями, які вирішує психологія, та розділами психологічної науки*.

Згідно з С.С. Гогоцьким, викладання психології має здійснюватися відповідно до її поділу на дві частини: у першій розглядаються свідомі прояви душі, або принаймні прояви душевного життя, що постають безпосередньо, їх взаємне відношення і послідовний порядок; у другій – відно-

шення душевного життя і її самостійного початку до тілесного організму. Вирішення питань, котрі розглядаються у першій і другій частинах психології, має надавати пояснення і загальні висновки задля їхнього використання у теорії пізнання і до наук загалом, а також у мистецтві, практичному та морально-суспільному житті.

**Висновки і пропозиції.** Головними пунктами в структурі викладання психології у С.С. Гогоцького є такі: 1) психологія є наукою про душевне життя, а її предметом виступають особливості та розвиток душевних або психічних проявів; 2) психологія має викладатись за чітко визначеною структурою: по-перше, необхідно розглянути загальні поняття психології, її джерела і матеріал, по-друге, розкрити методи психологічних досліджень і спосіб викладу психології, по-третє, здійснити обговорення місця психології в системі філософських наук і в системі наук і знань взагалі, по-четверте, з'ясувати та розкрити значення психології в загальній системі освіти, по-п'яте, розглянути історичний розвиток психологічної науки, по-шосте, провести ознайомлення з головними питаннями, які вирішує психологія та особливостями поділу психології на частини; 2) душевне життя не становить абсолютної протилежності фізичному світу, зокрема, і тілесному організму, і тому може бути життям і діяльністю, існувати у просторі й часі; 3) психолог мусить вивчати душевне життя і за матеріальними утвореннями, що являють предмет природознавчих досліджень, у середовищі котрих душа живе і діє; 4) визнається важливість обирання психологом методу для дослідження душевного життя і психічних явищ; вся справа буде залежати від того, з чого саме і яким чином дослідник розпочне свій шлях: чи спиратиметься перш за все на попередні поняття, що здобуті з-поміж ґрунтового вивчення явищ, і тому згідно з ними буде здійснювати пояснення явища, або, навпаки, буде досліджувати спочатку деякі явища, виводити закони і потім за ними здійснювати пояснення всієї маси визначених явищ; 5) психічні прояви мають тісний зв'язок з тілесними процесами організму, тому психолог мусить мати на увазі й ті особливості, якими душевне життя відокремлюється від фізичних процесів; 6) саме метод психологічних досліджень, незважаючи на необхідність і важливість для дослідження душевних проявів природознавчих прийомів, вимагає хоча б частково шукати доповнення й у внутрішньому вивченні взаємного співвідношення і загального сенсу тих ідеальних ланцюгів, із яких складається невидиме й недотикове душевне життя людини; цього вимагає і можливість, що спостерігається в людині з розвитком внутрішніх сил, деякою мірою вільного самовладання – розумового та морального, і саме ця можливість показує, що не

можна видавати послідовний порядок душевних проявів лише як сліпе здійснення за зовнішнім поштовхом, тобто необхідно мати на увазі і ту внутрішню, іманентну мету, до якої сама природа спрямовує цей розвиток людського душевного життя, а саме до самопізнання, самовладання і самоосвіти; 7) загальне методологічне правило психології під час дослідження душевного життя, з одного боку, частково таке саме як і в природознавстві, а саме індуктивний розгляд проявів душевного життя, пояснення їх походження і причинного зв'язку між ними, а з іншого боку, методологічне правило психології має і свою особливість і відрізняється від методів природознавства, допускаючи доповнення до них, котре вимагається самою властивістю проявів і процесів душевного життя; 8) у проявах і процесах душевного життя є та важлива відмінність від явищ фізичної природи, що в них проявляються не зовнішні для людини речі, а її свідомість і поступовість розвитку та зростання, тобто розвиток її власної самосвідомості; 9) у системі проявів душевного життя здійснюється розвиток не зовнішньої для людини речі, не розвиток тілесного організму, що протиставляється людині, а розвиток самосвідомості і самовладання; 10) в силі самосвідомості й самовладанні міститься не зовнішня, що привноситься ззовні, а внутрішня, іманентно притаманна мета проявів душі та їх порядку і на цю дуже важливу рису душевного свідомого життя людині необхідно звертати увагу не лише на її походження, умови та обставини походження душевних проявів, але й на самосвідомість, що здійснюється в них і через них; 11) пояснення душевних проявів уможливується з таких позицій: пояснення з першої позиції стосується їх походження і причинного зв'язку – етіологічна або генетична, в тому сенсі, що в ній розглядаються умови, за яких зароджуються і розвиваються душевні прояви, а друга позиція – телеологічна (доцільна), що спрямована на пояснення смислу та значення цих проявів лише у повній їх сукупності і яка одушевляється центральною силою самосвідомості; 12) під час викладання курсу психології необхідно акцентувати увагу на умови походження і причинний зв'язок душевних проявів та на їх послідовний порядок і сенс стосовно свідомого теоретичного й практичного життя.

#### Література:

1. Гогоцький С.С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования. Киев : Типография Е.Я. Федорова, 1882. 147 с.
2. Гогоцький С.С. Введение в педагогику. Вып. 2-ой. Киев : В Унив. Тип., 1882. 84 с.
3. Гогоцький С.С. Программа психологии. Киев, 1880–1881. С. 1–235.

**Melnyk O. A. Psychology as the science about the psyche and psychic development in the course to the reading representative of the Kyiv school of philosophical psychology Silvestr Silvestrovich Gogotsky**

*An attempt is made to objectively reconstruct the content of the course in psychology with the definition of the subject, methods of research and tasks of the science of psychic S.S. Gogotsky. For the first time, the scientific community is presented with a program that taught psychology at the university. Illuminated views on the psyche and mental development of the professor of Kiev University of St. Volodymir with an emphasis on unity and continuity in views with his predecessors. It is argued that psychology is the science of mental life, and its subject matter is the features and development of mental or mental manifestations and should be taught in a well-defined structure. It is noted that the spiritual life, is not the absolute opposite of the physical world, in particular, the bodily organism, and therefore can be life and activity, exist in space and time. Believes the representative of the Kiev School of Philosophy about the importance of choosing a psychologist method for the study of mental life and mental phenomena; the whole matter will depend on what exactly and how the researcher starts his journey: whether he will rely primarily on the previous concepts acquired from a thorough study of the phenomena, and therefore, according to them, to explain the phenomenon, or, conversely, will first investigate some phenomena, derive the laws, and then, after them, to explain the whole mass of certain phenomena. An understanding of the manifestations and processes of mental life in the reading course is revealed and their important difference from the phenomena of the physical nature, which are manifested not in things external to man, but in his consciousness and gradual development and growth, that is, the development of his own consciousness. The professor particularly emphasizes the fact that in the system of manifestations of the spiritual life is the development of things not external to man, not the development of a bodily organism opposed to man, but the development of self-consciousness and self-control. In teaching psychology according to S.S. Gogotsky should emphasize the conditions of origin and causal connection of mental manifestations and their consistent order and meaning in relation to conscious theoretical and practical life.*

**Key words:** *psychology, soul, psyche, psychic phenomena, research methods.*

А. М. Ондо Анге

практичний психолог, аспірант  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

## СОЦІАЛЬНИЙ НАПРЯМ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ

*Підлітковий вік є періодом, коли відбувається низка докорінних змін у тілі та психіці особистості, що відбивається на всіх сферах її існування: соціальній, духовній і тілесній, відповідно, на життєвій позиції, яка в цей час проходить етап формування. Метою статті є експериментальне дослідження соціального напрямку формування життєвої позиції в підлітків за допомогою модифікованого опитувальника діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (А.В. Лазукін в адаптації Н.Ф. Каліної). Розглянуто шкали цього опитувальника, які становлять соціальну сферу особистості («погляд на природу людини», «контактність», «гнучкість у спілкуванні»). Соціальна сфера загалом впливає на життєдіяльність усього суспільства, сприяє розвитку людини, формує певний рівень якості людського життя. Соціальна сфера значно відбивається на життєвій позиції особистості, оскільки конкретна шкала цінностей, яку засвоює підліток, значною мірою залежить від того соціуму, в якому знаходиться підліток, і того, яке місце в соціумі він займає та бажає зайняти, які цінності засвоїть, якою людиною стане. За соціальним напрямом становлення життєвої позиції виявлено три рівні сформованості: високий, середній і низький. Розглянуто психологічні особливості підлітків з указаними рівнями сформованості соціального напрямку життєвої позиції в розрізі комунікативно-особистісного потенціалу (який являє собою комплекс психічних властивостей особи, що полегшує чи ускладнює спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості особистості, як психологічна контактність і комунікативна сумісність), у розрізі психологічних характеристик самосвідомості (характеристиками якої є самоповага, свобода від комплексів, особливості Я-образу та Я-концепції) й у розрізі особливостей соціальної перцепції (тобто здатності до розуміння та моделювання соціальних явищ, людей і їхніх мотивів, уміння прогнозувати розвиток міжособистісних ситуацій), відмічено основні тенденції зміни розвитку соціальної сфери з віком особистості.*

**Ключові слова:** життєва позиція, підлітковий вік, соціальний напрям, Я-концепція, САМОАЛ.

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік (отроцтво) є «прикордонним» періодом, періодом переходу від дитинства до дорослості й супроводжується низкою радикальних фізіологічних і психічних змін. Однак основними є зміни, що модифікують взаємини дитини, яка дорослішає, із суспільством і його інститутами. За однакової біологічних процесів ці зміни дуже різні в різних соціокультурних умовах. У підлітковому віці дитина виходить на принципово нову соціальну позицію, яка пов'язана з пошуком власного місця в конкретному соціумі. Підліток починає почувати себе дорослим, більш незалежним, прагне до визнання його незалежності й самостійності, відбуваються якісні зміни в його шкалі цінностей. У цей же час відбувається розширення соціальних умов як у просторовому плані, так і в плані збільшення діапазону духовного пошуку. Від того, де знайде підліток своє місце в цей час, які соціальні установки засвоїть, у якій ціннісному середовищі опиниться, багато в чому залежить, якою дорослою людиною він стане, яку життєву позицію сформує, що понесе в суспільство і як буде на нього впливати. Цей аспект, згідно з теорією самодетермінації особистості, найбільш тісно пов'язаний із потребою в автономності.

Дослідженню соціальної сфери розвитку особистості присвятили дослідження О.В. Веретина, В.Н. Куніцина, Р.В. Павелків, Н.В. Панова, В.А. Сушко та ін., проте питання соціального напрямку формування життєвої позиції в наукових працях не розглядалося.

**Метою статті** є експериментальне дослідження соціального напрямку формування життєвої позиції в підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Соціальний напрям формування життєвої позиції досліджений за допомогою модифікованого опитувальника діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (А.В. Лазукін в адаптації Н.Ф. Каліної). Соціальному напрямку формування життєвої позиції відповідають шкали «погляд на природу людини», «контактність», «гнучкість у спілкуванні». Шкала «погляд на природу людини» описує віру в людей і могутність людських можливостей. Високий показник за цією шкалою інтерпретується як стійка база для гармонійних міжособистісних взаємин, симпатія та довіра до людей, чесність, доброзичливість, неупередженість. Шкала «контактність» вимірює комунікабельність особистості, її здатність до встановлення міцних і доброзичливих взаємин із оточуючими, при цьому контактність розуміється

не як рівень комунікативних здібностей особистості або навички ефективного спілкування, а як загальна схильність до взаємно корисних і приємних контактів з іншими людьми, необхідна основа синергетичної установки особистості. Шкала «гнучкість у спілкуванні» співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження в спілкуванні. Високі показники свідчать про аутентичну взаємодію з оточуючими та здатність до саморозкриття в спілкуванні, такі люди орієнтовані на особистісне спілкування, не змішують саморозкриття й самопред'явлення, не схильні застосовувати фальш чи маніпулювання в спілкуванні. Особи, що показують низькі показники за цією шкалою, характеризуються ригідністю, невпевненістю у своїй привабливості в спілкуванні, тобто в тому, що вони цікаві співрозмовнику і спілкування з ними може приносити задоволення. Узагальнення показників за цими трьома шкалами дає уявлення про рівень сформованості соціального напрямку життєвої позиції в підлітків (таблиця 1).

У дослідженні взяло участь 235 респондентів – учнів підліткового віку (13–15 років) навчально-виховного комплексу «Просвіта» м. Одеси, навчально-виховного комплексу «Хабар» м. Одеси, з них 117 осіб – 13–14 років і 118 осіб – 14–15 років.

Узагальнення даних за вказаними шкалами дало такі результати: високий рівень властивий 17,47% респондентів, середній є домінуючим і становить 61,66%, низький спостерігається у 20,87% досліджуваних 8–9 класів. Розглянемо психологічні особливості вказаних рівнів за трьома компонентами структури соціального інтелекту, визначеними В.Н. Куніциною: 1) комунікативно-особистісний потенціал, який являє собою комплекс психічних властивостей особи, що полегшує чи ускладнює спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості особистості, як психологічна контактність і комунікативна сумісність; 2) самосвідомість, характеристиками якої є самоповага, свобода від комплексів, особливості Я-образу та Я-концепції; 3) соціальна перцепція як здатність до розуміння й моделювання соціальних явищ, людей і їхніх мотивів, уміння

прогнозувати розвиток міжособистісних ситуацій [2, с. 49–50].

Високий рівень соціального напрямку прояву життєвої позиції в підлітковому віці (17,47% респондентів) характеризується: 1) у розрізі комунікативно-особистісного потенціалу: відкритістю щодо інших людей, як дорослих, так і однолітків, спокійним вступом у контакт, ініціативою та відсутністю негативних установок у спілкуванні, вмінням установлювати відносини й вираженою потребою в спілкуванні; 2) у розрізі психологічних характеристик самосвідомості: широким позитивним досвідом спілкування, наявністю значущих дорослих, яскраво вираженою потребою у визнанні й повазі, диференційованим Я-образом, емоційною стійкістю й адекватністю, схильністю до спілкування на особистісні теми, адекватною самооцінкою; 3) у розрізі особливостей соціальної перцепції: наявністю рольової поведінки, яка визначається взаєминами зі значущими дорослими, гнучкістю взаємин у межах, доступних дорослому, розрізненням ділових та особистісних взаємин, умінням прогнозувати розвиток міжособистісних ситуацій [3, с. 91]. Тобто ці підлітки добре пристосовуються чинних соціальних стандартів, норм і ціннісних орієнтацій, уміють добре налагоджувати стосунки з дорослими та однолітками. Позитивний досвід взаємин із батьками дає впевненість у собі в будь-якій ситуації, яка допомагає гнучко підходити до вирішення протиріч, вибираючи потрібну стратегію. Особливого значення для підлітків цієї групи набуває дружба з однолітками, що характеризується теплотою, взаємодопомогою, прихильністю та взаєморозумінням. Здатність аналізувати причини конфліктів дає їм змогу виробляти оптимальну лінію поведінки і знаходити вихід із мінімальними переживаннями. На це звертає особливу увагу О.Р. Веретина, яка підкреслює, що досліджувані з високим рівнем соціалізації використовують різні стратегії поведінки, тим самим відкриваючи різноманітні сторони власної особистості, що допомагає дотримуватися обраної життєвої позиції [1, с. 118]. Ці респонденти усвідомлюють власну відповідальність за вибір референтної групи чи значимої людини для взаємодії й тісних стосунків. Вони характеризуються розвину-

Таблиця 1

**Рівні формування соціального напрямку життєвої позиції в підлітків 13–15 років за модифікованим опитувальником діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (А.В. Лазукін в адаптації Н.Ф. Каліної)**

Рівень розвитку соціального напрямку життєвої позиції	Вибірка 13–14 років		Вибірка 14–15 років		Ф*	Узагальнений показник	
	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%
Високий	27	23,08	14	11,86	2,29*	41	17,47
Середній	60	51,28	85	72,03	3,3**	145	61,66
Низький	30	25,64	19	16,10	1,8*	49	20,87

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

тою самосвідомістю й саморефлексією, що допомагає формувати зрілу особистісну та соціальну ідентичність.

Середній рівень соціального напрямку прояву життєвої позиції в підлітковому віці (61,66% респондентів) характеризується: 1) у розрізі комунікативно-особистісного потенціалу: ситуативною відкритістю щодо інших людей (при цьому стійке позитивне ставлення спостерігається тільки до близьких дорослих), труднощами входження в контакт зі значущими дорослими, ситуативною потребою в спілкуванні (часто за ініціативою дорослого), екзальтованою прив'язаністю до близьких; 2) у розрізі психологічних характеристик самосвідомості: нестійким усвідомленням Я-образу в спілкуванні зі знайомими значущими дорослими, коливаннями самооцінки залежно від ситуації, афективною Я-концепцією, наявністю потреби у визнанні лише в знайомих ситуаціях; 3) у розрізі особливостей соціальної перцепції: ситуативною рольовою поведінкою, домінуванням емоційно-особистісних контактів, адекватним сприйняттям міжособистісних взаємин за допомогою дорослих, наявністю інтересу до аналізу особливостей міжособистісних взаємин і відсутністю необхідних соціальних перцептивних дій [3, с. 91]. Отже, основною характеристикою цієї групи підлітків є конформізм на міжособистісному рівні та амбівалентність думок, переживань і вчинків індивіда щодо себе й оточуючих людей. Типовими є висловлювання про слухняність, бажання мати таку ж позицію, як й оточуючі люди. Негативні тенденції призводять до часткового відособлення від людей через невміння налагодити контакти з оточуючими. Спостерігається включення захисних реакцій поведінки, що сформувалися на основі завищеної чи нестійкої самооцінки, та різний ступінь тривоги у сфері міжособистісних взаємин. У поведінці переважає використання негармонійних стратегій міжособистісних стосунків, таких як уникнення та пристосування. Ці респонденти характеризуються байдужістю до власного Я, тенденцією недооцінювати власну духовність, постійними сумнівами, почуттям вини, нестійкою життєвою позицією.

Низький рівень соціального напрямку прояву життєвої позиції в підлітковому віці (20,87% респондентів) характеризується: 1) у розрізі комунікативно-особистісного потенціалу: амбівалентністю щодо інших людей, особливо дорослих, труднощами входження в контакт, невпевненістю, боязкістю, відсутністю комунікативних навичок, конфліктною потребою в спілкуванні; 2) у розрізі психологічних характеристик самосвідомості: конфліктним станом Я-образу, емоційною нестійкістю, малим соціальним досвідом, рідким виявленням потреби в повазі, схильністю до беззмістовної емоційної взаємодії зі значущими дорослими,

нестійкою самооцінкою; 3) у розрізі особливостей соціальної перцепції: недиференційованою поведінкою, явним домінуванням емоційних контактів, поясненням міжособистісної взаємодії інших виключно емоційними прив'язками, малим соціальним досвідом, труднощами прогнозування міжособистісних відносин [3, с. 91]. Наявність низького показника соціального напрямку прояву життєвої позиції вказує на незадоволення молоді особистості її стосунками з дорослими й ровесниками, різний ступінь соціально-психологічної дезадаптованості, яка маскується конфліктністю, суперництвом чи уникненням проблем спілкування. У більшості випадків виявляється соціальна й емоційна відчуженість, яка інколи переростає в «синдром афективної тупості» та соціальну ізоляцію. Виникнення механізму відчуження відбувається так: для того, щоб підтримувати автономію, молода людина повинна себе відчувати всемогутньою, всезнаючою й застосувати самоідеалізацію, котра проявляється в потребі самовдосконалення; але якщо прагнення до досягнення внутрішніх потреб фруструються чи не виправдовуються, то виникає почуття особистого краху, депресії, ненависті.

З аналізу отриманих даних ми можемо зробити такі висновки. Високий рівень властивий 23,08% 13–14-річних респондентів і 11,86% 14–15-річних, що свідчить про значне статистичне зменшення на 11,22%,  $\varphi^*=2,29$ ,  $p \leq 0,05$ . Домінуючим виявився середній рівень, який притаманний 51,28% учням 8-го класу та 72,03% учням 9-го класу і становить статистичну значущість  $\varphi^*=3,3$ ,  $p \leq 0,01$ . Низький рівень, відповідно, має 25,64% досліджуваних 13–14 років і 16,10% 14–15 років. Намічається вікова позитивна тенденція до зменшення низького рівня на 9,54%,  $\varphi^*=1,8$ ,  $p \leq 0,05$ . Така тенденція пояснюється тим, що з дорослішанням підліток усе більше починає усвідомлювати себе як повноцінного соціального індивіда, який може успішно налагоджувати міжособистісні контакти, засвоювати різні стратегії поведінки, серед яких переважає стратегія співробітництва та компромісу, тобто посилюється фактор визначеності життєвої позиції соціальному плані.

**Висновки.** Отже, серед досліджуваних підлітків визначено три рівні сформованості соціального напрямку життєвої позиції: високий, середній і низький. У найбільшій кількості підлітки демонструють середні показники сформованості соціальної сфери, на другому місці – низькі показники, і найменшу поширеність отримують високі показники сформованості соціального напрямку життєвої позиції. З дорослішанням підлітків спостерігаються тенденції до зменшення представленості високого та низького показників сформованості соціального напрямку життєвої позиції, що пояснюється, з одного боку, підвищенням відчуття

відповідальності у взаєминах з іншими людьми й усвідомлення себе як повноцінного соціального індивіда – з іншого.

Перспективами подальшої наукової розвідки вважаємо дослідження інших напрямів формування життєвої позиції та їх взаємозв'язку із соціальним напрямом, а також зв'язків між соціальним напрямом і відповідними особистісними детермінантами підлітків.

#### Література:

1. Веретина О.В. Развитие самосознания подростка в конфликтах со взрослыми и свер-

стникам. *Психология современного подростка* / ред. Л.А. Редуш. Санкт-Петербург : Речь, 2005. С. 115–127.

2. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. *Теоретические и прикладные вопросы психологии* / под ред. А.А. Крылова. Санкт-Петербург, 1995. С. 48–59.
3. Панова Н.В. Уровни развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков. *Интеграция образования*. 2011. № 2. С. 88–92.
- 

#### **Ondo Ange A. M. The social direction of the teen's life position formation**

*Adolescence is a period when a number of fundamental changes in the body and psyche of the individual take place, which is reflected in all areas of its existence: social, spiritual and physical, and accordingly to the life position, which is undergoing the formation stage. The purpose of this article was an experimental study of the social direction of the formation of life position in adolescents with the help of "Modified questionnaire of diagnostics of self-actualization of SAMOAL personality" (A.V. Lazukin in adaptation by N.F. Kalina). The scales of this questionnaire, which represent the social sphere of personality ("look at the nature of man", "contact", "flexibility in communication") are considered. The social sphere in general influences the life activity of the whole society, promotes human development, forms a certain level of quality of human life. The social sphere is significantly reflected in the life position of the individual, because the specific scale of values that a teenager absorbs depends largely on the society in which the teenager is, and what place in the society he occupies and wants to occupy, what values will be acquired, what a person he will become. According to the social direction of life position formation, three levels of formation were revealed: high, medium and low. The article deals with the psychological peculiarities of adolescents with the indicated levels of social orientation of life position in the context of communicative-personal potential (which is a complex of mental properties of a person, which facilitates or complicates communication, on the basis of which such integral communicative properties of personality are formed, such as psychologic personality compatibility), in the context of psychological characteristics of self-consciousness (the characteristics of which are self-esteem, freedom from complexes, especially self-image and self-concept) and in terms of the features of social perception (i.e. the capacity for understanding and modeling of social phenomena, people and their motives, the ability to predict the development of interpersonal situations) marked the main trends in the development of social sphere of the age of the individual.*

**Key words:** life position, adolescence, social direction, I-concept, SAMOAL.



УДК 159.955:371.311  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.9>

**М. А. Салюк**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної психології та патопсихології  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

**К. П. Кутувий**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної психології та патопсихології  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

**І. О. Аршава**

кандидат наук з державного управління,  
доцент кафедри соціальної психології і психології управління  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

*У статті запропоновано новий підхід до вирішення однієї з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології – створення засад для розв'язання проблеми забезпечення ефективного здобуття освіти впродовж життя. З позицій експериментально-генетичного методу доводиться необхідність формування когнітивних структур особистості суб'єкта навчання під час організації навчального процесу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Запропоновані принципи підходу до формування когнітивних структур особистості включають: урахування характеристик семантичної пам'яті людини (декларативної, процедурної, виконавчої), множинність форм ментальної репрезентації досвіду пізнання, різноманіття когнітивних структур особистості, створення умов для проблемно-орієнтованого засвоєння матеріалу. Наводяться результати проведеного формувального педагогічного експерименту на вибірці студентів Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара чисельністю 52 особи. Проведене емпіричне дослідження підтверджує гіпотезу стосовно того, що організація навчання студентів на базі інформаційно-комунікаційних технологій, яка передбачає використання суб'єктами навчання прийомів пізнавальної діяльності, що враховують особливості універсальних когнітивних структур світопізнання, сприяє не тільки успішному засвоєнню навчального матеріалу, а й виступає чинником розвитку метакогнітивної компетентності студентів. Надійність результатів проведеного експерименту забезпечено використанням надійних і валідних діагностичних методик, адекватних предмету і завданням дослідження; репрезентативністю вибірки досліджуваних; поєднанням кількісної та якісної обробки одержаних даних; застосуванням методів математичної статистики в оцінці результатів. Отримані результати можуть розглядатися як підтвердження значного психолого-педагогічного і особистісно-розвивального потенціалу навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, принципи розробки навчальних матеріалів, метакогнітивна компетентність, самокерування пізнавальною діяльністю, імпліцитні уявлення про інтелект та навчання, когнітивні структури особистості, база знань експерта, семантична пам'ять, множинність форм репрезентації інформації.

**Постановка проблеми.** Освіта в сучасному інформаційному суспільстві вимагає зміни своєї формули з «освіта на все життя» на формулювання «освіта впродовж всього життя» (“Lifelong Education”), на перший план виходить особистісно-орієнтована взаємодія суб'єктів навчального процесу, домінанта саморозвитку та самовдосконалення в процесі навчальної діяльності. Освіта не закінчується із навчанням у школі чи вищому навчальному закладі, а сформовані структури пізнання, способи засвоєння матеріалу

та саморегуляції навчальної діяльності дадуть змогу майбутньому спеціалісту бути успішним у майбутньому професійному та особистісному зростанні. Таким чином, формування у суб'єктів навчального процесу успішних способів засвоєння навчального матеріалу та стратегій саморегуляції навчання може розглядатися як одна з основних задач освіти в нашому мінливому світі.

Сучасний етап розвитку дистанційного навчання на базі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) характеризується активним пошуком

адекватних методологічних підходів до розробки дидактичних матеріалів для реалізації такої форми навчання та її організаційного забезпечення [1; 2]. Дослідники усвідомили, що одного вирішення технологічних проблем, пов'язаних зі здійсненням навчання в електронному форматі, виявилось не досить для забезпечення його ефективності. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі відкрило суб'єкту пізнання практично необмежений доступ до навчальних ресурсів та матеріалів, зробило можливою реалізацію ідеї забезпечення освіти впродовж життя. Проте особливості організації навчальної та пізнавальної діяльності студента, зокрема і засобами ІКТ, можуть виступати як фактором його когнітивного, професійного та особистісного розвитку, так і чинником порушення психологічного та психічного здоров'я. Характер цього впливу буде залежати не тільки від організації процесу навчання та пізнавальної активності студента, але й від сформованості його внутрішніх психічних структур. Невміння орієнтуватися в широкому інформаційному просторі, недостатня сформованість пізнавальних структур сучасних студентів часто призводять до надмірного інформаційного перевантаження, проблем із соматичним та психічним здоров'ям [3].

Застосування ІКТ у навчальному процесі на тепер є досить поширеним, але часто не спирається на відповідну методологічну основу принципів і прийомів забезпечення засвоєння знань. Це негативно відбивається на якості розробки навчальних матеріалів, призводить до неповної реалізації очікуваних переваг упровадження нових інформаційних технологій в освіту. Адже на початку появи дистанційної форми навчання на основі ІКТ деякі дослідники (P.G. Laird) стверджували, що технологія цієї форми навчання стане "disruptive technology", тобто технологією, яка «перерве» звичний плин педагогічного процесу [4].

Застосування ІКТ у навчальному процесі гостро поставило проблему ефективності засвоєння знань за допомогою комп'ютерно-опосередкованих навчальних систем. Як має бути побудований дистанційний навчальний курс для забезпечення його ефективного засвоєння? Як цілком виправдано підкреслюють провідні фахівці в галузі дистанційного навчання, з трьох основних форм взаємодії в процесі навчання, а саме взаємодії суб'єкта навчання з викладачем, з іншими суб'єктами навчального процесу та з навчальним матеріалом, методологічно найбільш складним завданням є останнє – стимулювання взаємодії студента з матеріалом навчального курсу [5]. Звичайне перетворення текстів лекцій, підручників та посібників на електронні аналоги зберігає статус суб'єкта пізнання як пасивного реципієнта інформації, не дозволяючи реалізувати значний

психологічний та педагогічний потенціал дистанційної форми навчання. Адже дистанціювання стимулює активність суб'єкта пізнання, його самомотивацію до діяльності, відповідальність за її результати [5]. Змінюється функція викладача, його основним завданням виявляється не презентація конкретної навчальної інформації, а навчання раціональних прийомів пізнання у їх застосуванні до матеріалу того чи іншого навчального курсу. З точки зору сучасних фахівців у галузі педагогічної психології актуальним є питання щодо забезпечення умов не тільки ефективного засвоєння знань, а й формування когнітивних та метакогнітивних структур суб'єктів навчального процесу, завдяки яким можливе самокерування пізнавальною діяльністю, успішне оволодіння новими знаннями самостійно впродовж життя.

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

На думку провідних фахівців у галузях педагогіки та психології, використання в освітньому процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій може стати основою для становлення принципово нової форми освіти, що спирається на детальну самооцінку і мотивовану самоосвітню активність особистості, підтримувану сучасними технічними засобами [1; 6].

Як стверджують дослідники (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, В.М. Кухаренко, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць, Н.В. Морзе, В.В. Олійник, О.В. Рибалко, М.О. Холодна та інші), тільки в тому разі, коли в процесі пізнання створюються умови для формування узагальнених схем відтворення уявлень про дійсність, які стають новими структурами мислення, відбувається інтелектуальний розвиток суб'єкта пізнання як найважливіший результат здобуття освіти.

З вищенаведеним твердженням повністю погоджуються представники метакогнітивного підходу до формування поняттєвої бази суб'єкта пізнання [7; 8], який сформувався в останній третині ХХ століття та інтенсивно розвивається у наш час. У межах цього підходу розглядається поняття про клас регулятивних метапроцесів як особливої підструктури системи переробки інформації. Представники метакогнітивізму підкреслюють необхідність цілеспрямованого формування метакогнітивних здібностей людини, які дають змогу суб'єктові пізнання свідомо керувати власною пізнавальною діяльністю, структурувати та збагачувати свій когнітивний досвід, що набуває особливої актуальності у разі реалізації навчання із застосуванням ІКТ.

Збереження психологічного здоров'я і суб'єктивного благополуччя людини в умовах інформаційного перевантаження передбачає усвідомлення студентом себе як активної фігури процесу пізнання, відчуття здатності керувати своєю навчальною та пізнавальною діяльністю

та активно впливати на її результати. Як стверджують сучасні дослідники, є закономірний взаємозв'язок між рівнем здатності до навчання, орієнтування в інформаційному просторі та рівнем розвитку метакогнітивних процесів людини [7]. Метакогнітивна компетентність виступає важливою передумовою успішності навчання, позитивного ставлення до навчального процесу і одночасно може розвиватися в процесі спеціально організованої пізнавальної діяльності.

З метакогнітивною компетентністю та саморегуляцією навчальної діяльності тісно пов'язане поняття «імплицитні теорії». На думку американської дослідниці К. Двек, імплицитні теорії інтелекту відіграють вирішальну роль у формуванні цільової спрямованості особистості на оволодіння майстерністю, яка, на противагу цільовій установці на демонстрацію досягнень, зумовлює успішність навчальної діяльності. Дослідниця умовно розподіляє людей на два типи залежно від їхніх уявлень стосовно інтелекту: для одних інтелект є відносно постійною характеристикою (стабільна імплицитна теорія чи теорія «заданості» (entity theories)), для інших – інтелект є властивістю, що «нарощується» в процесі навчання (incremental theories). Прихильники стабільної імплицитної теорії схильні відчувати тривогу щодо того, наскільки великий їхній інтелектуальний «багаж»; будь-який виклик життя містить загрозу для їхньої самооцінки, змушує уникати труднощів та ставити прості цілі. Особи ж, що додержуються теорії нарощування, сприймають складні завдання як можливість розвитку, прагнуть вдосконалити власну компетентність [9]. Варто підкреслити, що імплицитні уявлення про інтелект, здібності та навчання можуть бути як передумовами ефективного навчального процесу, так і формуватися в процесі здобуття знань. Тому не менш актуальним, на наш погляд, є питання щодо особливостей та специфіки прийомів формування ефективних імплицитних концепцій у суб'єктів навчання в процесі навчальної діяльності.

Адекватною теоретичною основою для визначення методології розробки навчальних матеріалів на базі ІКТ є положення експериментально-генетичного методу в його додатку до завдань організації навчання [10], дотримання яких може забезпечити доведення рівня структурованості знань студента до відповідних характеристик експертного знання. Структура експертного знання [3] характеризується наявністю у суб'єкта таких трьох баз знань: декларативних (розгалуженої системи понять певної галузі знань, упорядкованих у смислові групи і тематичні мережі); процедурних (знань про те, як здійснювати певні акти професійно орієнтованої діяльності, спираючись на сформовану систему наукових понять); виконавчих (вміння застосовувати знання в конкретних ситуаціях професійної діяльності, забезпечу-

ючи готовність оперативно співвідносити знання з ознаками ситуацій).

Аналіз основних психологічних закономірностей пізнання, досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів та представників когнітивної психології дав нам змогу сформулювати систему принципів, якими доцільно керуватися під час розробки навчальних матеріалів на базі ІКТ, визначити прийоми їх реалізації [3], а саме:

1) принцип урахування структури й особливостей функціонування семантичної пам'яті людини, мінімальними «одинацями» збереження інформації в якій є поняття, їх диференціальні ознаки і взаємозв'язок між поняттями. Орієнтація на цей принцип є вирішальною на етапі *формування декларативної бази знань*;

2) принцип урахування різноманіття форм ментальних репрезентацій досвіду пізнання: сенсорно-образної, дієвої, символної (знакової), графічно-просторової, вербальної, категоріальної (абстрактно-поняттєвої), метафоричної (узагальнено-образної). Цей принцип є провідним на етапі *процедуралізації декларативних знань*;

3) принцип створення умов для проблемно-орієнтованого засвоєння матеріалу в процесі *формування виконавчих знань*.

Авторами цієї роботи була проведена емпірична перевірка ефективності засвоєння знань та формування метакогнітивної компетентності особистості в процесі роботи з комп'ютерними навчальними посібниками, розробленими з урахуванням вищезазначених принципів.

**Мета статті** – виклад результатів емпіричної перевірки гіпотези про те, що організація навчання на базі ІКТ, яка передбачає використання суб'єктами пізнання прийомів пізнавальної діяльності, що враховують особливості універсальних когнітивних структур світопізнання, сприяє не тільки успішному засвоєнню навчального матеріалу, а й виступає чинником формування метакогнітивної компетентності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Емпіричне дослідження було проведено у вигляді формульованого експерименту на базі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Досліджуваними виступали студенти двох академічних груп, які вивчали протягом семестру дисципліну «Експериментальна психологія». Загальна кількість досліджуваних – 52 (25 – експериментальна група, 27 – контрольна).

Для завдань емпіричного дослідження була розроблена система інтерактивних завдань із застосуванням таких психолого-педагогічних прийомів:

– категоріальне кластування (поєднання більш широких, абстрактних понять з більш вузькими, конкретними поняттями з урахуванням внутрішньопоняттєвих зв'язків);

- угрупування понять за лінійними ознаками (з урахуванням міжпоняттєвих зв'язків);
- об'єднання понять у більш широкі мережі (за смисловими характеристиками, специфічними для конкретної галузі знань);
- «перекодування» навчальної інформації з однієї форми ментальної репрезентації до інших з метою забезпечення глибинної переробки інформації як необхідної передумови її усвідомленого засвоєння (зокрема, з образної форми – у вербальну, з вербальної – у просторову або знаково-схематичну, зі знаково-схематичної – у категоріальну, з метафоричної – у вербальну і категоріальну);
- використання професійно орієнтованих кейсів;
- аналіз описів результатів наукових досліджень;
- виконання науково-дослідних завдань [3; 11].

Перед проведенням експериментального навчання було перевірено інтелектуальні здібності досліджуваних, проведено аналіз середніх показників інтелектуальних здібностей і рейтингових оцінок досліджуваних студентів за навчальними дисциплінами психологічної спрямованості. Аналіз результатів попереднього тестування, спрямованого на встановлення початкового рівня знань досліджуваних, також не виявив значущих розбіжностей між групами. Отже, для експериментального навчання було відібрано еквівалентні експериментальну і контрольну групи. Формувальний експеримент був проведений із застосуванням ІКТ в експериментальній групі. Досліджувані експериментальної групи, вивчаючи курс «Експериментальна психологія», засвоювали навчальний матеріал як на традиційних лекційних та семінарських заняттях, так і під час самостійного опрацювання матеріалів спеціально розроблених комп'ютерних посібників. Досліджувані контрольної групи вивчали відповідну тему у традиційний для очного навчання спосіб: читаючи підручник та обговорюючи матеріал з викладачем у межах семінарських занять. При цьому зміст навчального матеріалу був аналогічним як у контрольній, так і в експериментальній групах.

Крім визначення рівня засвоєння навчального матеріалу у студентів досліджуваних груп, було проведено діагностику показників метакогнітивної компетентності на початку та наприкінці семестру за допомогою методики визначення метакогнітивної включеності в діяльність Г. Шро та Р. Деннісона (адаптація А.В. Карпова) [7], методики діагностики рефлексивності (як базового регулятивного компонента метакогніції) (А.В. Карпова, В.В. Пономарьової) [7]; наприкінці семестру досліджуваним було запропоновано опитувальник задоволеності навчальною діяль-

ністю (Л.В. Міщенко) [12], опитувальник діагностики імпліцитних теорій К. Двек (адаптація Т.В. Корнілової) [13].

З метою математично-статистичної обробки результатів застосовувались критерії встановлення статистичної значущості розбіжностей  $t$ -Ст'юдента для співвіднесених вибірок та  $U$ -Манна-Уїтні.

Підсумкове тестування рівнів засвоєння навчального матеріалу дало змогу виявити статистично значущі розбіжності між експериментальною та контрольною групами ( $t=2,87$ ,  $p<0,01$ ), досліджувані експериментальної групи продемонстрували більш високий середній показник (83,24 бала) порівняно з контрольною (76,11 бала). Врахування результатів попереднього тестування дає змогу стверджувати, що засвоєння навчального матеріалу відбувається більш ефективно під час роботи з комп'ютерним навчальним посібником.

Для встановлення впливу навчання із застосуванням ІКТ на метакогнітивну компетентність досліджуваних були проаналізовані показники метакогнітивної включеності в діяльність та рефлексивності представників експериментальної та контрольної груп до (таблиця 1) та після (таблиця 2) формувального етапу дослідження.

Як можна бачити з таблиці 1, розбіжності в показниках метакогнітивної включеності в діяльність та рефлексивності студентів двох груп на початковому етапі дослідження не досягають статистичної значущості, це виступає ще одним підтвердженням початкової еквівалентності досліджуваних груп. Наприкінці семестру досліджувані експериментальної групи продемонстрували значно вищий рівень метакогнітивної включеності ( $p<0,05$ ) та рефлексивності ( $p<0,01$ ) порівняно з контрольною (таблиця 2).

Отже, можемо констатувати підвищення рівня метакогнітивної компетентності у представників експериментальної групи. Можливим поясненням такого результату, на нашу думку, є те, що досліджувані експериментальної групи, працюючи з комп'ютерним посібником, виявляли більш інтенсивну пізнавальну активність. Зокрема, під час виконання вправ, представлених у посібниках, студенти мали змогу аналізувати запропоновані класифікаційні схеми та створювати власні, здійснювати перекодування інформації у різні форми її пред'явлення, активно аналізувати процес власного пізнання.

Аналіз усереднених показників імпліцитних уявлень досліджуваних двох груп про інтелект, особистість, навчання та задоволеність навчальним процесом на контрольному етапі експерименту представлений в таблиці 3.

За результатами встановлення статистичної значущості розбіжностей між групами (таблиця 3)

Таблиця 1

**Усереднені показники метакогнітивної компетентності студентів на констатувальному етапі та рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Уїтні**

Показники	Групи досліджуваних		Рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Уїтні
	експериментальна (N = 25)	контрольна (N = 27)	
метакогнітивна включеність	189,12	192,52	$U_{\text{емп}} = 315, p > 0,05$
рефлексивність	119,80	118,56	$U_{\text{емп}} = 314, p > 0,05$

Таблиця 2

**Усереднені показники метакогнітивної компетентності студентів на контрольному етапі та рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Уїтні**

Показники	Групи досліджуваних		Рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Уїтні
	експериментальна (N = 25)	контрольна (N = 27)	
метакогнітивна включеність	208,12	196,33	$U_{\text{емп}} = 234,5, p < 0,05$
рефлексивність	125,80	118,59	$U_{\text{емп}} = 194, p < 0,01$

можемо спостерігати, що студенти експериментальної групи мають більш високі показники прийняття теорії «нарощуваного» інтелекту ( $p < 0,01$ ), прийняття цілей навчання ( $p < 0,05$ ) та задоволеності навчальним процесом ( $p < 0,01$ ). Розбіжності в показниках прийняття теорії «збагачуваної» особистості та самооцінки навчання не досягають статистичної значущості.

Отримані результати, на наш погляд, свідчать про те, що в процесі роботи з електронними навчальними матеріалами у досліджуваних експериментальної групи швидше сформувались когнітивні парадигми, відбулося розширення набору когнітивних схем та процедур пізнання, що сприяло ефективному засвоєнню знань, завдяки чому вони відчували більшу впевненість у собі, задоволення собою як суб'єктами пізнання та пережили позитивні емоції, пов'язані з процесом пізнання.

Необхідність засвоєння матеріалу за допомогою комп'ютерного посібника руйнує звичний для студента очної форми навчання статус пасивного реципієнта упорядкованої викладачем інформації. Можливість самостійно аналізувати та упорядковувати матеріал, розробляти власні класифікаційні схеми, перекодувати інформацію у різні форми її репрезентації сприяє роз-

витку когнітивних структур та метакогнітивної сфери суб'єкта навчальної діяльності, що, своєю чергою, впливає на саморегуляцію навчальної діяльності, задоволеність від неї та почуття самоефективності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, результати проведення емпіричного дослідження дають змогу підтвердити ефективність запропонованого підходу до розробки навчальних матеріалів на базі ІКТ не тільки шляхом порівняння ефективності засвоєння знань, а й за допомогою порівняння сформованості метакогнітивних структур суб'єктів навчального процесу, завдяки яким можливе самокерування пізнавальною діяльністю.

Отримані результати можуть розглядатися підтвердженням значного психолого-педагогічного та особистісно-розвивального потенціалу навчання із застосуванням ІКТ, дають змогу позначити шляхи подальшого вивчення проблеми підвищення ефективності комп'ютерно-опосередкованого навчання та його індивідуалізації з урахуванням особистісно-когнітивного потенціалу суб'єктів навчального процесу. Подальшого вивчення заслуговує питання спрямованості взаємовпливу когнітивних, метакогнітивних здібностей

Таблиця 3

**Усереднені показники діагностики імпліцитних теорій та задоволеності навчальною діяльністю досліджуваних на контрольному етапі й рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Уїтні**

Показники	Групи досліджуваних		Рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Уїтні
	експериментальна (N = 25)	контрольна (N = 27)	
прийняття теорії «нарощуваного» інтелекту	1,04	-0,85	$U_{\text{емп}} = 189, p < 0,01$
прийняття теорії «збагачуваної» особистості	0,28	-1,29	$U_{\text{емп}} = 256, p > 0,05$
прийняття цілей навчання	0,48	-1,63	$U_{\text{емп}} = 209, p < 0,05$
самооцінка навчання	2,08	1,26	$U_{\text{емп}} = 274,5, p > 0,05$
шкала задоволеності навчальним процесом	3,03	2,68	$U_{\text{емп}} = 164, p < 0,01$

студентів, стилю їхньої навчальної діяльності та емоційного відношення до навчання за різних умов його організації.

#### Література:

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Олійник В.В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях : науково-методичний посібник. НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ : «А.С.К», 2013. 312 с.
3. Аршава І.Ф., Носенко Е.Л., Салюк М.А. Гуманізуючий потенціал новітніх інформаційних технологій в освіті. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2013. 172 с.
4. Laird P.G., Integrated Solutions to E-Learning Implementation: Models, Structures and Practices at Trinity Western University, *Online Journal of Distance Learning Administration*, Vol. VII, No. III, 2004. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/0df2/b58ad935769ee23a7a528239b36904ce03a3.pdf> (дата звернення: 15.09.2018).
5. Moore M., Kearsley G. *Distance Education: a systems view*. Belmont, CA : Wadsworth, 1996.
6. Отич О. Інформаційно-комунікаційні технології у забезпеченні якості освіти в суспільстві знань, *Management of higher education quality: problems and prospects*, 2017, Вип. 1, с. 36–39.
7. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : ИП РАН, 2005. 352с.
8. Flavell J. Development of children's knowledge about the mental world, *International Journal of Behavioral Development*, 2000, No. 24(1), p. 15–23.
9. Фоменко К.І. Імплицитні теорії інтелекту й особистості у зв'язку з губристичною мотивацією в студентів. *Вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*, 2016, № 5, с. 71–76.
10. Максименко С.Д. Генетична психологія учіння людини. Київ : «Слово», 2017. 206 с.
11. Nosenko E., Arshava I. Personality Trait Development Concern – a Key Social Obligation in Providing Institutionalized Education, *International Journal of Sociology Study*, 2014, Volume 2, p. 57–65.
12. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности. *Вестник практической психологии образования*, 2007, № 3, с. 122–128.
13. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.В., Корнилов С.А., Новотоцкая-Власова Е.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов. *Психологический журнал*, 2008, Т. 29, № 3, с. 86–100.

#### Salyuk M. A., Kutovyy K. P., Arshava I. O. Application of the information and communication technologies in education as a factor of development of students' metacognitive competence

*The article proposes an approach to solving one of the urgent problems of the modern pedagogy and psychology – the creation of the principles for solving the problem of ensuring the effective acquisition of education throughout life. From the standpoint of the experimental-genetic method it is necessary to form the cognitive structures of the personality of the subject learning while organizing the training with the use of information and communication technologies. The principles of the approach to designing teaching materials include: accounting for the characteristics of the human semantic memory (declarative, procedural, executive), multiplicity of forms of mental representation of knowledge, variety of the cognitive structures identified in psychology, creation of conditions for problem-oriented mastering of learning materials. The results of the pedagogical experiment conducted on the sample of students of the Oles Honchar Dnipro National University numbering 52 persons are presented. The results confirmed the hypothesis that the organization of ICT-based learning, which involves the use by the subjects of cognition of cognitive practices taking into account the peculiarities of universal cognitive structures of world-known learning, contributes not only to the successful mastering of educational material, but also acts as a developmental factor of the metacognitive competence of students. Reliability of the results is ensured by the use of reliable and valid diagnostic techniques, corresponding to the subject and objectives of the study; representativeness of the sample of subjects; combination of quantitative and qualitative processing of the obtained data; application of methods of mathematical statistics in the evaluation of results. The results obtained can be considered as confirmation of the significant psychological, educational and personal developmental potential of training with the use of ICT.*

**Key words:** *information and communication technologies, principles of the teaching materials development, metacognitive competence, self-management of the cognitive activity, implicit ideas about intelligence and learning, personality cognitive structures, expert's knowledge base, semantic memory, multiplicity of information mental representation.*

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.10>**О. П. Саннікова**

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

**І. О. Гордієнко**

аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

## ПРЕЗЕНТАЦІЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ МЕТОДИКИ «ПСИХОЛОГІЧНА ДИСПОЗИЦІЯ КОНСТИТУЦІЙНИХ ПОКАЗНИКІВ САМОПРИЙНЯТТЯ»

*У статті викладаються результати перевірки теоретичного конструкту авторської методики, спрямованої на вивчення формально-динамічних (конституційних) ознак самоприйняття як складної властивості особистості. Самоприйняття розглядається як властивість особистості, що характеризує ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, незалежно від оцінки своїх переваг та недоліків. Характеристики самоприйняття особистості структурно презентовані за допомогою континуально-ієрархічної моделі особистості. Експліковано й описано формально-динамічні характеристики самоприйняття: потреба у самоприйнятті (відчуття індивідом необхідності у прийнятті себе таким, яким він є), широта сфер самоприйняття (широта простору сфер життєдіяльності, де індивід безумовно приймає себе), легкість прийняття себе (прийняття себе без пошуків обґрунтування, без утруднень, сумнівів і вагань), стійкість самоприйняття (усталеність певного емоційного ставлення індивіда до себе незалежно від обставин, які швидко змінюються), виразність самоприйняття (виявлення самоприйняття у експресії). Формально-динамічні параметри в структурі самоприйняття особистості виконують функцію детермінації самоприйняття стосовно кількісних та якісних характеристик інтенсивності прояву, усталеності за часом, тобто форму, загальний рівень активності прояву феномена та його потенційні динамічні можливості. Параметри формально-динамічного рівня є загальними, тобто однаковими для всіх, але мають індивідуальну специфіку прояву за рівнем виразності. Відповідно до вимог психометрики розроблено тест-опитувальник «Психологічна диспозиція конституційних показників самоприйняття». Здійснено перевірку конструктивної валідності оригінальної методики за допомогою факторного аналізу (з подальшою ротацією) індикаторів шкал для пошуку найбільш простої конфігурації факторних навантажень. Доведена оптимальність п'ятифакторної моделі, котра відповідає закладеній структурі теоретичного конструкту методики.*

**Ключові слова:** самоприйняття, структура самоприйняття, формально-динамічні ознаки, факторний аналіз, конструктивна валідність.

**Постановка проблеми.** Позитивне ставлення до себе – самоприйняття – є невід'ємним підґрунтям психічного здоров'я, стійкості та зрілої самоідентичності, ефективної самореалізації. Проблема самоприйняття особистості є предметом аналізу майже всіх сучасних психологічних теоретико-методологічних концепцій та парадигм організації психологічної допомоги. Найбільш впливовими на розвиток уявлень щодо феномена самоприйняття можна визначити погляди Д.В. Віннікотта, Х. Кохута, А. Маслоу, К. Роджерса, В.В. Століна. Аналіз сучасних досліджень виявляє складність та неоднозначність у визначенні цього феномена, що призводить до дефіциту психодіагностичного інструментарію, здатного адекватно виміряти індивідуальні особливості самоприйняття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження самоприйняття має широке пред-

ставництво у багатьох наукових школах та психологічних парадигмах. Так, у психоаналітичному напрямі вивчається вплив ранніх відносин у діаді мати–дитина на формування сприятливого ставлення до себе і до світу в цілому (М. Балінт, Д. Боулбі, Д.В. Віннікотт, М. Кляйн, Х. Кохут, А. Фрейд). Представники гуманістичного підходу розглядають самоприйняття як необхідну умову для досягнення психологічного благополуччя і самоактуалізації особистості (А. Маслоу, К. Ріфф, К. Роджерс, Е. Фромм, М. Ягода). Самоприйняття розглядається як один з базових елементів у системі самоставлення особистості (Д.Т. Гошовська, С.Р. Пантїлеєв, Е.Т. Соколова, В.В. Столін). Теоретичне вивчення самоприйняття залишає без уваги змістовний та структурний аналіз цього складного утворення особистості, що потребує ретельного дослідження його різномірних

компонентів та показників. Крім того, аналіз доступних процедур дослідження виявив низку психодіагностичних методик, де самоприйняття виступає одним із показників феномена, що вивчається (С.Р. Пантисєєв, К. Ріфф, Т.Д. Шевеленкова, С.В. Яремчук). Проте слід зазначити, що ми не знайшли діагностичних методик, де предметом дослідження є саме самоприйняття як самостійний феномен та його показники. Цей факт підтверджує теоретичну невизначеність структури самоприйняття та загострює необхідність у розробці відповідного психометричного інструментарію для задоволення зростаючого інтересу до феномена самоприйняття у теоретичних та практичних дослідженнях.

**Метою** цієї статті є виклад результатів перевірки теоретичного конструкту розробленої авторської методики, спрямованої на вивчення формально-динамічних (конституційних) ознак самоприйняття як складної властивості особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Самоприйняття як властивість особистості, що відбиває специфіку переважно емоційного ставлення особистості до себе (емоційну забарвленість самосприйняття), характеризується стабільністю протягом часу (має усталений характер), є відбитком, наслідком раннього досвіду ставлення до особистості значимого оточення та виступає основою для особистісних змін та світогляду. У психології самоприйняття переважно розглядається у структурі самосвідомості [1], проте схильність до самоприйняття як усталена риса особистості теж має свою структуру.

Теоретичний аналіз проблеми самоприйняття особистості, емпіричні дослідження (аналіз творів за темою, бесіди з експертами – практичними психологами, психотерапевтами, пілотажи дослідження) дали змогу виділити та описати певні характеристики самоприйняття як складної, інтегральної властивості особистості. Кожна з характеристик являє собою біполярний континуум, полюси якого відбивають або найбільшу вираженість показника, його максимально яскравий прояв, або його найменший прояв, слабку вираженість чи його відсутність.

Під час вивчення феномена самоприйняття-самонеприйняття (відторгнення) як стійкої властивості ми спираємося на розроблену О.П. Санніковою континуально-ієрархічну структуру особистості [2]. У запропонованій моделі властивість особистості розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем, кожна з яких має свою специфіку. Автор виділяє три рівні: формально-динамічний, змістово-особистісний, соціально-імперативний. До першого, формально-динамічного рівня, належить сукупність усіх властивостей, що відбивають динаміку протікання психічних явищ та індивідні властивості

конституційного характеру. Другий – включає у себе параметри, які характеризують особистісні властивості, тобто спрямованість, інтереси, мотиваційну сферу. Третій рівень – соціально-імперативний – включає той клас характеристик, що відбиває уявлення особистості про суспільство, мораль, норми, культуру, знання тощо та її власну мораль. Межі між рівнями є умовними та презентовані як взаємопереходи («сумісні прикордонні зони»), що забезпечує цілісність, континуальність, неперервність кожної властивості особистості та її специфічний прояв на кожному рівні структури особистості. Ці переходи мають свій специфічний зміст та «з'єднують» риси, котрі по-різному виявляються на двох сусідніх рівнях, що забезпечує їх безперервність. Зона перетину формально-динамічного (перший рівень) і змістово-особистісного (другий) рівнів містить загальний для обох класів характеристик, які однозначно неможливо віднести тільки до одного з них. Тут виділяються якісні особливості психологічних складників темпераменту й спрямованості особистості. «Прикордонна зона» між другим і третім рівнями – простір індивідуального досвіду та самоусвідомлення, в якому презентуються характеристики, що належать обом рівням, що мають спільну межу [2].

Базовий, формальний-динамічний аспект охоплює сукупність тих ознак і властивостей людської психіки, які утворюються, як писав В.М. Русалов, у результаті «системного узагальнення» психофізіологічних компонентів діяльності, незалежно від їх конкретних мотивів, цілей, шляхів, програми поведінки тощо, і при цьому утворюються формально-динамічні характеристики психічних властивостей за рахунок вродженості, постійності індивідуально-стабільних нейрофізіологічних (біологічних) компонентів [3].

Формально-динамічні параметри в структурі самоприйняття особистості виконують функцію детермінації самоприйняття відносно кількісних та якісних характеристик інтенсивності прояву, усталеності за часом, рівень дистантності у взаємодії з середовищем, тобто форму, загальний рівень активності прояву феномена та його потенційні динамічні можливості. Параметри формально-динамічного рівня є загальними, тобто однаковими для всіх, але мають індивідуальну специфіку прояву за рівнем виразності. Ці параметри є відносно незалежними від актуальної ситуації та змісту конкретної діяльності особистості, детермінують форму, але не відбивають змістового аспекту психічних процесів, пов'язаних із самоприйняттям [4].

Отже, до формально-динамічних параметрів самоприйняття можна віднести: *потребу в самоприйнятті* як відчуття індивідом необхідності у прийнятті себе таким, яким він є; *широту самоприйняття* (широту простору сфер життєдіяльності, де індивід безумовно і з легкістю приймає



себе); *легкість самоприйняття* себе таким, яким індивід є (без пошуків обґрунтування, без утруднень, сумнівів і вагань); *стійкість самоприйняття*, усталеність певного емоційного ставлення індивіда до себе незалежно від обставин, які швидко змінюються; *виразність самоприйняття*, що виявляється у експресії (виразних рухах, міміці, пантоміміці, голосу, позах тощо).

Цим параметрам відповідають такі біполярні показники самоприйняття формально-динамічного рівня:

– *загальна потреба в самоприйнятті – відсутність потреби*. Додатній полюс (СП+) може бути визначений як відчуття індивідом необхідності у прийнятті себе таким, яким він є. Від'ємний полюс (СП-) свідчить про неактуальність цієї потреби. Ця потреба притаманна кожній людині, але ступінь її прояву та невідкладність задоволення мають індивідуальні особливості;

– *широта – вузькість самоприйняття*. Додатній полюс (СШ+) характеризує багатоаспектність самоприйняття, а від'ємний полюс (СШ-) – вузькість сфер життєдіяльності, в яких особистість прагне бути прийнятою іншими та самою собою. Варіативність прояву цього показника може бути від прийняття себе індивідом у всіх сферах життєдіяльності, тобто в сімейних, професійних, міжособистісних відносинах, у сприйнятті своєї зовнішності, прийнятті своїх думок, емоційних та поведінкових проявів тощо, до прийняття себе тільки в якійсь одній сфері життєдіяльності, тоді як прийняття себе в інших сферах життя ускладнене або відсутнє;

– *легкість – утруднення прийняття себе*. Додатній полюс (СЛ+) свідчить про легкість, швидкість прийняття себе таким, який є у будь-яких ситуаціях, безумовність прийняття себе. Від'ємний полюс (СЛ-) означає переживання труднощів у прийнятті себе, наявність сумнівів у своїй цінності, коливаних щодо визнання своїх певних рис;

– *стійкість (усталеність) – мінливість самоприйняття*. Усталеність є важливою динамічною характеристикою будь-якої психічної властивості. Таким показником для прийняття себе виступає стійкість самоприйняття. Додатній полюс (СС+) свідчить про стабільність ставлення до себе в більшості життєвих ситуацій, незалежно від їх зміни. Від'ємний полюс (СС-), навпаки, свідчить про те, що ставлення індивіда до себе є непостійним, коливається і відображає високу залежність від обставин;

– *виразність – невиразність самоприйняття*. Додатній полюс (СВ+) характеризує специфічну для кожного індивіда форму зовнішніх проявів ставлення індивіда до себе, що супроводжується яскравою експресією, котра виявляється в міміці, пантоміміці, інтонаційних особливостях. Від'ємний полюс (СВ-) свідчить про відсутність видимих експресивних проявів самоприйняття.

Ці описи були складені на основі вивчення літератури та результатах контент-аналізу творів-самозвітів 75 обстежених за заданою схемою та враховані під час розробки оригінальної методики дослідження формально-динамічних (конституційних) показників самоприйняття «Психологічна диспозиція конституційних показників самоприйняття». Авторами розроблено систему завдань у вигляді тверджень, спрямованих на вивчення експлікованих конституційних характеристик самоприйняття. Кожне завдання (твердження) було сформульовано ясно і просто; завдання спрямовані на релевантні ознаки структурних компонентів самоприйняття; завдання забезпечуються варіантами відповідей, що відображають ступінь згоди або незгоди обстеженого із запропонованим твердженням. Виконання вищезазначених принципів конструювання завдань та встановлених етапів їх перевірки забезпечило відповідність вимогам психометрики щодо розробки психодіагностичного інструментарію [5].

На етапі перевірки валідності здійснювалась перевірка змістовної та дискримінативної валідності тест-опитувальника, а також емпірична корекція стимульного матеріалу методики відповідно до зазначених вимог психометрики.

Перший варіант опитувальника складався з 75 тверджень. Авторами передбачалось, що кожна з п'яти шкал мусить мати по 10 тверджень, але які із запропонованих увійдуть до складу опитувальника визначала процедура перевірки змістовної та дискримінативної валідності. Для визначення змістовної валідності та оцінки ступеня ясності формулювання кожного індикатора опитувальника були залучені експерти: професійні психологи та студенти, які навчаються у Державному закладі «Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського» за спеціальністю «Психологія». За результатами зібраних емпіричних даних проводилася первинна оцінка дискримінативності – здатності кожного індикатора-твердження диференціювати обстежуваних щодо «максимального» або «мінімального» результату тесту в цілому. Після опрацювання опитувальника з урахуванням зауважень групи експертів деякі питання було переформульовано, а деякі – вилучено.

На наступному етапі з метою перевірки тверджень на чіткість і доступність для сприйняття уточнений варіант було запропоновано групі досліджуваних (попередня вибірка стандартизації складала 58 осіб). Крім того, було здійснено перевірку сирих балів, отриманих за кожним завданням-твердженням, на відповідність нормальному розподілу, та зроблено емпіричну нормалізацію виділених шкал [6]. Отже, було змінено твердження, що викликали труднощі для сприйняття та вилучена частина тверджень, яка не давала нормальну частоту розподілу.

Далі, на наступному етапі, з метою уточнення структури тесту було здійснено емпіричну перевірку теоретичного конструкту методики за допомогою факторного аналізу (процедура факторизації з подальшим обертанням факторної матриці), що надало можливості провести аналіз значимості кожного завдання окремо, оцінити відповідність закладеної теоретичної й отриманої емпіричної структур. До факторного аналізу було надано матрицю результатів опитування за 65 твердженнями-індикаторами – по 13 до кожної шкали. Процедура факторного аналізу здійснювалась із дотриманням вимог психометрики та складалася з двох етапів: 1) формування кореляційної матриці всіх тверджень-індикаторів тесту для складання первинної факторної матриці; 2) обертання факторної матриці для виявлення найбільш простої конфігурації факторних навантажень [5].

Нами була розглянута чотирьох-, п'яти- та шестифакторна моделі. Вибір моделі здійснювався за критеріями оцінки: всі фактори обраної моделі відносно пропорційні, більшість показників рівномірно розподіляються, тобто увійшли до одного фактора з достатньою факторною вагою. Найбільшою мірою критеріям оцінки факторної моделі відповідає п'ятифакторна модель. Показники, що увійшли до більшої кількості факторів з вагою на значущому рівні, віднесені до того фактора, у якому вони показали найбільшу факторну вагу. У табл. 1 наданий остаточний варіант групування індикаторів у фактори. Завдання-твердження згрупувалися в п'ять факторів, в яких найбільш високу факторну вагу одержали індикатори, що характеризують п'ять визначених раніше формально-динамічних показни-

ків самоприйняття: потреба у самоприйнятті, широта сфер самоприйняття, легкість прийняття себе, стійкість самоприйняття, виразність самоприйняття, що відповідає теоретичному конструкту методики, тобто підтверджує її конструктну валідність [6]. Одержаний розподіл питань по факторах дав змогу уточнити ключі до тест-опитувальника.

Таким чином, до остаточного варіанту тесту-опитувальника увійшло 50 тверджень (по 10 у кожній шкалі відповідно до п'яти формально-динамічних показників самоприйняття). Процедура тестування стандартна. Методика містить письмову інструкцію, перелік тверджень, бланк, на якому передбачено чотири варіанти відповідей на кожне твердження та ключ-дешифратор. Індивідуальні значення (бал) досліджуваного за кожною шкалою та Загальний показник конституційної активності схильності до самоприйняття, який розраховується як середне-арифметичне за п'ятьма зазначеними шкалами, відбивають специфіку динаміки, перебігу схильності до самоприйняття, силу внутрішніх тенденцій індивіда, спрямованих на самоприйняття.

**Висновки і пропозиції.** Самоприйняття у цій роботі розглядається як складна цілісна властивість особистості, що характеризується здатністю ставитися до себе із симпатією, визнанням своїх індивідуальних особливостей.

На основі теоретичного аналізу самоприйняття як властивості особистості в контексті континуально-ієрархічної концепції структури особистості уточнено склад та психологічний зміст теоретично експлікованих формально-динамічних показників зазначеного феномена, надано

Таблиця 1

**Факторна вага індикаторів п'ятифакторної моделі методики «Психологічна диспозиція конституційних показників самоприйняття»**

Групування індикаторів самоприйняття									
Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3		Фактор 4		Фактор 5	
Індикатор	Факт. вага	Індикатор	Факт. вага	Індикатор	Факт. вага	Індикатор	Факт. вага	Індикатор	Факт. вага
СПо <sub>3</sub>	-676	СШо <sub>5</sub>	594	СЛо <sub>1</sub>	-714	ССо <sub>6</sub>	732	СВо <sub>2</sub>	698
СПо <sub>12</sub>	619	СШо <sub>7</sub>	-549	СЛо <sub>7</sub>	704	ССо <sub>5</sub>	-712	СВо <sub>6</sub>	-570
СПо <sub>1</sub>	599	СШо <sub>4</sub>	-498	СЛо <sub>2</sub>	678	ССо <sub>3</sub>	-685	СВо <sub>1</sub>	536
СПо <sub>10</sub>	540	СШо <sub>9</sub>	-464	СЛо <sub>5</sub>	-637	ССо <sub>1</sub>	668	СВо <sub>4</sub>	-520
СПо <sub>5</sub>	509	СШо <sub>10</sub>	404	СЛо <sub>10</sub>	593	ССо <sub>8</sub>	-593	СВо <sub>3</sub>	505
СПо <sub>7</sub>	-487	ССо <sub>11</sub>	393	СЛо <sub>3</sub>	-547	ССо <sub>4</sub>	588	СВо <sub>5</sub>	479
СПо <sub>6</sub>	-445	СШо <sub>1</sub>	-346	СЛо <sub>12</sub>	-505	ССо <sub>13</sub>	-559	СВо <sub>7</sub>	428
СПо <sub>9</sub>	374	СШо <sub>2</sub>	333	СЛо <sub>13</sub>	-452	ССо <sub>10</sub>	541	СВо <sub>8</sub>	-393
СВо <sub>11</sub>	341	СШо <sub>3</sub>	-331	СЛо <sub>9</sub>	428	СЛо <sub>11</sub>	520	СПо <sub>8</sub>	326
СПо <sub>13</sub>	333	СВо <sub>10</sub>	299	ССо <sub>2</sub>	371	ССо <sub>9</sub>	481	СШо <sub>11</sub>	286
СПо <sub>2</sub>	257	СШо <sub>6</sub>	-216	СЛо <sub>6</sub>	-269	СЛо <sub>8</sub>	382	СВо <sub>3</sub>	-253
СШо <sub>12</sub>	138	СШо <sub>13</sub>	201	СПо <sub>11</sub>	-215	ССо <sub>12</sub>	-255	СВо <sub>13</sub>	252
		СЛо <sub>4</sub>	184			СШо <sub>8</sub>	179	СПо <sub>4</sub>	198
						ССо <sub>7</sub>	-148	СВо <sub>12</sub>	183

Примітка: 1) n = 252; 2) показники індикаторів надані у порядку зменшення факторної ваги; 3) умовні позначення індикаторів шкал тест-опитувальника: СПо – потреба у самоприйнятті; СШо – широта сфер самоприйняття; СЛо – легкість прийняття себе; ССо – стійкість самоприйняття; СВо – виразність самоприйняття; 4) індекс біля кожного показника є номером завдання тесту; 5) від'ємний знак біля коефіцієнтів позначає протилежні індикатори; 6) рівень значущості – 1%

етапи розробки психодіагностичної методики «Психологічна диспозиція конституційних показників самоприйняття».

Задля підтвердження коректності теоретичного конструкту методики проведено процедуру факторизації індикаторів-тверджень. Найбільшою мірою критеріям оцінки факторної моделі відповідає п'ятифакторна модель. Завдання-твердження згруппувалися в п'ять факторів, в яких найбільш високу факторну вагу одержали індикатори, що характеризують п'ять визначених раніше формально-динамічних показників самоприйняття: потреба у самоприйнятті, широта сфер самоприйняття, легкість прийняття себе, стійкість самоприйняття, виразність самоприйняття, що відповідає теоретичному конструкту методики, тобто підтверджує її конструктну валідність.

Перспектива подальшого дослідження полягає в апробації оригінального тест-опитувальника та перевірки його на надійність і валідність.

#### Література:

1. Камінська О.В. Основні характеристики самоставлення як компонента структури самосвідомості. *Український науковий журнал «ОСВІТА РЕГІОНУ»*. 2011. № 2, С. 272.
2. Санникова О.П. Феноменологія личности. Одеса : СМІЛ, 2003. 256 с.
3. Русалов В.М. Биологические основы индивидуальных различий. Москва : Наука, 1979. 352 с.
4. Санникова О.П. Формально-динамические и качественные метакхарактеристики индивидуальности. *Наука і освіта*. 2007. № 6–7, С. 30–33.
5. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование Санкт-Петербург : Питер, 2001. 688с.
6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие. 3-е изд., стереотип. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 392 с.

#### **Sannikova O. P., Hordiienko I. O. Presentation of psychodiagnostic method “Psychological disposition of constitutional indicators of self-acceptance”**

*The article presents the results of verification the theoretical construct of the author's method, which aims at studying the formal-dynamic (constitutional) parameters of self-acceptance as a complex personality trait. Self-acceptance as a property of personality characterizes the degree of acceptance by a person himself as he is, regardless of the assessment of their advantages and flaws. The phenomenon of self-acceptance as a stable personality's property and its structural model is considered at continuum-hierarchical approach context. Formal-dynamic characteristics of self-acceptance are explained and described as: the need for self-acceptance (the individual's sense of need to accept himself); the breadth of the spheres of self-acceptance (the breadth of the space of the spheres of life where the individual unconditionally accepts himself), the ease of accepting himself (accepting himself without seeking justification, without difficulty, doubt and hesitation); stability of self-acceptance (stability of a certain emotional attitude of an individual to himself, regardless of rapidly changing circumstances), expressive of self-acceptance (expression of self-acceptance in facial expressions, movements, pantomime, voice expressions). The function of formal-dynamic parameters in the structure of self-acceptance of the person is self-acceptance determinate of quantitative and qualitative characteristics of the intensity of manifestation, time stability, the form, the general level of phenomenon activity and its potential dynamic capabilities. Formal-dynamic parameters are universal, that is, the same for all, but have an individual specific level in terms of expressiveness. The constructive validity of the original method “Psychological disposition of constitutional indicators of self-acceptance” was verified by factor analysis to find the most simple configuration of factor loads for the scale indicators. The optimality of the five-factor model is proved, it corresponds to the structure of theoretical construction of the method.*

**Key words:** self-acceptance, structure of self-acceptance, formal-dynamic parameters, factor analysis, constructive validity.

УДК 159.92:95

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.11>**Ю. М. Терлецька**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національний університет «Львівська політехніка»

## ПСИХОЕМОЦІЙНА ДЕПРИВАЦІЯ ЛЮДИНИ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ

*У роботі обґрунтовано сутність і основні аспекти психоемоційної депривації людини, яка негативно позначається на її розвитку, соціалізації, вчинках, поведінці й діяльності. Науково доведено, що психоемоційна депривація людини являє собою більшою чи меншою мірою деструктивний процес функціонування емоційної сфери її психіки, який спричинився, або повну відсутність чи тривалу нестачу позитивних емоцій і почуттів, які мав би генерувати значущий об'єкт, або тривале незадоволення значущих для людини емоційних потреб інших сторін життєдіяльності, що породжує стійкі негативні емоції та почуття в емоційній сфері, енергетичний потенціал яких за домінування над позитивним втручається в процеси операційно-функціональної діяльності психіки людини і через неї впливає на її розвиток, адаптацію, соціалізацію, поведінку і діяльність. Деструктивний процес функціонування емоційної сфери психіки людини спричиняється впливом накопиченого в ній негативного енергетичного потенціалу, величина якого перевищує позитивний. Цей процес негативно впливає на функціонування і емоційної сфери, і всієї психіки за допомогою впливу на психічне різних її сфер, змінюючи величину їхнього енергетичного потенціалу (інформації та її значущості). Що більша величина негативного енергетичного потенціалу в емоційній сфері, тим потужніший деструктивний процес перебігає в ній і більш вагомий вплив здійснює на інші сфери психіки. Такий деструктивний процес виникає за: 1) повної відсутності чи тривалої нестачі емоцій і почуттів, які породжує значущий об'єкт (окрема особа, сім'я, соціальна група, навчальний заклад, трудовий колектив, місце проживання, економіка, суспільство, Батьківщина тощо) внаслідок відсутності або розриву емоційних зв'язків з ним; 2) умов тривалого незадоволення значущих для людини емоційних потреб інших напрямів життєдіяльності (наприклад, професійної діяльності, до якої людина байдужа чи відчуває відразу, особистого життя, що не склалося, самоствердження, накопичення матеріальних цінностей, колекціонування, романтизму, екстремальності, насолоди та ін.). Загалом психоемоційна депривація властива як дитині, так і дорослій людині.*

**Ключові слова:** психічна депривація людини, емоційна сфера людини, емоції та почуття як внутрішнє психічне, енергетичний потенціал емоцій і почуттів, функціонування психіки людини, деструктивний процес функціонування емоційної сфери людини.

**Постановка проблеми.** Емоційна сфера людини відіграє важливу роль в її життєдіяльності. Емоції та почуття впливають на функціонування всіх інших сфер психіки, визначають характер індивідуальних властивостей особистості людини та інтенсивність їх прояву в процесі поведінки і діяльності, штовхають на різні, іноді невиправдані вчинки, дії тощо. Власне, емоції і почуття є своєрідними потужними енергетичними джерелами, які в одному випадку – за позитивного спрямування значно активізують життєдіяльність, перетворюючи її на радість буття, що приносить задоволення, натхнення, сприяє досягненню високих результатів, надихає на творчість, успіхи, одним словом, окрилює; в іншому випадку – за негативного спрямування роблять життя людини буденним, сірим, сумним, нещасливим, страждальним тощо. Слід зауважити, що частина психологів-кліністів і психіатрів переконані в тому, що різні види психопатології та порушення адаптації є наслідком «хвороби емоційної сфери» [14].

До негативних явищ емоційної сфери людини належить і психоемоційна депривація, котра як

явище психіки у прямій постановці досліджується нами вперше. Вона, на нашу думку, незалежно від того знаємо ми про неї чи не знаємо суттєво позначається на розвитку, поведінці й діяльності людей різного віку. Однак ця проблема у психологічній науці до цього часу не знайшла належного осмислення. У науці певною мірою накопичені різні результати досліджень емоційної сфери людини, які пов'язані і з психоемоційною депривацією. Таке становище вимагає повного розкриття сутності й змісту психоемоційної депривації людини як явища її психіки. Нагальним є завдання розкриття тих змістових і структурних параметрів психіки людини, якими представлена психоемоційна депривація в ній, а також виявлення засобів її впливу на інші сфери психіки та її операційно-функціональну діяльність у цілому. Залишається нез'ясованим питання про деприваційні умови, в котрих виникає психоемоційна депривація людини, а також засоби, за допомогою яких вона впливає на розвиток, активність, зміну і трансформацію особистості тощо. Отже, дослідження психоемоційної депривації людини

є актуальним як для теорії, так і для практики психологічної науки. На основі отриманих знань можна буде розробити психологічні заходи щодо формування в особистості емоційної стійкості до життєвих негараздів, попередження розвитку в неї психопатичного «безчуттєвого» характеру, депресії та психозу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Насамперед акцентуємо увагу на тому, що поняття «психоемоційна депривація людини» в науці нами вживається вперше. Чому більш правильним у змістовому плані з наукової точки зору є термін «психоемоційна депривація», а не «емоційна депривація», ми дамо відповідь на основі результатів аналізу попередніх і наших досліджень з проблем, які стосуються функціонування емоційної сфери людини та її впливу на операційно-функціональну діяльність усієї психіки.

Вивчення змін у функціонуванні емоційної сфери людини під впливом незадоволення нею тих чи інших емоційних потреб зародилося в теорії психоаналізу З. Фрейда, який у своїй ранній праці (близько 1900 р.) вважав, що емоційне ставлення дитини до матері базується на безпосередньому задоволенні сексуального інстинкту, оскільки перші сексуальні імпульси, на його думку, дитина спрямовує на свою матір, так само як свої перші імпульси ненависті – на свого батька. Однак за результатами дослідження нарцисизму (1914 р.) З. Фрейд корегує свої попередні погляди, ставлячи у центр емоційні зв'язки з іншою особою, ввівши й обґрунтувавши поняття «анаклітичне» ставлення» (*тобто ставлення до особи, яка надає їжу, одяг і захист – зауваж. Ю.Т.*) до іншої особи, розуміючи під нею насамперед матір. На цьому підґрунті Р. Шпіц [21], Д. Бенджамін [10] та ін. продовжили дослідження депривації, котра, на їхню думку, полягає в не досить вираженому (дефіцитному) чи насильно перерваному зв'язку дитини з об'єктом її інстинктивних тенденцій, передусім у порушенні емоційних зв'язків з матір'ю. Приміром, психічна депривація дитини розглядається А. Фрейд крізь призму «тривоги розлучення», коли протест маленьких дітей проти відсутності матері сягає болісних та психологічно деструктивних форм і параметрів [15].

Згодом порушення емоційної сфери дитини, які пов'язані зі ставленням до матері чи з її відсутністю, Дж. Боублі назвав «материнською депривацією», акцентуючи увагу на важливості для дітей, особливо маленьких, емоційного зв'язку з матір'ю [11]. При цьому він підкреслює, що психічна депривація – це ситуація, за якої дитина страждає від недостатності емоційних зв'язків з матір'ю, що зумовлює низку порушень психічного здоров'я. Дослідник виділяє явну і приховану (замасковану) емоційну депривацію дитини. Якщо явну емоційну депривацію дитини можна спостерігати, порівню-

ючи прояви емоцій, з одного боку, у присутності матері, а з іншого – в ситуації її відсутності біля дитини, то прихована (замаскована) депривація не така очевидна. Вона виникає за зовні сприятливих умов, котрі, однак, не дають можливості задоволення значущих для дитини емоційних потреб. На думку Дж. Боублі, приховану (замасковану) емоційну депривацію можна спостерігати і там, де не відбулося прямої розлуки матері з дитиною, однак їхні взаємини з якоюсь причини є незадовільними для дитини [11].

Загалом дослідники стверджують, що материнська депривація згубно відображається на всіх етапах дитячого дорослішання, внаслідок цього спотворюється ставлення маленької особистості до самої себе, знижується її поведінкова, соціальна і фізична активність. На цій основі у психічно (емоційно) депривованих дітей спостерігається затримка в розвитку за всіма основними параметрами.

На думку Дж. Гевірца, психічна (емоційна) депривація полягає в наявності ситуації, коли дитині спочатку достатньою мірою надаються соціальні та інші (в тому числі й емоційні) стимули у відповідному співвідношенні, внаслідок чого вони набувають для неї великої значущості, що сприяє виникненню позитивних емоцій, однак пізніше їх раптово забирають, що породжує негативні емоції та почуття [16].

Як бачимо, незадоволення дітьми емоційних потреб різного характеру розглядається дослідниками як причина виникнення в них стійких негативних емоцій і почуттів, котрі, своєю чергою, негативно позначаються на їхньому психічному здоров'ї, розвитку, поведінці.

Нині частина дослідників продовжує пов'язувати емоційну депривацію із «дефіцитом яскравих вражень у житті людини, недоліками емоційного спілкування, інформації тощо» [1, с. 5]. Однак у цьому разі також наявна, по-перше, психопізнавальна депривація, оскільки ненадходження інформації із зовнішнього середовища може бути причиною недостатньої функціональної спроможності психічних пізнавальних процесів; по-друге, психосоціальна депривація внаслідок того, що відсутнє адекватне соціальне середовище.

Зміни у функціонуванні емоційної сфери людини також були виявлені під час дослідження сенсорної депривації. Це стосувалося насамперед тривоги і страху піддослідних, які найчастіше виникали під час експериментів. Тому до терміна «сенсорна депривація» додалися терміни «емоційно-інформаційний голод» і «сенсорний голод», з якими дослідники пов'язують повну відсутність або нестачу емоційних зв'язків чи емоцій. На цій підставі Е. Берн зробив висновок, що «відсутність емоційних зв'язків для людини може закінчитися фатально. Ці свідчення підтверджують, що є

сенсорний голод і потреба в житті дитини стимулів, які забезпечують їй фізичний контакт» [2, с. 6].

У 80-х роках ХХ століття чехословацькі дослідники Й. Лангмейєр і З. Матейчек обґрунтували «багаторівневу» теорію психічної депривації, в якій незадоволення потреб дитини в позитивних і бажаних емоціях звели в одне ціле і назвали емоційною депривацією, під якою розуміють «недостатню можливість для встановлення інтимного емоційного ставлення до якої-небудь особи або розрив подібного емоційного зв'язку, якщо такий уже був створений» [9, с. 251]. До слова, емоційна депривація у їхній «багаторівневій» теорії психічної депривації є однією з її чотирьох форм (за термінологією вищезгаданих дослідників – зауваж. Ю.Т.).

Разом із тим частина дослідників, у тому числі й нашого часу, пов'язує емоційну депривацію зі збідненим середовищем, яке власне і спричиняє сенсорний голод, не може генерувати необхідні для особи емоції та почуття. Така позиція підтверджується дослідженням дітей, які перебувають у дитячому будинку, інтернаті чи лікарні [6], дорослих – у пенітенціарних закладах [7].

За розбіжності поглядів дослідників на сутність емоційної депривації дитини спільним є те, що вона, на їхню думку, полягає, по-перше, в не досить стійкому або перерваному зв'язку з об'єктом інстинктивних тенденцій, насамперед з матір'ю; по-друге, в обмеженні контакту із зовнішнім соціальним середовищем, сім'єю, друзями тощо внаслідок перебування в закладах закритого типу або з обмеженим доступом інших людей [6; 19; 20]. Для цього Р. Шпіц вводить поняття «госпіталізм» (перебування дитини в лікувальних закладах) [19], яке радше розкриває деприваційні умови, а не сутність емоційної депривації дитини.

Вивчаючи емоційну депривацію дорослих, Б. Єржабкова розуміє її як негативну їх реакцію (роздратування та незадоволення) в різних ситуаціях, зумовлених нестачею чогось [8].

Однак, на нашу думку, окремо взяті роздратування, незадоволення, навіть гнів не є емоційною депривацією, проте можуть бути її наслідками.

Таким чином, вищезгадані результати дослідження не дають відповіді на питання: як відображена і чим представлена емоційна депривація як вид психічної депривації у психіці людини, її емоційній сфері? Не розкрито психічного знаряддя трансформації нестачі для людини емоційних зв'язків, загалом емоцій та почуттів у процес функціонування її психіки, тобто їхнього впливу на зміни психічних процесів, психічних властивостей і психічних утворень, які, своєю чергою, включаються в процеси мотивації, спричиняють зміну поведінки людини, формують той чи інший її психічний стан та ін. Тому емоційну депривацію в такому тлумаченні, в якому вона подана у працях Р. Шпіца

[19; 20], Дж. Боублі [11–13], У. Голдфарба [17; 18], Я. Гошовського [6] та ін., у повному розумінні не можна назвати психічною депривацією людини з огляду на те, що вона ними не розкривається як явище її психіки, а розглядається, по-перше, як умови, які призводять до депривації (деприваційні умови), по-друге, як негативні наслідки її впливу на розвиток, поведінку і діяльність особистості. Але психічна депривація є явищем психіки і стосується функціонування останньої.

Тому, на нашу думку, більш точним є поняття «психоемоційна депривація людини», оскільки воно власне відображає змінені параметри емоційної сфери та психіки загалом у контексті її цілісного функціонування, а вже посередництвом цього емоції та почуття беруть участь у спрямовуванні вчинків і поведінки людини як незалежний компонент, втручаючись у них на різних стадіях – усвідомлення потреби, оцінки ситуації, мотивування, ухвалення рішення, його реалізації та оцінки досягнутого результату.

**Мета статті.** Спираючись на вищевикладене, мета дослідження полягає у з'ясуванні сутності й основних аспектів психоемоційної депривації людини як явища її психіки.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі дослідження психоемоційної депривації нами використано психоенергетичний та енергетично-психофункціональний підходи, котрі розкриті у працях М. Варія [4; 23], а також голістичний підхід і теоретичні методи: аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення, аналогії і моделювання.

Виходячи зі змісту психоенергетичного підходу, ми розглядаємо емоції та почуття як внутрішнє психічне, котре існує у формі психічної енергії (псі-енергії), яка є носієм певної інформації та водночас її об'єктивної/суб'єктивної значущості. Конкретне внутрішнє психічне, утворене на основі тієї чи іншої емоції чи почуття, володіє певною величиною енергетичного потенціалу, від котрого залежить вплив цього психічного на інше психічне у процесі функціонування психіки людини. Що більша величина енергетичної потужності емоції чи почуття (позитивної чи негативної), тим з більшою силою вони впливають на інше психічне людської психіки.

Енергетично-психофункціональний підхід розкриває алгоритм операційно-функціональної діяльності психіки людини, котра виконується посередництвом псі-програм, котрі забезпечують взаємодію різного внутрішнього і зовнішнього або внутрішньо-внутрішнього психічного (псі-енергії), тобто їх інформації та її суб'єктивної значущості. У результаті такої взаємодії відбувається утворення нового психічного (нових емоцій і почуттів), котре, своєю чергою, включається у псі-програми, що спрямовують свій енергетичний потенціал (ресурс) на реалізацію інформації, закладеної у

фіксованій установці [5]. Енергетичний потенціал (ресурс) нового психічного залежить від ступеня суб'єктивної значущості (енергетичної потужності) для людини інформації, закладеної у фіксовану установку, що утворилася під дією внутрішнього чи зовнішнього психічного. Цей підхід також указує на те, що, по-перше, енергетичний потенціал психічного може бути позитивним або негативним; по-друге, його величина може змінюватися – збільшуватися чи зменшуватися [23].

Голістичний підхід указує на те, що будь-яке явище потрібно розглядати в його цілісності, єдності з іншими. Так, у процесі дослідження психоемоційної депривації людини важливо враховувати, по-перше, повну картину її прояву не лише в емоційній сфері, а й у всій психіці; по-друге, роль, місце і значення в операційно-функціональній діяльності всієї психіки.

Для розкриття сутності психоемоційної депривації також уточнимо, що ми розуміємо під поняттями «переживання», «емоція» і «почуття», оскільки в науці з цих питань наявні надто різні точки зору. Ми не вдаватимемося до їхнього аналізу, виходячи з того, що вони досить висвітлені у численних працях, однак зауважимо, що власне в цих питаннях між дослідниками емоційної сфери людини є найбільші розбіжності. Одні з них називають почуттями те, що інші називають емоціями або афектами, другі – вважають почуття простими, які є нерозкладними, кінцевими явищами, що змінюються лише кількісно, треті – на перше місце ставлять емоції, а почуття похідними від них, четверті – вважають первинною ланкою афекти тощо.

Також виникає питання про той головний компонент, на основі якого виникають і проявляються емоції та почуття.

За М. Варієм, таким компонентом є переживання, котре являє собою внутрішнє психічне з різним за полярністю (позитивною (+) чи негативною (–)) і величиною психоенергетичним потенціалом  $P$ , що детермінує ефективність функціонування всіх підсистем психіки або внаслідок загострення незадоволення деякої емоційної потреби і емоційного відображення предмета незадоволення, котрий відповідає їй (негативні емоції та почуття), або внаслідок цілковитого задоволення емоційних потреб (позитивні емоції та почуття) [3].

Звідси емоції являють собою переживання людиною ситуативного чи дієвого значення предметів та явищ минулого, теперішнього або майбутнього, а почуття – переживання життєвого сенсу предметів та явищ [3, с. 181].

Емоції та почуття існують не абстрактно, а відображені у психіці людини у вигляді певного внутрішнього психічного (психічних утворень) зі своїм енергетичним потенціалом. За допомогою взаємодії внутрішнього і зовнішнього та внутрішньо-вну-

трішнього психічного величина негативного енергетичного потенціалу емоційної сфери людини може зростати внаслідок відсутності чи тривалої нестачі позитивних емоцій і почуттів, які породжує значущий об'єкт (окрема особа, сім'я, соціальна група, навчальний заклад, трудовий колектив, місце проживання, економіка, суспільство, Батьківщина тощо), або внаслідок тривалого незадоволення значущих для неї певних емоційних потреб інших напрямів життєдіяльності. На основі накопичення негативного енергетичного потенціалу ( $P_n$ ) в емоційній сфері психіки людини до критичної величини ( $P_{nk}$ ) починається процес його інтенсивного впливу на інше психічне – емоції та почуття своєї сфери, а також на внутрішнє психічне інших сфер психіки. Критична величина негативного енергетичного потенціалу емоційної сфери (чи будь-якої іншої) – це та точка, з якої він переважає над її позитивним потенціалом ( $P_p$ ), починає домінувати в ній ( $P_{nk} > P_p$ ), впливаючи на інше психічне, в тому числі й інших сфер психіки.

Цей вплив виявляється як деструктивний процес, оскільки накопичений негативний енергетичний потенціал дезорганізує, дестабілізує функціонування не лише емоційної сфери, а й всієї психіки, змінюючи величину енергетичного потенціалу (інформації та її значущості) різного психічного інтелектуальної, мотиваційної, вольової та ціннісно-сислової сфер, їх параметрів. Зміна інформації полягає у зміні її змісту, зміна (збільшення чи зменшення) енергетичного потенціалу – в підвищенні чи пониженні ступеня значущості того, що закладено в цій інформації.

Суб'єктна значущість емоцій та почуттів має оцінно-пізнавальний, афективний та спонукальний складники.

Оцінно-пізнавальний складник полягає у розшифруванні змісту інформації та оцінки того, що закладено в інформації самої емоції і/чи почуття, а також задоволення чи незадоволення своїх емоційних потреб. Афективний складник пов'язаний з переживанням людиною задоволення чи незадоволення значущих для неї емоційних потреб, що підвищує рівень величини енергетичного потенціалу. Спонукальний складник виражається в тому, що переживання людиною неможливості задоволення значущих для неї емоційних потреб трансформується у мотиви активного пошуку способів, діяльності щодо їх задоволення або зменшення переживання.

Зазначені три складники взаємопов'язані, хоча можуть бути виражені різною мірою.

Власне, таким чином негативні емоції та почуття впливають на інтелектуальну, мотиваційну, вольову та ціннісно-сислову сфери людини, тобто на функціонування її психіки загалом.

Виходячи з вищевикладеного, на нашу думку, психоемоційна депривація людини являє собою

більшою чи меншою мірою деструктивний процес функціонування емоційної сфери її психіки на основі наявності та домінування в ній негативних емоцій і почуттів, що відповідає закономірностям прояву психічної депривації [22]. Цей деструктивний процес виникає за: 1) повної відсутності чи тривалої нестачі емоцій і почуттів, які породжує значущий об'єкт (окрема особа, сім'я, соціальна група, навчальний заклад, трудовий колектив, місце проживання, економіка, суспільство, Батьківщина тощо) внаслідок відсутності або розриву емоційних зв'язків з ним; 2) умови тривалого незадоволення значущих для людини емоційних потреб інших аспектів життєдіяльності (наприклад, професійної діяльності, до якої людина байдужа чи відчуває відразу, особистого життя, що не склалося, самоствердження, накопичення матеріальних цінностей, колекціонування, романтизму, екстремальності, насолоди та ін.).

Таким чином, психоемоційна депривація людини являє собою більшою чи меншою мірою деструктивний процес функціонування емоційної сфери її психіки, який спричинився або повною відсутністю чи тривалою нестачею позитивних емоцій і почуттів, які мав би генерувати значущий об'єкт, або тривалим незадоволенням значущих для людини емоційних потреб інших сторін життєдіяльності, що породжує стійкі негативні емоції та почуття в емоційній сфері, енергетичний потенціал яких за домінування над позитивним втручається в процеси операційно-функціональної діяльності психіки людини і через неї впливає на її розвиток, адаптацію, соціалізацію, поведінку і діяльність.

Загалом психоемоційна депривація властива як дитині, так і дорослій людині. Вона виникає за таких деприваційних умов:

1) відсутності можливостей пережити позитивні емоції та почуття, які людина очікує від значущого об'єкта;

2) відсутності можливостей встановлювати інтимно-емоційні стосунки з тими людьми, які для особистості є значущими (особливо ніжності, теплоти, пестощів, співчуття, любові тощо);

3) відсутності середовища, в якому наявні контакти, що породжують позитивні емоції та почуття;

4) відсутності звичного емоційного оточення, що актуалізує відчуття страху, самотності, незадоволення, дає змогу домінувати емоціям суму, розпачу тощо;

5) недостатньої емоційної близькості зі значущими людьми через:

– нездатність людини встановити з ними тісний емоційний зв'язок;

– незрілість почуттів і характеру у значущих людей;

– емоційну нестійкість значущих людей (агресивність, емоційні зриви, психічні розлади тощо);

– позицію значущих людей, які не допускають тісного контакту з такою людиною;

– завантаженість значущих людей роботою;

– захоплення значущих людей іншими особами чи особою або якоюсь справою;

– емоційну холодність, байдужість, незрілість почуттів значущих людей (нездатність проявляти ніжність, ласку, теплоту, щирість, радість під час зустрічі, глибокі почуття і співчуття, відповідати емоційно піднесеними теплими поривами на емоційні пориви іншої людини тощо);

– неповносправність значущих людей (глухота, німота, сліпота, наявність інвалідності, яка не дає змогу активно взаємодіяти й адекватно відповідати на емоції та почуття);

– етнічні, релігійні, культурні та інші обмеження.

Негативний енергетичний потенціал, який породжений деструктивним процесом функціонування емоційної сфери психіки людини, впливаючи на інші сфери психіки, змінює якість процесу її операційно-функціональної дієздатності, бере участь у формуванні псі-програм поведінки як незалежний агент.

Прояв психоемоційної депривації може виявлятися у діапазоні від легких емоційних порушень, котрі ще вписуються в рамки нормальної емоційної картини, аж до грубих, котрі являють картину психопатичних, невропатичних і психотичних ознак, що відображається на розвиткові інтелекту, характері, поведінці й діяльності людини.

Ступінь емоційних порушень залежить від величини енергетичного потенціалу негативного психічного, тобто емоцій та почуттів, які виникли внаслідок незадоволення людиною потреб у необхідних емоційних зв'язках, позитивних емоціях і почуттях. Цей негативний енергетичний потенціал психоемоційної депривації людини збільшує астеничну енергетичну потужність її емоційної сфери, котра з більшою силою впливає на психічне інших сфер психіки, викликаючи психічні розлади, нервові зриви, депресивні стани, психічну ентропію тощо.

**Висновки і пропозиції.** За результатами дослідження доведено, що психоемоційна депривація людини являє собою більшою чи меншою мірою деструктивний процес функціонування емоційної сфери її психіки, який спричинився або повною відсутністю чи тривалою нестачею позитивних емоцій і почуттів, які мав би генерувати значущий об'єкт, або тривалим незадоволенням значущих для людини емоційних потреб інших сторін життєдіяльності, що породжує стійкі негативні емоції та почуття в емоційній сфері, енергетичний потенціал яких за домінування над позитивним втручається в процеси операційно-функціональної діяльності психіки людини і через неї впливає на її розвиток, адаптацію, соціалізацію, поведінку і діяльність.



Деструктивний процес функціонування емоційної сфери психіки людини виникає внаслідок накопичення в ній негативного енергетичного потенціалу до критичної величини, з якої той починає домінувати над позитивними емоціями і почуттями, дезорганізуючи, дестабілізуючи функціонування, по-перше, емоційної сфери, по-друге, всієї психіки за допомогою впливу на психічне різних її сфер, що призводить до зміни величини їхнього енергетичного потенціалу (інформації та її значущості). Зміна інформації полягає у зміні її змісту, зміна (збільшення чи зменшення) енергетичного потенціалу – в підвищенні чи пониженні ступеня значущості того, що закладено в цій інформації. Що більша величина негативного енергетичного потенціалу в емоційній сфері, тим потужніший деструктивний процес перебігає в ній.

Подальших розвідок потребують питання про яву психоемоційної депривації у людей різного віку та різних професій, її впливу на розвиток, соціалізацію, адаптацію, професійне вигорання, креативність тощо, а також розроблення інструментарію оцінки рівня розвитку психоемоційної депривації у людей різного віку.

#### Література:

1. Алексеев Е.Г. Личность в условиях психической депривации : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер. 2009. 96 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / пер. с англ. Минск : ПРАМЕБ. 1992. 383 с.
3. Варій М.Й. Психологія особистості : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки. 2016. 608 с.
4. Варій М.Й. Психіка людини у психоенергетичній концепції. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, V (54), Issue: 126, 2017. С. 65–71.
5. 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. С. 77–81.
6. Гошовський Я.О. Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. АПН України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ. 2009. 464 с.
7. Дмитриев Ю.А. Пенитенциарная психология / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. Ростов-на-Дону : Феникс. 2007. 681 с.
8. Ержабкова Б. Вибрані питання соціальної педагогіки. Дрогобич : Вимір. 2003. 364 с.
9. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте / пер. с чехосл. Г.А. Овсянникова. Изд. 1-е русск. Прага. ЧССР : Авиценум. Медицинское издательство. 1984. 334 с.
10. Benjamin J.D. Some developmental observations relating to the theory of anxiety. *J. Amer. Psychoanal. Ass.* No. 9. 1967. P. 652–668.
11. Bowlby J. Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, 1951. No. 3. P. 355–533.
12. Bowlby J. The Nature of the Child's Tie to His Mother. London. 1958.
13. Bowlby J. Grief and Mourning in Infancy and Early Childhood. London. 1960.
14. Dunbar G. Emotions and bodily changes (4<sup>th</sup> ed.). New York : Columbia University Press. 1954.
15. Freud A., Burlingham D.T. Infants without Families. New York : Internet. Univ. Press. 1944.
16. Gewirtz J.L., Baer D.M. Deprivation and satiation of social reinforcers as drive conditions. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* No. 56. 1958. Pp. 165–172.
17. Goldfarb W. Effects of early institutional care on adolescent personality. *J. Exp. Educ.* No. 12. 1943. Pp. 106–129.
18. Goldfarb W. Psychological privation in infancy and subsequent adjustment. *Amer. J. Ortho-psychiat.* No. 15. 1945. Pp. 247–255.
19. Spitz R.A. Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanal. Stud. Child.* No. 1. 1945. Pp. 53–74.
20. Spitz R.A. Hospitalism. A follow-up report. *Psychoanal. Stud. Child.* No. 2. 1946. Pp. 113–117.
21. Spitz R.A. La premiere annee de la vie de l'enfant. Genese des premieres relations objectales. Paris : Presses Univ, de France. 1958.
22. 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. Pp. 437–463.
23. 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 / edited by authors. 1st ed. Riga, Latvia : "Baltija Publishing". 2018. Pp. 111–139.

#### Terletska Yu. M. Psychic and emotional human deprivation: main aspects

*The essence and main aspects of psychic and emotional deprivation of a person which negatively affects its development, socialization, behavior and activity are grounded in the article. It is scientifically proven that psychic and emotional human deprivation is more or less a destructive process of functioning of the emotional*

*sphere of its psyche, which is caused either by the total absence or long-term lack of positive emotions and feelings which should generate a significant object, or prolonged dissatisfaction with the significant emotional needs of the other sides of life, which gives rise to persistent negative emotions and feelings in the emotional sphere, whose energy potential, dominated by the positive, is served in the processes of operational and functional activity of the human psyche and through it influences its development, adaptation, socialization, behavior and activity. The destructive process of functioning of the emotional sphere of the human psyche is caused by the influence of accumulated negative energy potential in it, the magnitude of which exceeds the positive. This process adversely affects the functioning of both the emotional sphere and the entire psyche through the influence on the psychic of its various spheres, changing the magnitude of their energy potential (information and its significance). The greater the negative energy potential in the emotional sphere, the more powerful destructive process runs into it and the more significant it carries on to other spheres on the psyche. Such a destructive process arises from: 1) the complete absence or prolonged lack of emotions and feelings that generates significant object (individual, family, social group, educational institution, labor collective, place of residence, economy, society, motherland, etc.) due to the absence or rupture of emotional connections with it; 2) the conditions of long-term dissatisfaction with the significant emotional needs of other directions of life for a person (for example, a professional activity that one is indifferent to or feels disgust; personal life that has not happened; self-affirmation, accumulation of material values, collecting, romanticism, extreme, pleasure, etc.). In general psychic and emotional deprivation is peculiar to as well a child as an adult.*

**Key words:** *psychic human deprivation, emotional sphere of man, emotions and feelings as inner psychic, energy potential of emotions and feelings, functioning of human psyche, destructive process of functioning of the emotional sphere of man.*

УДК 159.98

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.12>**С. В. Харченко**кандидат психологічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки та психології  
Харківський національний університет внутрішніх справ

## ВПЛИВ ЧИННИКА БАТЬКІВСЬКОЇ РОДИНИ НА РІВЕНЬ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

*Проаналізовані чинники родини, які впливають на рівень соціального інтелекту особистості. Показано, що серед особливостей батьківської родини на рівень розвитку соціального інтелекту особистості в юнацькому віці впливає її склад, особливості сімейного мікроклімату та характер стосунків дитина – батьки.*

*Метою статті було узагальнення даних щодо впливу сімейних стосунків на формування здібностей соціального інтелекту особистості.*

*У проведеному емпіричному дослідженні були застосовані методика визначення соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саліван, опитувальник «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них» (ADOR), шкала сімейного оточення в адаптації С.Ю. Купріянова. Вибірку дослідження впливу особливостей сприйняття батьківського ставлення на рівень здібностей соціального інтелекту склали 60 курсантів (по 30 дівчат та юнаків віком 17–18 років з повних родин або тих неповних родин, де батько брав активну участь у долі дитини). Вивчення впливу сімейного оточення на особливості соціального інтелекту проводилося в групі кількістю 30 осіб (юнаки та дівчата), склад батьківської родини при цьому не враховувався.*

*Отримані в дослідженні дані не дали змогу визначити стиль виховання батьків, який би мав вирішальний вплив на особливості соціального інтелекту особистості в юнацькому віці. Але з'ясовано, що автономія у виховній практиці батьків є важливою для розвитку соціального інтелекту дітей. Ворожість, директивність і непослідовність у вихованні з боку батьків неоднозначно впливають на формування окремих здібностей, які становлять соціальний інтелект, але загалом цей вплив є скоріше негативним. Вказано, що вплив виховної практики батька на розвиток здібностей соціального інтелекту у дівчат є дещо більшим, ніж матері.*

*Виявлено, що загальний рівень соціального інтелекту в юнацькому віці достовірно пов'язаний з такими особливостями сімейного оточення в батьківській родині, як міра піклування членів родини один про одного, допомога, вираженість почуття приналежності, відкрите вираження негативних емоцій, низька активність членів сім'ї в різних сферах діяльності. Показано, що негативним чином на здібності соціального інтелекту в юнацькому віці впливають висока активність членів сім'ї в соціальній, інтелектуальній, культурній та політичній сферах діяльності.*

**Ключові слова:** соціальний інтелект, здібності соціального інтелекту, соціальне середовище, виховні стратегії батьків, сімейне оточення.

**Постановка проблеми.** Внесок родини в становлення особистості складно переоцінити. З'ясовано, що сприятливими для розвитку здібностей соціального інтелекту дітей є позитивний сімейний мікроклімат, задоволення комунікативних потреб дитини, інтенсивна взаємодія з дорослим у формі неситуативно-особистісного спілкування, відсутність із боку батьків спроб не виправдано форсувати психічний розвиток дитини. Вплив дитячо-батьківських стосунків на розвиток здібностей соціального інтелекту в мвібутньому, наприклад у юнацькому та дорослому віці, вивчено, на нашу думку, не досить.

**Мета статті.** Метою статті було узагальнення даних щодо впливу сімейних стосунків на формування здібностей соціального інтелекту особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Серед родинних чинників, що впливають на рівень соціаль-

ного інтелекту особистості, вчені звертали увагу на кількісний склад сім'ї, особливості ставлення до дитини, соціальний статус та фінансовий стан батьків, виховання поза межами родини (інтернат, дитячий будинок), дослідження родин хворих тощо.

За даними О.І. Власової, дорослі, які були в сім'ї старшими дітьми, мають достовірно вищі соціально-когнітивні властивості, а молодші сиблінги краще усвідомлюють зміст вербальної експресії та диференціюють власні емоції [1]. М.В. Картавенком був виявлений достовірний негативний зв'язок рівня соціального інтелекту з ситуацією, коли людина є однією дитиною в родині та коли батьки повністю задовольняють всі фінансові запити [4]. Л.Д. Деміна та Н.А. Лужбіна з'ясували, що соціальний інтелект вищий у старшокласників з повних, багатодітних сімей, із середнім

матеріальним забезпеченням, коли батьки займають різне соціальне становище (один батько – робітник, а інший – зі службовців або інтелігенції тощо) [2].

У дослідженнях О.І. Власової показано, що соціальна ізоляція дитини та авторитарність позиції батьків, їх прагнення повністю контролювати активність дітей, нетерпимість та емоційна реактивність не сприяють розвитку диференціації емоцій і активному формуванню емоційних еталонів у дитини дошкільного віку [1]. Зрозуміло, що обмеження емоційно-особистісної інтенсивності взаємодії або розмаїття комунікативних ситуацій за участю дитини знижує можливості формування здібностей соціального інтелекту. Відсутність достатнього комунікативного досвіду призводить до того, що дитина погано розуміє мотиви та наслідки своєї поведінки та поведінки іншого, невербальну та мовну експресію тощо.

І.Б. Кудинова детермінантою розвитку соціального інтелекту у старших школярів та студентів назвала позитивну роль стилю сімейного виховання «кооперація» та негативну – стилів «прийняття-відкидання», «авторитарна гіперсоціалізація» та «маленький невдаха» [6]. О.І. Пащенко показала, що істотними чинниками формування високого рівня соціального інтелекту в юнацькому віці з боку родини є:

– «авторитетний» стиль поведінки батька в сім'ї, що виражається у вимогливому і водночас шанобливому ставленні батьків до своєї дитини;

– наявність потреби дитини бути схожим на батька (ідентифікація з батьком) [7].

Важливі результати були отримані Н.Г. Пшук та А.О. Камінською під час вивчення особливостей соціального інтелекту референтних родичів осіб, які хворі на біполярний афективний розлад. Вченими з'ясовано, що у них вірогідно частіше порівняно з респондентами контрольної групи відзначається знижений рівень соціального інтелекту й усіх його окремих здібностей. Також був встановлений позитивний кореляційний зв'язок між окремими компонентами соціального інтелекту та якістю життя референтних родичів, хворих на біполярний афективний розлад [8].

Вивчався вплив на розвиток соціального інтелекту такого чинника, як виховання дитини поза сім'єю. М.О. Кудака та Т.Г. Каракіна виявили, що між підлітками, які виховуються в сім'ї та дитячому будинку, в цілому суттєвих відмінностей у загальному рівні розвитку соціального інтелекту немає, але були виявлені достовірні відмінності в розвитку здібностей розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації та внутрішніх мотивів поведінки людей на користь дітей, що виховуються в родині [5]. Раніше С.П. Єлшанський та С.В. Мешалевська отримали подібні дані про нижчий рівень соціаль-

ного інтелекту у підлітків, які виховуються в школі-інтернаті, порівняно з підлітками, які живуть у сім'ях [3].

У проведеному нами емпіричному дослідженні впливу сімейних стосунків на формування здібностей соціального інтелекту особистості були застосовані: методика визначення соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саліван, опитувальник «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них» (ADOR), шкала сімейного оточення в адаптації С.Ю. Купріянова.

З метою вивчення впливу стилю виховання батьків на особливості соціального інтелекту особистості були сформовані 2 групи курсантів по 30 осіб (дівчат та юнаків віком 17–18 років з повних родин або тих неповних родин, де батько брав активну участь у долі дитини). Вивчення впливу сімейного оточення на особливості соціального інтелекту проводилося в групі дівчат та хлопців загальною кількістю 30 осіб, склад батьківської родини при цьому не враховувався.

Отримані в дослідженні дані не дають змогу стверджувати, що певний стиль виховання батьків має вирішальний вплив на особливості соціального інтелекту особистості в юнацькому віці.

Вивчення взаємозв'язку сприйняття ставлення батьків та складників соціального інтелекту у дівчат показало, що жорсткий контроль з боку матері, застосування влади, ігнорування власної думки дочки, сприйняття ставлення матері як ворожого, підозрілого, дистанція щодо її членів та непослідовність у її вихованні (показники «Позитивний інтерес», «Директивність», «Ворожість» та «Непослідовність») не були однозначно пов'язані з рівнем окремих складників та загальним рівнем соціального інтелекту дівчат (табл. 1).

Незалежність матері від доньки, її вимог, уникання опіки над нею, відсутність надмірної уваги до виховання (показник «Автономія») певною мірою сприяє розвитку більш високого рівня соціального інтелекту дівчини. Статистично достовірний позитивний взаємозв'язок був виявлений між цією вихованою практикою матері та рівнем розвитку здібності доньки розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації ( $p \leq 0,01$ ) та загального рівня соціального інтелекту ( $p \leq 0,05$ ).

Особливості сприйняття ставлення батька були більшою мірою, ніж матері, пов'язані з рівнем розвитку соціального інтелекту та окремих його складників у дівчат. Загалом негативно впливає на загальний рівень соціального інтелекту дівчат та окремих його складників такі стратегії у вихованні батька, як батьківська впевненість, увага до доньки, теплота й відкритість у відносинах, відсутність різких перепадів у методах виховання, домінування теплих дружніх відносин із чітким усвідомленням меж того, що можна й чого не можна

Таблиця 1

**Взаємозв'язки сприйняття ставлення батьків та складників соціального інтелекту у дівчат**

Характер сприйняття ставлення	Показник за методикою Дж. Гілфорда, $r_s$				
	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест	Загальний рівень
<i>Матері</i>					
Позитивний інтерес	-0,11	0,13	-0,08	0,37'	0,06
Директивність	0,20	-0,32	-0,25	0,11	-0,13
Ворожість	0,20	-0,38'	-0,07	-0,32	-0,18
Автономія	0,14	0,23	0,51''	0,00	0,41'
Непослідовність	0,34	-0,20	-0,12	0,08	0,03
<i>Батька</i>					
Позитивний інтерес	-0,18	0,14	-0,27	-0,35	-0,28
Директивність	-0,17	-0,05	-0,34	-0,06	-0,28
Ворожість	-0,01	-0,57''	-0,27	-0,39'	-0,20
Автономія	0,41'	0,15	0,65''	0,00	0,56''
Непослідовність	-0,18	-0,17	-0,24	0,25	-0,18

Умовні позначки: \* –  $p \leq 0,05$  при  $r_{\text{скр.}} = 0,36$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ , при  $r_{\text{скр.}} = 0,47$  для  $N = 30$

(показник «Позитивний інтерес») та сполучення надвимогливості, орієнтованої на еталон «ідеальної дитини», та відповідної занадто жорсткої залежності, з одного боку, та емоційно-холодним ставленням – з іншого (показник «Директивність»). Коли батько є людиною зовсім непередбачуваною, коли з досить високим ступенем імовірності в його поведінці можуть проявлятися зовсім суперечні одна одній психологічні тенденції (показник «Непослідовність»), але загалом негативно впливає на загальний рівень соціального інтелекту та окремих його складників у дівчат (див. табл. 1).

Сполучення надвимогливості, орієнтованої на еталон «ідеальної дитини», і відповідно, занадто жорсткої залежності – з одного боку, і емоційно-холодним ставленням – з іншого, у ставленні батька до дочки (показник «Ворожість») найбільш негативно впливає на рівень розвитку здібності до логічного узагальнення, виділення загальних істотних ознак у різних невербальних реакціях людини ( $p \leq 0,01$ ) та на здібність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях ( $p \leq 0,05$ ) дівчат.

Автономія у вихованні батька має статистично достовірний зв'язок із загальним рівнем соціального інтелекту ( $p \leq 0,01$ ) дівчат та таких окремих його складників, як здібність передбачати наслідки поведінки персонажів у певній ситуації ( $p \leq 0,05$ ) та здібність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, яка їх викликала ( $p \leq 0,01$ ).

Серед окремих здібностей, що становлять соціальний інтелект, найбільший вплив виховної практики батька зазнають такі здібності, як здібність передбачати наслідки поведінки персонажів у певній ситуації та здібність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, яка їх викликала.

Показник «Позитивний інтерес» матері виявився не пов'язаним із загальним рівнем соціального інтелекту юнаків, лише здібність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала, була статистично достовірно пов'язаною ( $p \leq 0,05$ ) зі сприйняттям юнаками подібного ставлення матері (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Взаємозв'язки сприйняття ставлення батьків та складників соціального інтелекту у юнаків**

Характер сприйняття ставлення	Показник за методикою Дж. Гілфорда, $r_s$				
	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест	Загальний рівень
<i>Матері</i>					
Позитивний інтерес	-0,04	-0,28	0,38*	0,02	0,10
Директивність	-0,25	-0,52**	-0,53**	-0,07	-0,57**
Ворожість	-0,13	-0,22	-0,18	0,03	-0,20
Автономія	0,43*	0,28	0,58**	0,19	0,63**
Непослідовність	-0,15	-0,15	-0,13	0,39*	-0,06
<i>Батька</i>					
Позитивний інтерес	-0,25	0,06	-0,43*	0,07	-0,40*
Директивність	-0,19	-0,63**	-0,65**	-0,37*	-0,62**
Ворожість	-0,17	-0,23	-0,50**	0,28	-0,42*
Автономія	0,54**	0,21	0,42*	-0,06	0,62**
Непослідовність	-0,17	-0,43*	-0,64**	0,32	-0,56**

Умовні позначки: \* –  $p \leq 0,05$  при  $r_{\text{скр.}} = 0,36$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ , при  $r_{\text{скр.}} = 0,47$  для  $N = 30$

Директивність матері статистично достовірно негативно ( $p \leq 0,01$ ) пов'язана у юнаків із загальним рівнем соціального інтелекту та такими здібностями, як здібність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала, та зі здібністю до логічного узагальнення, виділення загальних істотних ознак у різних невербальних реакціях людини.

Статистично достовірний позитивний взаємозв'язок був виявлений між показником автономії у вихованні матері та здібністю передбачати наслідки поведінки персонажів у певній ситуації ( $p \leq 0,05$ ), розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, яка їх викликала ( $p \leq 0,01$ ), а також загальним рівнем соціального інтелекту ( $p \leq 0,01$ ) юнаків (див. табл. 2).

Позитивний інтерес батька, який сприймається як батьківська впевненість у собі, увага, теплота й відкритість відносин, відсутність різких перепадів у методах виховання, домінування теплих дружніх відносин із чітким усвідомленням границь того, що можна й чого ні статистично достовірно ( $p \leq 0,05$ ) негативно впливає на загальний рівень соціального інтелекту та здібність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, яка їх викликала, у юнаків (див. табл. 2).

Директивність батька як сполучення надвимогливості, орієнтованої на еталон «ідеальної дитини», та відповідної занадто жорсткої залежності, з одного боку, та емоційно-холодним відношенням – з іншого, також загалом негативно впливає на загальний рівень соціального інтелекту ( $p \leq 0,01$ ) та окремих його складників у юнаків (див. табл. 2).

Таким чином, автономія у виховній практиці батьків є важливою для розвитку соціального інтелекту дітей. Ворожість, директивність і непослі-

довність у вихованні з боку батьків неоднозначно впливають на формування окремих здібностей, які становлять соціальний інтелект, але загалом цей вплив є скоріше негативним.

Результати вивчення впливу сімейного оточення в батьківській родині на особливості соціального інтелекту в юнацькому віці відображено в табл. 3.

З'ясовано, що чим вища міра піклування членів родини одне про одного, допомога один одному, вираженість почуття приналежності до сім'ї, тим статистично достовірно ( $p \leq 0,05$ ) вищий у юнацькому віці загальний рівень соціального інтелекту та таких його здібностей, як здібність до логічного узагальнення, виділення загальних істотних ознак у різних невербальних реакціях людини та здібність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, яка їх викликала (див. табл. 3).

Дозвіл у сім'ї відкрито діяти і виражати свої почуття загалом позитивно впливає на рівень соціального інтелекту та більшості окремих здібностей у юнацькому віці.

Відкрите вираження гніву, агресії і конфліктних взаємин у цілому статистично пов'язане із загальним рівнем соціального інтелекту та таких його здібностей, як здібність передбачати наслідки поведінки персонажів у певній ситуації та здібність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, яка їх викликала.

На рівень соціального інтелекту та особливо на рівень розвитку здібності розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, яка їх викликала ( $p \leq 0,01$ ), впливає заохочення членів сім'ї до самоствердження, незалежності, самостійності в обмірковуванні проблем і прийнятті рішень (див. табл. 3).

Висока орієнтація в родині на досягнення в різних видах діяльності (навчання, робота та ін.)

Таблиця 3

**Взаємозв'язок сприйняття сімейного оточення та складників соціального інтелекту**

Показник сімейного оточення	Показник за методикою Дж. Гілфорда, $r_s$				
	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест	Загальний рівень
Показники відносин між членами сім'ї					
Згуртованість	0,21	0,39*	0,43*	0,12	0,41*
Експресивність	0,17	0,15	0,32	-0,06	0,26
Конфлікт	0,44*	0,17	0,38*	0,07	0,45*
Показники особистісного зростання					
Незалежність	0,18	0,21	0,51**	-0,16	0,30
Орієнтація на досягнення	-0,37*	-0,17	0,00	0,08	-0,19
Інтелектуально-культурна орієнтація	-0,52**	-0,11	-0,12	-0,40*	-0,42*
Орієнтація на активний відпочинок	0,11	0,36*	0,20	-0,01	0,28
Морально-етичні аспекти	0,02	-0,07	0,36*	0,19	0,18
Організація	0,01	0,15	0,14	0,12	0,21
Контроль	-0,01	-0,09	-0,15	0,26	-0,01

Умовні позначки: \* –  $p \leq 0,05$  при  $r_{скр.} = 0,36$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ , при  $r_{скр.} = 0,47$  для  $N = 30$

загалом негативно впливає на рівень соціального інтелекту та особливо на рівень розвитку здібності передбачати наслідки поведінки персонажів у визначеній ситуації.

Активність членів сім'ї в соціальній, інтелектуальній, культурній та політичній сферах діяльності пов'язана негативним статистично достовірним зв'язком з рівнем соціального інтелекту ( $p \leq 0,05$ ) та таких його окремих здібностей, як здібність передбачати наслідки поведінки суб'єктів у певній ситуації ( $p \leq 0,01$ ) і здібність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях ( $p \leq 0,05$ ). При цьому орієнтація на активний відпочинок загалом позитивно пов'язана з рівнем розвитку соціального інтелекту, особливо здібності до логічного узагальнення, виділення загальних істотних ознак у різних невербальних реакціях людини ( $p \leq 0,05$ ).

Ступінь сімейної поваги до етичних і моральних цінностей і положення, порядок і організованість, структурування сімейної діяльності, фінансове планування, ясність і визначеність сімейних правил і обов'язків виявилися мало пов'язаними з рівнем соціального інтелекту учасників дослідження.

**Висновки і пропозиції.** У дослідженні не виявлено певного стилю виховання батьків, який би мав безперечно вирішальний вплив на рівень соціального інтелекту особистості в юнацькому віці. Але було з'ясовано, що для розвитку соціального інтелекту дітей важлива автономія у виховній практиці батьків. Ворожість, директивність і непослідовність у вихованні з боку батьків неоднозначно впливають на формування окремих здібностей, які становлять соціальний інтелект, але загалом цей вплив є скоріше негативним.

Отримані дані свідчать про певну специфіку щодо впливу на розвиток соціального інтелекту виховних практик батька та матері. Так, вплив виховної практики батька на розвиток здібностей соціального інтелекту у дівчат більш значний, ніж матері.

Із загальним рівнем соціального інтелекту в юнацькому віці достовірно пов'язані міра піклування один про одного членів родини, допомога, вираженість почуття приналежності до сім'ї, відкритим вираженням гніву, агресії і конфліктних взаємин, низькою активністю членів сім'ї в різних сферах діяльності. Негативним чином на здібності соціального інтелекту в юнацькому віці впливають висока орієнтація в родині на досягнення в різних видах діяльності (навчання, робота та ін.), активність членів сім'ї в соціальній, інтелектуальній, культурній та політичній сферах діяльності.

Поза увагою проведеного емпіричного дослідження залишилися особливості формування соціального інтелекту юнаків та дівчат, які виховувалися лише одним з батьків, що визначає перспективу подальших досліджень.

#### Література:

1. Власова О.І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 43 с.
2. Демина Л.Д., Лужбина Н.А. Факторы становления и развития социального интеллекта личности. *Известия Алтайского государственного университета*. 2005. № 2. С. 104–107. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/factorystanovleniya-i-razvitiya-sotsialnogo-intellekta-lichnosti> (дата звернення: 12.01.2018).
3. Елшанский С.П., Мешалевская С.В. Исследование социального и эмоционального интеллекта у старших подростков, обучающихся в школах-интернатах. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология*. 2009. № 3. С. 22–26. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sotsialnogo-i-emotsionalnogo-intellektov-u-starshih-podrostkov-obuchayuschih-sya-v-shkolah-internatah> (дата звернення: 12.01.2018).
4. Картавенко М.В. Роль различных сторон интеллекта в социальной успешности личности. *Известия ТРТУ. Тематический выпуск. Медицинские информационные системы*. Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2006. № 11 (66). С. 210–212.
5. Кудака М.А., Каракина Т.Г. Характеристика особенностей социального интеллекта подростков, воспитывающихся в детских домах. *Гуманитарные научные исследования*. 2015. № 8. URL: <http://human.snauka.ru/2015/08/12290> (дата звернення: 19.11.2016).
6. Кудинова И.Б. Психологические условия становления социального интеллекта личности (на примере старшеклассников и студентов) : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2006. 25 с.
7. Пащенко Е.И. Соотношение социального интеллекта, когнитивных и психосоциальных характеристик в период ранней взрослости : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Санкт-Петербург, 2003. 20 с.
8. Пшук Н.Г., Камінська А.О. Особливості соціального інтелекту референтних родичів пацієнтів, які хворіють на біполярний афективний розлад. *Запорізький медичний журнал*. 2017. Т. 19, № 4 (103). С. 487–491.

**Kharchenko S. V. The influence of the factor of the father family on the level of social intellectual personality**

*The family factors that influence the level of social intelligence of the individual are analyzed. It is shown that among the various features of the parental family, the level of development of the social intelligence of a person at a young age is influenced by its composition, peculiarities of the family microclimate and the nature of the child-parent relationship.*

*The purpose of the article was to summarize data on the influence of family relationships on the formation of abilities of social intelligence of the individual.*

*The author in empirical research used the method of determining the social intelligence of J. Guildford and M. Sullivan, the questionnaire "The behavior and attitudes of parents of adolescents to them" (ADOR), the scale of a family environment in the adaptation of S. Yu. Kupriyanov.*

*The study the influence of parenting style on the features of social intelligence of the individual were examined 60 people (girls and boys aged 17–18 years, from full families or single-parent families, where the father took an active part in the fate of the child). The study of the influence of family environment on the features of social intelligence was conducted in a group of girls and boys with a total number of 30 people, the composition of the parental family was not taken into account.*

*The data obtained in the study did not allow to determine the parenting style, which has a decisive influence on the peculiarities of the social intelligence of a person at a young age. But it has been found that autonomy in parental educational practices is important for the development of children's social intelligence. Hostility, directivity, and inconsistency in parental education do not influence the formation of individual abilities that constitute social intelligence, but in general, this influence is more likely to be negative. It is specified that the influence of educational practice of the father on the development of social intelligence abilities in girls is more significant than the mother.*

*It is revealed that the general level of social intelligence in adolescence is reliably related to such features of family environment in the parent family as a measure of caring for family members about each other, help, expressive sense of belonging, open expression of negative emotions, low activity of family members in different areas of activity. It is shown that the high activity of family members in the social, intellectual, cultural and political spheres of activity is adversely affected by the ability of social intelligence in adolescence.*

**Key words:** *social intelligence, ability of social intelligence, social environment, parenting strategies, family environment.*



УДК 159.98:37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.13>**А. І. Яблонський**доктор психологічних наук,  
завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти  
Миколаївський національний педагогічний університет імені В. О. Сухомлинського

## ГУМАНІТАРНО-ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

*У статті висвітлено сучасні теоретичні підходи до обґрунтування експертної діяльності психолога в галузі освіти, що значною мірою визначаються специфікою сфери, об'єкта, змістом задач та особливостей використання результатів, які детермінують вибір засобів та процедур дослідження. Автором подане визначення понять «експертна діяльність психолога» та «експертна діяльність психолога закладу освіти», що є специфічним видом дослідницької, практико-орієнтованої, професійної діяльності, яка має особливе призначення, специфічні функції, задачі та технології проведення, а також передбачає особливий перелік вимог до особистісного та професійного рівня підготовки експерта. Акцентовано, що експертна діяльність психолога закладу освіти спрямовується на надання психологічної допомоги суб'єктам освітньої системи; науково-практичне психолого-педагогічне забезпечення освітнього процесу у взаємодії та співпраці з усіма педагогічними працівниками й адміністрацією закладу освіти.*

*Визначено специфіку експертної діяльності в галузі освіти, що вимагає не тільки цілепокладання, визначення основних функцій та задач, виявлення особливостей об'єкта та предмета експертизи, а також визначення професійної позиції експерта, його характеристик як фахівця та специфіки реалізації експертної діяльності як професійної функції.*

*Розглянуто світовий досвід запровадження комплексної гуманітарної експертизи як форми практичної професійної діяльності, який засвідчує наявність двох основних варіантів базових освітніх програм підготовки експертів, які вирішують різні завдання: поглиблені програми для підготовки і підвищення кваліфікації самих експертів та освітні програми для осіб, що мають відношення до вирішення питання замовлення експертизи у тих чи інших випадках, насамперед для працівників органів державного і муніципального управління, органів правоохоронних, управління освітою та ін.*

**Ключові слова:** освіта, експертиза, діяльність психолога в галузі освіти, експертна діяльність, світовий досвід, вимоги до психолога-експерта.

**Актуальність дослідження.** Сучасна ситуація в освіті характеризується співіснуванням двох основних стратегій організації освітнього процесу: традиційної та інноваційної. Остання, неперервно розвиваючись, потребує психолого-педагогічного осмислення, опису феноменів, процедур та прогнозування наслідків реалізації для соціуму та особистості зокрема. У полі нашої дослідницької уваги експертиза освіти є інструментом та процедурою дослідження освітніх інновацій. У цьому разі основним питанням експертизи в освіті є класифікація об'єктів експертизи, її принципів і функцій, а також компонентів та критеріїв експертної діяльності. Водночас слід зауважити, що поряд з експертними в освіті найчастіше використовуються інші способи дослідження проблем освітньої практики, серед яких переважають оціночні, діагностичні, спрямовані на вирішення атестаційних, інспекторських, моніторингових задач. Характерною особливістю останніх є їхня спрямованість на вивчення традиційних форм навчання, що передбачає застосування принципу порівняння з наперед визначеними еталонами або зразками, а також використання звичних процедур, показників

та критеріїв оцінки досліджуваних явищ, які довели свою ефективність в умовах стабільного функціонування системи освіти. Натомість останніми десятиліттями відбувається переосмислення змісту освіти, пов'язане з переходом країни до інноваційного, соціально зорієнтованого типу розвитку, що зумовлює зміну та переоцінку як ролі та завдань освіти, так і методологічного інструментарію її діагностування і прогнозування. Методологічним орієнтиром у модернізації системи освіти, інтегрованою ідеєю оновлення її змісту на метапредметному рівні, як було розглянуто вище, став принцип гуманітарності. Водночас, незважаючи на повернення поняття гуманітарності у практику діяльності закладів освіти, перехід від традиційної (знаннєвої) парадигми до гуманітарної здійснюється досить повільно. Така ситуація пов'язана з необхідністю комплексного проектування та прогнозування системи освітніх заходів, спрямованих на стратегію втілення принципу гуманітарності в освіті, розвиток гуманітарної культури та успішне засвоєння особистістю гуманітарних цінностей, що поставило на порядок денний проблему запровадження в освітню практику гуманітарної експертизи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Відповідно до сучасних уявлень щодо організації та проведення психологічної експертизи остання може здійснюватися на основі застосування діагностичних та експертних методів оцінки станів досліджуваного об'єкта, бути одноразовою або ж виступати моніторингом (І. Баєва, С. Братченко, С. Дерябо, О. Лактіонова, В. Левін, Г. Мкртчян, В. Панов, Ю. Швалб та ін.). Питанням діяльності психолога у галузі освіти присвячено наукові доробки М. Бітянової, І. Дубровіної, Ф. Кабірова, Т. Ключєвої, І. Кучерявенко, Т. Марценківської, Р. Овчарової та ін., які визначають та детально аналізують групи основних задач та основні види діяльності психолога в галузі освіти.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні експертної діяльності психолога в галузі освіти, що значною мірою визначаються специфікою сфери, об'єкта, змістом задач та особливостями використання результатів, які детермінують вибір засобів та процедур дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Звернення до аналізу джерел та умов виникнення експертизи засвідчує, що функція експерта з'явилася разом з виникненням необхідності оцінити продукт, його якість за певними характеристиками, для яких немає об'єктивно виробленого еталона. Оцінюючи певний об'єкт, експерт керується власною думкою щодо його якості, що апріорі гарантує правильність наданої оцінки. У такій логічно первинній формі експертизи були визначені її засади: мета – оцінка якості; об'єкт – певні матеріальні характеристики; засоби – інтуїтивно сформовані на основі практичного досвіду судження; процедура – відбір та організація діяльності досвідчених фахівців (експертів); продукт – їхня узгоджена думка.

Наступною формою експертної діяльності як професійної діяльності стала експертиза виконання діяльності (результату) за певними характеристиками. Зміна об'єкта експертизи призвела до диференціації професійних процедур або аспектів діяльності, таким чином поширивши межі експертного дослідження на всю людську діяльність. Водночас зміна об'єкта експертної діяльності зумовила зміни інших її компонентів: мети засобів, процедур. Як наслідок, більшість сучасних експертних процедур, серед яких і методи статистичної обробки, орієнтовані або на кваліфікацію визначення рівня прояву якості, або на кваліфікацію рівня виконання дії. Таким чином, обидва типи експертиз орієнтовані на дослідження уже наявного об'єкта, явища, процесу. Натомість є потреба у виробленні та оцінці альтернатив розвитку, поглибленні та розширенні розуміння ситуації, що дасть змогу надати рекомендації та спрогнозувати можливі зміни у разі прийняття окремих рішень. За такого розуміння експертизу вважають оцінкою компетентними фахівцями стану об'єкта,

наслідків явищ або подій, результатів діяльності або прийняття рішень та прогнозів реалізації освітніх проєктів. Тому вона передбачає орієнтацію на компетентність та досвід спеціаліста-експерта, особистість якого є головним інструментом дослідження. На нашу думку, у цьому полягає принципова відмінність експертної діяльності від діагностики, яка ґрунтується на відповідній технологічно-методичній підготовці дослідника. Якщо застосування методу діагностики вимагає отримання максимально об'єктивного результату на основі методичного нівелювання особистості дослідника (нівелювання перемінної дослідника), то метод експертизи передбачає наявність суб'єктивної позиції експерта, зумовленої його професійною інтуїцією.

Експертну діяльність психолога визначаємо як специфічний вид дослідницької, практико-орієнтованої професійної діяльності, яка має особливе призначення, специфічні функції, задачі та технології проведення, а також передбачає особливий перелік вимог до особистісного та професійного рівня підготовки експерта. Таке загальне трактування експертної діяльності психолога в галузі освіти має свою специфіку, що детермінується особливостями об'єкта та предмета дослідження.

Експертну діяльність психолога в галузі освіти розуміємо як соціально-детермінований супровід суб'єктів освітнього процесу, що здійснюється одночасно на змістових (предметному й операціональному) та на регулюючих їх сенсових рівнях (рефлексивному й особистісному), забезпечує оптимізацію соціального функціонування і розвитку цих суб'єктів, збереження їхнього психологічного здоров'я, розвиток та реалізацію особистісного потенціалу. Якщо керуватися цим визначенням, то діяльність психолога у галузі освіти спрямовується на надання психологічної допомоги суб'єктам освітньої системи; науково-практичне психолого-педагогічне забезпечення освітнього процесу у взаємодії та співпраці з усіма педагогічними працівниками й адміністрацією закладу освіти.

Як вважає І. Дубровіна, психологу в галузі освіти доводиться вирішувати три основні групи проблем, таких як: визначення причин різноманітних труднощів у навчально-виховній роботі; профілактика та подолання відхилень в інтелектуальному та особистісному розвитку школярів; допомога у вирішенні складних питань та конфліктних ситуацій [8].

Взявши за основу педагогічну задачу як одиницю аналізу, що віддзеркалює все розмаїття процесів педагогічної системи, Т. Ключєва виокремила дві групи основних задач психолога в галузі освіти: задачі психологічного опису стану процесу розвитку та середовища, в якому він відбувається; задачі психологічного впливу на процес розвитку з метою його оптимізації. Авторка наго-

лошує, що виокремлені групи задач виникають на різних організаційних рівнях педагогічної системи (заклад у цілому, окрема група, особистість) та вирішуються в межах профілактичної, діагностичної та корекційної діяльності психолога [5].

Зауважимо, що мета, завдання, функції та інші ознаки діяльності психолога визначають її складну організацію, структуру та компоненти та зумовлюють різні підходи науковців до компонентної структури професійної діяльності психолога в галузі освіти. Зокрема, Л. Темнова в структурі діяльності психолога виокремлює три складники, такі як: орієнтація у мотивах, меті, завданнях, принципах, умовах та психотехнологіях практичної психології; безпосередня діяльність, спрямована на отримання конкретного продукту; діяльність, спрямована на оптимізацію системи праці психолога (його професійної діяльності, спілкування і взаємин, а також професійно-особистісного становлення та розвитку) [10].

Чотири блоки діяльності у функціональній моделі професійної практики психолога виокремлює у своєму дослідженні Ф. Кабіров: мотиваційно-почуттєва структура активності; результативно-оціночна структура; ціннісно-сенсова структура; рефлексивно-регулятивна структура. Він підкреслює, що професіоналізм психолога визначається інтенційною активністю «Я» щодо самоорганізації та співорганізації власних функціонально-діяльнісних психологічних механізмів професійної активності, режимом їх функціонування та орієнтацією на специфічну професійну (у нашому разі – експертну) практику із самовизначенням у модусі свого існування як професіонала. Автор встановлює зв'язок між зміною модусів існування практичного психолога (кар'єрне зростання, служіння людям, власній справі) та зміною режимів функціонування психологічних механізмів професійної активності (наслідування, адаптація, індивідуалізація), а також виокремлює рівні розвитку професіоналізму: практичний психолог – ремісник, спеціаліст, майстер та подає їхні змістові характеристики [4].

Отже, як бачимо, наявні підходи до розуміння діяльності психолога у галузі освіти гуртуються на уявленнях про компонентну структуру діяльності як єдності професійних норм, цінностей, знань, умінь та технологій, прийнятих у психології праці.

Більшість сучасних дослідників (І. Дубровіна, М. Бітянова, Р. Овчарова, Т. Марценківська) визначають та детально аналізують такі основні види діяльності практичного психолога, як: психологічна просвіта, психологічна профілактика та корекція, психологічне консультування, психодіагностика. Цей перелік доповнено М. Бітяною додатковим соціально-диспетчерським компонентом, зміст якого пов'язаний з наданням психологічної допомоги у ситуаціях, які виходять за межі

обов'язків шкільного психолога [2]. Інші дослідники (В. Успенський та А. Чернявська), аналізуючи компонентну будову діяльності психолога в галузі освіти, акцентують увагу на її педагогічній спрямованості й основними видами діяльності вважають корекційно-розвивальну, викладацьку, науково-методичну, соціально-педагогічну, виховну, культурно-просвітницьку і управлінську [11].

Основні функції професійної діяльності психолога Ю. Забродін розділяє на дві групи: 1) за способом та формою організації діяльності – консультативна, експертна, проектувальна, нормативно-стандартизуюча, що визначаються організаційним та юридичним статусом психолога; 2) за способом застосування психологічних знань задля вирішення конкретних задач – психодіагностика, психопрогностика, психологічне управління [3].

Наголосимо, що якісною ознакою сьогодення є постановка проблеми формування соціальної позиції (статусу) професіонала, діяльність якого спирається на експертні знання, які дають змогу впливати на рівень розвитку суспільства, реалізувати владні та представницькі повноваження у соціальних системах для вирішення соціальних, економічних, політичних проблем.

Отже, експерт – спеціаліст, що володіє знаннями, досвідом у певній галузі діяльності, на основі яких він надає мотивований висновок з певної проблеми (дискусійного питання). Основними якостями експерта є компетентність, креативність, ерудиція, принциповість і незалежність, евристичність та інтуїція, всебічність і практичність. Праця експерта важлива у всіх сферах життєдіяльності [9, с. 107].

Фахівець-експерт після ознайомлення з поставленою проблемою визначає методичний апарат експертизи та ступінь адекватності та доцільності (або недоцільності) його застосування щодо конкретної експертної ситуації, орієнтуючись при цьому на базові способи вирішення освітніх проблем, які детермінуються системою гуманітарного знання.

Визначення ознак професіоналізації у сфері експертизи вимагає взяти до уваги погляди М. Вебера про науку та політику як професію, згідно з якими ознаками становлення професії психолога-експерта як соціального інституту є: реалізація соціокультурної місії фахівця, яка відображає альтруїзм професійної групи й акцентує увагу на гуманітарних цінностях; вироблення базових способів вирішення соціальних проблем, які забезпечують створення системи знань; розробка засад професійної етики, яка дає змогу вирішувати морально-етичні суперечності використання професійних знань; забезпечення експертної функції суспільства, яке здійснює професійно-суспільний контроль; легітимізація влади за

умови професійного вирішення суспільно значущих проблем; створення системи комунікацій, яка забезпечує життєдіяльність професійного співтовариства [2].

Світовий досвід запровадження комплексної гуманітарної експертизи як форми практичної професійної діяльності засвідчує наявність двох основних варіантів базових освітніх програм підготовки фахівців: поглиблені програми для підготовки і підвищення кваліфікації самих експертів та освітні програми для осіб, що мають відношення до вирішення питання замовлення експертиз у тих чи інших випадках, насамперед для працівників органів державного і муніципального управління, органів правоохоронних, управління освітою та ін. Ці дві групи освітніх навчальних програм вирішують різні завдання.

У першому випадку – це підвищення кваліфікації експертів. При цьому виходять з того, що суб'єкти, які починають працювати експертами комплексної гуманітарної експертизи, володіють рівнем професійної кваліфікації в одній або кількох галузях гуманітарного знання. Тому відповідні програми навчання мають передбачати, по-перше, оволодіння методологією науки, методологією експертної діяльності та розвиток особливого елітарного мислення для вирішення складних динамічних задач, по-друге, наявності міждисциплінарних зв'язків у сучасній гуманітарній науці та глобальних тенденцій її розвитку.

У другому випадку – це розуміння фахівцем місця і ролі комплексної гуманітарної експертизи та її можливостей, а також обмежень під час вирішення актуальних проблем соціальної практики. Такі освітні програми спрямовані на засвоєння фахівцем методології, методів та способів вирішення різного роду експертних задач і мають забезпечувати досить повне та адекватне розуміння завдань комплексної гуманітарної експертизи, щоб ті, хто навчаються та навчають, могли бути її замовниками і при цьому усвідомлювати як можливості, так і обмеження експертизи [6, с. 103].

Загалом, як засвідчує досвід зарубіжних країн, програми підготовки експертів структуруються за трьома напрямками, зміст яких відповідає сучасному стану теорії та методології, передбачає навчання різних методів дослідження, ознайомлення з широким розмаїттям аналітичного інструментарію в цій сфері. Студенти можуть вибирати три різні напрями навчання. Перший напрям (спеціалізація) – оцінювання – поєднує теоретичні та практичні дисципліни з тим, щоб студенти могли оволодіти такими навичками у проектуванні, розвитку і застосуванні отриманих знань в експертному оцінюванні, які дадуть змогу проводити експертизу на необхідному рівні. Другий напрям (спеціалізація) – експертиза – дає змогу студен-

там оволодіти новітніми теоретичними розробками та набути практичних експертних навичок, здійснювати розгляд експертиз різних програм, проєктів, політики у певній сфері. Третій напрям (спеціалізація) – оцінювання та експертиза – об'єднує два перших. Студенти отримують спеціальні методологічні/методичні навички як оцінювання, так і експертизи. Вважається, що набуті за цією спеціалізацією знання і вміння можуть бути успішно застосовані у суміжних соціальних, політичних і поведінкових науках. Також студенти можуть вибрати додатково до затвердженого списку обов'язкових предметів ще дві дисципліни з інших галузей наукового знання [6, с. 106].

Навчання експертів при відділенні освітньої політики та менеджменту педагогічного факультету Мельбурнського університету (Австралія) спрямоване на набуття здібності проектувати програми експертизи (оцінювання) певного об'єкта, здатності її реалізовувати, оптимально керуючи нею; на орієнтацію в теорії та практиці експертизи і в суміжних галузях, знання і навички застосування яких можуть бути необхідні для комплексного і глибокого здійснення експертних проєктів. Відповідно до стандарту після завершення навчання в Центрі його випускник має бути здатний: здійснювати на практиці експертизу високої якості; розуміти і ефективно використовувати протягом усієї подальшої діяльності наукову і професійну літературу з експертизи та оцінки; розвивати і застосовувати нове знання і нову практику в обраних для роботи галузях експертизи та оцінювання; розуміти, синтезувати і використовувати ключові концепти і теорії експертного оцінювання; здійснювати оцінку та експертизу програм і проєктів на високому рівні компетентності, дослідницького планування та виконання; ділитися своїми професійними знаннями, вміннями, допомагаючи колегам під час проведення ними оцінок і експертиз; у всіх експертизах і оцінках діяти етично точно та відповідно до прийнятих стандартів [6, с. 104–105].

Практика проведення експертизи за останні десятиліття свідчить, що вона отримала досить широке поширення у сфері освіти, де її застосовують для експертизи освітніх дослідницько-експериментальних проєктів, програм розвитку освіти і нормативно-правових документів, педагогічної діяльності закладів освіти, викладачів та учителів у період їхньої атестації, а також інноваційних розробок та авторських програм і навчально-методичних комплексів. Активне поширення експертизи в сучасній освітній практиці актуалізує необхідність теоретичного осмислення цієї діяльності, адже в реальній психолого-педагогічній практиці експертиза зазвичай трактується як «заняття», оскільки вважається додатковою діяльністю, яку реалізують пред-

ставники багатьох професійних груп (учителі, педагоги-психологи, менеджери освіти, науковці та викладачі вишів). Натомість важливо підкреслити, що здійснювана ними експертна діяльність є не лише додатковим заняттям, а насамперед специфічною за своїм змістом та метою та засобами реалізації діяльністю, яка виходить за межі основної професії і передбачає врахування широкого ціннісного контексту загальнолюдських та культурних цінностей: безпеки, свободи та розвитку. Погоджуємося з позицією Г. Мкртчяна, який вважає, що дослідження експертної діяльності в освіті є не лише спеціальністю серед педагогічно зорієнтованих професій, але і специфічним видом спеціального виду професійної діяльності в межах експертизи як професії [7]. За такого підходу експертиза в освіті споріднена з такими спеціальними видами професійної експертизи, як правова, науково-технічна, медична, екологічна тощо. Підґрунтям для такого підходу є наявність чіткої тенденції до диференціації експертної діяльності у сфері освіти, яка характеризується не стільки змістовими, скільки нормативно-правовими обмеженнями. Так, Ю. Швалб підкреслює, що «процеси диференціації призвели до того, що освіта стала особливим простором життя різних соціальних суб'єктів, а правила, за якими функціонує система освіти, стали умовами, в яких реалізують свою діяльність ці суб'єкти» [12, с. 77]. Тому до завдань, вирішуваних психологом в освіті, додалися: експертні оцінки авторських програм; судово-психологічні експертизи у цивільних процесах; експертиза станів суб'єктів, які постраждали від різних видів насилля; психологічна експертиза підлітків з делінквентною поведінкою; визначення провідних мотивів поведінки суб'єкта; визначення структури особистості, її емоційних станів тощо. При цьому особливості експертної діяльності значною мірою визначаються специфікою сфери, об'єкта, змістом задач та особливостей використання результатів, що детермінує вибір засобів та процедур дослідження.

**Висновки і пропозиції.** Основним завданням у дослідженні специфіки експертної діяльності в галузі освіти стає не тільки цілепокладання, визначення основних функцій та задач, виявлення специфіки об'єкта та предмета експертизи, а також визначення професійної позиції експерта, його характеристик як фахівця та специфіки його підготовки у виші до реалізації експертної діяльності як професійної функції. Такі актуальні завдання передбачають розвиток у фахівця-експерта експертного елітарного мислення, орієнтованого не тільки на наукоємні культуру, практику, які забезпечують реалізацію його провідної ролі стосовно особистості та систем виробництва. Як стверджують Д. Леонтьєв та Г. Іванченко, «нав-

чання експертного мислення в освітніх установах може приносити більший ефект, ніж конкретні експертизи освітніх установ» [6, с. 90]. На практиці це означає розвиток здатності фахівця (експерта) вирішувати нестандартні задачі в предметній або професійній сфері діяльності. Цим підготовка експерта відрізняється від підготовки фахівця, орієнтованого на систему суспільного виробництва, яка є джерелом замовлення на зміст освіти та споживачем кінцевого продукту системи освіти. Це є свідченням актуалізації необхідності встановлення зв'язку між теоретичними побудовами психологічної науки та реальними потребами практики, конкретними технологіями та процедурами експертної роботи, з якими практикує психолог має справу в повсякденній професійній діяльності. Насамперед вимагає переосмислення зміст програм підготовки фахівця, де передбачено розширення гуманітарно-психологічного складника, що забезпечує прояв, розвиток науково-методичної, практичної готовності не тільки до виконання покладених обов'язків в утилітарній галузі діяльності, а й реалізації експертних функцій як обов'язкового елементу професійної підготовки. Таким чином, програми навчання спрямовуються на ті спеціальні аспекти експертної діяльності, які відрізняють роботу гуманітарного експерта від роботи висококваліфікованого вченого, керівника або консультанта. Отже, завдання підготовки експертів мають бути сформульовані таким чином, щоб забезпечити операціоналізацію конструктів, які формують компетентність – цілісність оцінки об'єктивної реальності суб'єктом (експертом) на рівні філософської рефлексії та філософської самосвідомості як ознак гуманітарності, що і становитиме перспективи подальших наукових розвідок.

#### Література:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. Москва : Совершенство, 1998. 298 с.
2. Вебер М. Соціологія Вебера. URL: [sociology-blog.ru/sociologiya\\_vebera](http://sociology-blog.ru/sociologiya_vebera).
3. Забродин Ю.М. Проблемы разработки практической психологии (о научных основаниях психологической службы). *Психологический журнал*. 1980. Т. 1. № 2. С. 5–18.
4. Кабиров Ф.З. Психологические механизмы развития профессионализма практического психолога в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Калуга, 2003. 42 с.
5. Ключева Т.Н. Становление профессиональной ориентации педагогов-психологов в условиях специально организованного обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1998. 23 с.

6. Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл. Москва : Смысл, 2008. 135 с.
7. Мкртчян Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория и практика : дисс... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2002. 351 с.
8. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. Москва : ТЦ «Сфера», 1998. 528 с.
9. Соціологія: терміни, поняття, персоналії. Навчальний словник-довідник / уклад: В.М. Піча та ін. Київ : «Каравела», Львів : «Новий Світ – 2000», 2002. 480 с.
10. Темнова Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2001. 44 с.
11. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность. Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 176 с.
12. Швалб Ю.М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты : монография. Киев : Основа, 2013. 240 с.

---

**Yablonskyi A. I. Humanitarian-psychological expertise in the context of the psychologist's professional activity**

*The article presents modern theoretical approaches to substantiation of the expert activity of a psychologist in the field of education, which are largely determined by the specifics of the sphere, object, content of tasks and peculiarities of using the results that determine the choice of research tools and procedures. The author defines the concepts of "expert activity of a psychologist" and "an educational institution psychologist's expert activity", which are designated as a specific type of research, practically oriented, professional activity, which has a special purpose, specific functions, tasks and technologies of conducting, and also provides a special list requirements for the personal and professional level of expert training. The author emphasized that the expert activity of a psychologist of an educational institution is aimed at providing psychological assistance to the subjects of the educational system; scientific and practical psychological and pedagogical support of the educational process in interaction and cooperation with all pedagogical staff and administration of the educational establishment.*

*The specificity of the expert activity in the field of education is defined in the issue. The author proved the expert activity in the field of education requires not only goal-setting, determination of the basic functions and tasks, identification of the peculiarities of the object and subject of examination, as well as determination of the professional position of the expert, his characteristics as a specialist and specifics of realization of expert activity as a professional function.*

*The world experience of introducing comprehensive humanitarian expertise as a form of practical professional activity is considered. The question of ordering expertise in one or another case, especially for employees of state and municipal administration, law enforcement agencies, and education management, etc. Generalized experience of foreign countries in the field of expert training, where the programs are structured in three directions, the content of which corresponds to the current state of theory and methodology, involves learning different research methods, familiarization with a wide variety of analytical tools in this field.*

**Key words:** education, examination, activity of psychologist in the field of education, expert activity, world experience, requirements to the psychologist-expert.

## ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.015.31

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.14>**С. М. Бужинська**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради**А. О. Бойченко**студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

### ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА РОЗВИТОК СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ

*Стаття містить теоретичне обґрунтування, методичні засади та результати емпіричного дослідження. Здійснений аналіз понять «синдром емоційного вигорання», «тривожність». Було встановлено, що під час навчання у ЗВО студенти зіштовхуються з різними проблемними ситуаціями, які негативно позначаються на їх емоційній стійкості і, відповідно, впливають на розвиток синдрому емоційного вигорання. Крім того, було встановлено, що підвищений рівень тривожності заважає продуктивній навчальній діяльності студентів та робить їх більш схильними до стресу. Виходячи з аналізу наукових джерел авторами сформульована мета статті, яка полягає у вивченні особливостей взаємозв'язку синдрому емоційного вигорання з рівнем тривожності у студентів педагогічного профілю навчання.*

*В ході висвітлення результатів емпіричного дослідження розкриті наукові уявлення про взаємозв'язок емоційного вигорання з рівнем тривожності у студентської молоді. Розроблений діагностичний інструментарій для дослідження СЕВ, до якого увійшли наступні шкали: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистісних досягнень. Відповідно для вивчення рівня тривожності були досліджені такі її шкали: навчальна, міжособистісна, самооціночна та магічна.*

*У процесі роботи виявлений взаємозв'язок між СЕВ із рівнем тривожності у студентів педагогічного профілю навчання за допомогою математико-статистичних методів дослідження, зокрема коваріації К. Пірсона. Виявлено, що навчальна тривожність має значні кореляційні зв'язки з магічною міжособистісною та самооціночною тривожністю. Також виявлений взаємозв'язок емоційного виснаження з навчальною, самооціночною та магічною шкалами тривожності. Такий результат стверджує, що рівень тривожності впливає на емоційне вигорання. Також встановлено, що такі шкали, як емоційне виснаження та деперсоналізація, мають кореляційні зв'язки з міжособистісною тривожністю.*

*Авторами доведено, що підвищений рівень тривожності негативно позначається на прояві синдрому емоційного вигорання у студентів педагогічного профілю навчання. Таким чином, у дослідженні виявлено, що на розвиток СЕВ студентів впливає міжособистісна тривожність, що пояснюється специфікою взаємодії в системах «викладач-студент», «студент-студент», «студент-група».*

**Ключові слова:** студентська молодь, емоційне виснаження, рівень тривожності, кореляційний аналіз, викладач-студент, студент-студент, студент-група.

**Постановка проблеми.** В умовах соціально-психологічної нестабільності особливо актуальним постає питання здоров'язбереження трудових ресурсів країни, зокрема підтримання психологічного добробуту. Однак, останнім часом вчені вказують, що серед спеціалістів різних сфер професійної діяльності часто виникає явище емоційного вигорання. Так, ряд вчених, серед яких О. Бажук, Н. Беззубцева, Є. Горшков, В. Косоногова й І. Петрова, зазначають, що сту-

денти педагогічних спеціальностей піддаються сильнішому впливу емоційного вигорання, ніж здобувачі інших фахових напрямків. Адже в сучасних умовах підвищуються вимоги щодо компетентності, професійних та особистісних якостей майбутніх спеціалістів, збільшується навчальне навантаження, що робить студентську молодь вразливою до розвитку синдрому емоційного вигорання.

Особливості розвитку синдрому емоційного вигорання студентської молоді закладено

у працях науковців, які розглядали дане питання в різноманітних аспектах: психологічні засади емоційного вигорання студентської молоді (Т. Богданова, І. Вачкова, Т. Зайчикова, А. Картузова, І. Кондратенко, В. Носенко, О. Сергєєнкова, М. Солодкова, О. Столярчук, Л. Помиткіна тощо), емоційна стійкість студентів (Н. Агаєв, М. Воробйова, Т. Савіна тощо), особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у студентів різних спеціальностей (Н. Герасимчук, Н. Гончаренко, С. Іванченко, А. Олійник, О. Ломакіна, М. Міщенко, А. Мудрик, О. Папанова, Л. Севідова, Н. Щербина тощо), навчальні стреси студентської молоді (В. Бадіка, Н. Іванова, В. Кузьменко, А. Куліков, Е. Юматов, Є. Ямбург) тощо.

На основі аналізу літературних джерел та досвіду вітчизняних і зарубіжних вчених було встановлено, що попри існування низки досліджень із зазначеної проблематики, недостатньо розробленим залишається питання щодо психологічних особливостей синдрому емоційного вигорання саме у студентському віці. Звідси витікає необхідність вивчення психологічних особливостей СЕВ та його взаємозв'язку з рівнем тривожності.

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

Особливості розвитку синдрому емоційного вигорання саме в студентському віці, а також його взаємозв'язок із рівнем тривожності закладено у працях багатьох науковців. За даними І. Вачкова та В. Кузиної, студенти в період професійної підготовки набувають характерні професійні риси, в них формується професійна самосвідомість, головним компонентом якої є усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності [1].

Дослідження О.М. Галієвої свідчать, що рівень психологічної стійкості за час навчання у ЗВО знижується, що не дозволяє студентам протистояти стресам, які виникають у навчальному процесі: авторитарний стиль взаємин в системі «викладач-студент», недостатній рівень врахування індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти, необхідність опрацювання величезних обсягів навчальної інформації, велика інтенсивність екзаменаційного періоду [2].

Подібний хід думок висловили у своїх наукових розвідках і Є. Ямбург, Е. Вайнер, Н. Іванова та А. Куліков. Ними встановлено, що рівень психологічної стійкості за час навчання у ЗВО знижується та не дозволяє молоді протистояти специфічним стресам, які виникають у навчальному процесі. До числа таких стрес-факторів вони відносять перевантаження навчальними заняттями, авторитарний стиль взаємин у системі «викладач-студент», недостатній рівень врахування індивідуальних особливостей студентів тощо [3].

Слід також згадати і наукові розвідки І.А. Ясточкіна, в ході яких було доведено, що на

формування емоційного вигорання студентської молоді суттєво впливає така індивідуальна властивість як тривожність, яка заважає не лише продуктивній навчальній діяльності студента і повноцінного його спілкування, але й робить молоду людину більш схильною до стресу [4].

Підсумовуючи аналіз літературних джерел щодо проблеми дослідження можна ще зазначити наукові праці О. Стахової та О. Коломієць, які стверджують, що випускникам ЗВО у переважній більшості притаманний середній рівень тривожності. Причиною надмірної тривожності, на їх думку, є як ситуації, пов'язані з навчальною діяльністю майбутніх фахівців (завантаження навчальним матеріалом, розчарування професійним вибором, труднощі працевлаштування тощо), так і особистісні проблеми (конфлікти в сім'ях, смерть близьких людей, низьке матеріальне забезпечення тощо), що негативно позначається на фізичному та психічному здоров'ї студентської молоді [5].

Проаналізувавши літературу щодо цієї проблеми автори вважають, що на розвиток СЕВ студентів значно впливає тривожність. На думку О. Галієвої у студентів спостерігається найбільша кількість стресових подій, які підвищують рівень тривожності порівняно з будь-якими іншими періодами життя. Це стосується не тільки глобальних життєвих змін (вступ у шлюб, народження дитини, влаштування на роботу), але і повсякденних подій (конфлікти, брак часу тощо) [2].

Таким чином, аналіз літературних джерел дозволив стверджувати, що питання щодо вивчення синдрому емоційного вигорання у студентської молоді ґрунтовно розроблені, проте залишаються ще ряд питань на які наука намагається знайти відповіді. Серед таких питань виокремлено вивчення взаємозв'язку тривожності із синдромом емоційного вигорання у студентів педагогічного профілю навчання.

Виходячи з вищезначеного автори вбачають таку **мету статті**: вивчення особливостей взаємозв'язку синдрому емоційного вигорання з рівнем тривожності студентів педагогічного профілю навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «синдром емоційного вигорання» введено в психологічну науку психіатром Х. Фроуденбергером у 1974 р., який під цим терміном розумів психологічний стан здорових людей, які спілкуються з пацієнтами (клієнтами) в емоційно навантаженій атмосфері під час виконання професійної діяльності [6].

Проте А. Мудрик має дещо іншу точку зору на тлумачення синдрому емоційного вигорання, а саме окреслює його як стан фізичного, емоційного, когнітивного і морального виснаження, викликаного емоційно перевантаженими ситуаціями; як особистісну деформацію, яка виникає внаслідок



емоційно напружених стосунків; як захисну реакцію організму у відповідь на чинники, що травмують психіку [7].

Розглядаючи синдром емоційного вигорання студентів, О. Сергєєнкова та О. Столярчук тлумачать цей феномен як стійкий стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, що супроводжується особистісним відчуженням і знеціненням навчальних досягнень; як динамічний процес поступової втрати студентом емоційної, когнітивної і фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми і зниження задоволення від виконання навчальної діяльності [3].

Дослідники О. Додонова, Т. Єрмолаєва та В. Григорєєва вважають, що емоційне вигорання студентів – це набутий стереотип емоційного реагування, що виникає в процесі збільшення розумового навантаження і пов'язаний з відсутністю внутрішніх резервів протидії стресовим факторам, призводить до дисфункції засвоєння навчального матеріалу та погіршенню відносин з іншими студентами та викладачами [8].

Для цього дослідження важливим є встановлення чинників, які формують емоційне вигорання студентів. Аналізуючи наукові розвідки Т.В. Вашека, С.В. Тукаєва, В.В. Носенко, Л. Помиткіна, Т. Ковалькової, О.П. Сергєєнкової, О.А. Столярчук [3, 9, 10, 11] автори виокремили наступні чинники:

1. соціальні: соціальна незахищеність; відсутність соціальної підтримки;

2. мотиваційні: завищені очікування стосовно майбутньої професії; «випадковий» вибір спеціальності; деформована навчальна мотивація;

3. навчальні: незадоволеність навчальним процесом; зростання конкуренції в академічних групах; розумове та моральне навантаження; значна кількість матеріалу для самостійного опрацювання та несистематично організована самостійна робота студентів; стресогенні ситуації (екзамени, заліки, перевірки тощо), недостатній рівень індивідуального підходу до студента; нераціональні педагогічні методи роботи зі студентами;

4. міжособистісні: переживання неуспіху в процесі міжособистісної комунікації; психологічний мікроклімат в академічній групі; необхідність вбудовувати стосунки зі значною кількістю викладачів, відповідати різним, інколи суперечним, вимогам;

5. особистісні: депресивні стани; низький рівень самоповаги та самооцінки; надмірний рівень емпатії; емоційна нестійкість та психологічна незрілість; низький рівень розвитку комунікативної сфери; важка адаптованість; недостатня обізнаність стосовно профілактики емоційного виснаження, підтримання власного психічного здоров'я; тип темпераменту та акцентуації характеру; прагматизм та перфекціонізм.

Досліджуючи цю проблематику, варто акцентувати увагу на тому, що студентська молодь піддається впливу СЕВ таким же чином, як і досвідчені спеціалісти. Студентам і фахівцям властиві проходження однієї моделі вигорання і подібна симптоматика. Однак, студенти мають специфічні характеристики емоційного вигорання.

Так, наприклад, Т. Зайчикова до особливих компонентів емоційного вигорання студентів відносить цинічне ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності, байдужості до викладачів, одногрупників, усвідомлення академічної неуспішності та знецінення навчальних досягнень як почуття некомпетентності в навчально-професійній сфері [12].

Водночас О. Сергєєнкова та О. Столярчук на основі фаз розгортання СЕВ окреслюють наступну динаміку емоційного вигорання студентів [3]:

1. напруження. Виникає внаслідок хронічної напруженої психоемоційної атмосфери навчання, підвищеної відповідальності, високого рівня домагань, ускладнень у взаємодії з оточенням. Студент сприймає умови навчання як важкі, переживає хронічну незадоволеність власною навчальною діяльністю;

2. резистенція. Відбувається розвиток байдужості та відчуження у навчальних стосунках, а згодом розширення сфери економії емоцій. Водночас наявна редукція навчальних обов'язків (згортання навчальної діяльності, зменшення витрат часу на виконання навчальних завдань);

3. виснаження. Виражений емоційний дефіцит (мінімізація емоційного внеску у навчання, автоматизм, спустошеність при виконанні навчальних обов'язків, різкість, грубість, дратівливість, образливість у спілкуванні з оточенням), проявляються також емоційне відчуження та деперсоналізація як створення захисного бар'єра у навчальних комунікаціях.

Отже, вченими здійснено низку наукових досліджень, у яких відображено різні погляди на синдром емоційного вигорання у студентському віці, проте вивчення взаємозв'язку синдрому емоційного вигорання із рівнем тривожності студентів педагогічного профілю навчання залишаються ще недостатньо дослідженими.

З метою дослідження взаємозв'язку СЕВ із рівнем тривожності студентів педагогічного профілю навчання авторами було проведено емпіричне дослідження в 2018-2019 навчальному році на базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Респондентами виступили студенти педагогічного профілю навчання, а саме: майбутні вчителі початкових класів та майбутні вчителі англійської мови у кількості 60 осіб. Під час дослідження був використаний наступний психодіагностичний інструментарій:

1. Опитувальник К. Маслач та С. Джексон (адаптований Н. Водоп'яною та О. Старченковою) для діагностики емоційного вигорання [13]. Методика складається з трьох шкал: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень.

2. «Шкала особистісної тривожності» А. Прихожан [14]. Методика складається з чотирьох шкал: навчальна, міжособистісна, самооціночна, магічна тривожність.

В якості математико-статистичного метода обробки результатів дослідження була використана коваріація К. Пірсона.

Кореляційний аналіз містив вивчення зв'язків не двох, а кількох змінних, тому було проведено обчислення кореляції попарно між всіма змінними, і в результаті одержано кореляційну матрицю (Таблиця 1).

Дані математичної статистики дають нам можливість градації величин кореляції до сили зв'язку:  $r \leq 0.3$  – слабкий зв'язок;  $0.3 < r \leq 0.7$  – помірний зв'язок;  $r > 0.7$  – сильний зв'язок [15].

Результати кореляційного аналізу наведені в таблиці 1. При цьому коефіцієнти кореляції ознак із сильним зв'язком позначені напівжирним, з помірним – підкреслені, зі слабким зв'язком дані закреслені.

Як свідчать результати, що містяться в таблиці 1, зв'язки між показниками емоційного вигорання та тривожності мають певні особливості. Так, спостерігаються тісні взаємозв'язки і всередині блоків і між ними. Згідно з логікою дослідження, автори вважають необхідним почергово проаналізувати рівні кореляційних зв'язків за кожною зі шкал. Кореляційні дані, які не є значимими або мають негативну кореляцію, автори не вважають за доцільне брати до уваги.

Емоційне виснаження має найбільшу кількість позитивних кореляційних зв'язків. Так, наявний слабкий зв'язок із деперсоналізацією. Зв'язок міститься в середині блока «Емоційне вигорання», тому є легко прогнозованим. Можна стверджувати, що дані шкали впливають одна на одну, тобто студент, у якого наявні високі показники за

однією зі шкал, ймовірно матиме аналогічні показники і за іншою шкалою.

Наявні також слабкі позитивні кореляції емоційного виснаження з навчальною, самооціночною та магічною шкалами тривожності. Цей результат стверджує, що рівень тривожності впливає на емоційне вигорання. Розглядаючи специфіку тривожності у студентському віці, можна засвідчити, що прояви навчальної (страх неуспішного складання іспиту, побоювання зрізів знань), самооціночної (усвідомлення своїх слабких сторін, порівняння з іншими) та магічної (страх потойбічних сил, міфічних істот) тривожності мають вплив на підвищення емоційного вигорання.

Емоційне виснаження має помірний кореляційний зв'язок із міжособистісною тривожністю. Отриманий результат визначається специфікою взаємодії систем «студент-студент», «студент-викладач», «студент-група». Негативний досвід взаємодії з викладачами (стиль керівництва, конфліктні ситуації) та низький рівень згуртованості навчального колективу (відсутність друзів, ізоляваність студента) підвищують емоційне виснаження.

Наступною шкалою емоційного вигорання є деперсоналізація, яка має слабкий кореляційний зв'язок із міжособистісною тривожністю. Такий результат є аналогічним до попереднього, тобто з міжособистісною тривожністю корелює і емоційне виснаження, і деперсоналізація, що свідчить про вплив цього виду тривожності на емоційне вигорання в цілому.

Якщо розглядати шкали тривожності, то варто зауважити, що навчальна тривожність має слабкі кореляційні зв'язки з магічною тривожністю і сильні зв'язки з самооціночною тривожністю. Отримані результати свідчать про наявність важливих для нашого дослідження кореляційних зв'язків всередині блоку. Факт високого рівня навчальної тривожності обумовлює підвищення інших видів тривожності.

Самооціночна тривожність має помірні кореляційні зв'язки з магічною тривожністю і сильні з

Таблиця 1

### Кореляційна матриця шкал емоційного вигорання і тривожності у студентів педагогічного профілю навчання

	ЕВ	Д	РОД	НТ	СТ	МОТ	МТ
ЕВ	1,00000	<u>0,39464</u>	-0,52753	<u>0,38084</u>	<u>0,43059</u>	0,52923	<u>0,35928</u>
Д	<u>0,39464</u>	1,00000	-0,29346	0,28970	0,34373	<u>0,39282</u>	-0,06343
РОД	-0,52753	-0,29346	1,00000	-0,08172	-0,16819	-0,12629	-0,00168
НТ	<u>0,38084</u>	0,28970	-0,08172	1,00000	<b>0,72505</b>	<u>0,47781</u>	<u>0,36964</u>
СТ	<u>0,43059</u>	0,34373	-0,16819	<b>0,72505</b>	1,00000	<b>0,57870</b>	<u>0,45527</u>
МОТ	<u>0,52923</u>	<u>0,39282</u>	-0,12629	<u>0,47781</u>	<b>0,57870</b>	1,00000	0,30976
МТ	<u>0,35928</u>	-0,06343	-0,00168	<u>0,36964</u>	0,45527	0,30976	1,00000

Примітки: 1. Умовні позначення: ЕВ – емоційне виснаження; Д – деперсоналізація; РОД – редукція особистісних досягнень; НТ – навчальна тривожність; СТ – самооціночна тривожність; МОТ – міжособистісна тривожність; МТ – магічна тривожність.  
2. Рівні значущості:  $p < 0,05$  при  $r \leq 0,3550$ ;  $p < 0,01$  при  $r \leq 0,4560$ ;  $p < 0,001$  при  $r \leq 0,562$

міжособистісною. Як і в попередньому випадку, це підтверджує кореляційні зв'язки всередині блоку тривожності.

Можна стверджувати, що шкали за показником тривожності більше корелюють між собою, ніж шкали емоційного вигорання.

**Висновки.** Отримані у процесі дослідження теоретичні та емпіричні результати дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Теоретичний аналіз наукових розвідок за проблемою дослідження дозволив встановити, що ця сфера наукових знань є ґрунтовно дослідженою, але при цьому відчувається брак інформації у питанні взаємозв'язку рівня тривожності із синдромом емоційного вигорання.

2. Аналіз наукових джерел щодо моделей СЕВ дозволив дійти висновку, що найбільш ефективною моделлю, яка розкриватиме мету дослідження, є трьохфакторна модель СЕВ, яка включає в себе емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень. Також виявлено чинники, які формують емоційне вигорання у студентів (соціальні, мотиваційні, навчальні, міжособистісні), як наслідок – негативно позначаються на емоційній стійкості і, відповідно, впливають на розвиток синдрому емоційного вигорання.

3. Результати емпіричного дослідження доводять, що зв'язки між показниками емоційного вигорання і тривожності мають певні особливості. Спостерігаються тісні взаємозв'язки і в середині блоків і між ними. Кореляційний аналіз даних дозволив встановити, що на розвиток СЕВ студентів впливають всі зазначені види тривожності: навчальна, самооціночна, міжособистісна і магічна, однак саме міжособистісна тривожність справляє найбільший вплив на підвищення рівня СЕВ студентської молоді, що пояснюється специфікою взаємодії в системах «викладач-студент», «студент-студент», «студент-група».

Таким чином, експериментальне дослідження щодо вивчення особливостей взаємозв'язку синдрому емоційного вигорання з рівнем тривожності студентів педагогічного профілю навчання дозволило стверджувати, що підвищений рівень тривожності негативно позначається на прояві синдрому емоційного вигорання у студентів педагогічного профілю навчання.

Перспективу подальшого дослідження автори вбачають у розробці корекційної програми, покликаної зменшити рівень тривожності й синдрому емоційного вигорання у студентів шляхом розвитку емоційного інтелекту.

#### Література:

1. Кузнецов О.І. Психічні стани студентів у навчальній діяльності. *Науковий огляд*. 2014. Випуск 4, № 5.

- Галієва О.М. Психологічні аспекти прояву ситуативної тривожності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. № 2. 2017. С. 26-31.
- Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. № 27. 2017. С. 77-81.
- Ясточкіна І.А. Прояви тривожності серед студентської молоді. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 173-180.
- Стахова О.О., Коломієць А.М. Тривожність та її вплив на психічне здоров'я студентів. URL: <http://naukam.triada.in.ua> (дата звернення: 01.05.2019).
- Freudenberger H.J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 159-165.
- Мудрик А. Особливості розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів. *Освіта регіону*. 2013. № 3. С. 238.
- Додонова Е.А., Ермолаєва Т.Н., Григор'єва В.А. Физические загрузки как средство предупреждения синдрома эмоционального выгорания у студентов. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2008. № 2. С. 81-83.
- Вашека Т.В., Тукаєв С.В. Детермінанти емоційного вигорання студентів-психологів в процесі навчання. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. Випуск 13, № 6. С. 47-55.
- Носенко В.В. Проблема емоційного вигорання студентської молоді в екзистенційній психології. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету*: зб. наук. пр. звітно-наук. конф. виклад. ун-т. за 2012 рік (Київ, 9-10 лютого 2013). Київ, 2013. С. 187-189.
- Помиткіна Л., Ковалькова Т. Проблема емоційного вигорання студентів. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 94-101.
- Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: дис. канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2005. 20 с.
- Водоп'янова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практ. пособие. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2018. 343 с.
- Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.
- Наследов А.Д. Математические методы статистического исследования. СПб: Речь, 2004. 392 с.

**Buzhynska S. M., Boichenko A. O. Influence of hypertension for the development of emotional pregnancy syndrome in students of pedagogical profile of teaching**

*The article contains theoretical substantiation, methodological principles and results of empirical research. An analysis of the concepts "Emotional burnout syndrome", "Anxiety" was conducted, during which it was found that during studying in an out-patient department students encountered various problem situations that negatively affected their emotional stability and, accordingly, influenced the development of the syndrome of emotional burnout. In addition, it has been established that an increased level of anxiety interferes with productive learning activities of students and makes them more prone to stress. Based on the analysis of scientific sources, the authors formulated the purpose of the article, which is to study the features of the relationship of the emotional burnout syndrome with the level of anxiety of students in the pedagogical profile of education.*

*In the course of the coverage of the results of the empirical study, scientific ideas about the relationship between emotional burnout and the level of anxiety among students are disclosed. A diagnostic toolkit was developed for the study of the burnout syndrome, which included the following scales: emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personality achievements. Accordingly, to study the level of anxiety, the following scales were studied: educational, interpersonal, self-esteem and magic.*

*In the course of work, the relationship between the burnout syndrome and the level of anxiety among the students of the pedagogical profile of learning was discovered by means of mathematical and statistical methods of research, in particular the covariance by K. Pearson. It has been found that educational anxiety has significant correlations with magic interpersonal and self-assessing anxiety. Also, the relationship of emotional exhaustion with educational, self-assessing and magic anxiety scales is revealed. This result states that the level of anxiety affects emotional burnout. It has also been established that scales such as emotional exhaustion and depersonalization have correlations with interpersonal anxiety.*

*The authors have proven that an increased level of anxiety negatively affects the manifestation of the syndrome of emotional burnout among students of the pedagogical profile of education. Thus, the study found that interpersonal anxiety affects the development of student's burnout, which is explained by the specifics of interaction in the systems of "teacher-student", "student-student", "student-group".*

**Key words:** *student youth, emotional exhaustion, level of anxiety, correlation analysis, teacher-student, student-student, student group.*

УДК 159.9.07

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.15>**Ю. Я. Карпюк**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та клінічної психології  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

## КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГА

*У статті проведено аналіз основних характеристик поняття комунікативної толерантності. Зазначена роль комунікативної толерантності в забезпеченні внутрішньої особистісної гармонії, здатності до самоконтролю, самокорекції й активної соціальної позиції з домінуючою психологічною готовністю до позитивної взаємодії з людьми, які наділені іншими світоглядами, особливостями процесів мислення та стилями поведінки.*

*Визначено, що комунікативна толерантність є особливою особистісною рисою, яка відображає психологічну готовність людини до позитивної взаємодії з іншими людьми, які наділені іншими світоглядними установками та стилями поведінки, основними критеріями якої виступатимуть: терпимість, емпатія, інтелектуальна гнучкість, повага, самоконтроль.*

*Наголошується, що комунікативна толерантність як фундаментальна складова частина професійно важливих якостей сучасного психолога виступає однією із основних детермінант його професійної компетентності. Її сформованість значно розширює його професійні можливості, покращує процес розуміння клієнта, його психічних, функціональних станів, індивідуальних властивостей, внутрішніх якостей та особливостей поведінкових патернів і забезпечуватиме підтримання позитивної співпраці при вирішенні його нагальних проблем. Оскільки, комунікативна толерантність являє собою відповідний показник особистісного рівня фахівця, готового збагачувати і вдосконалювати свій професійний рівень, характер і стиль поведінки шляхом розширення контактів з іншими поглядами і практичними діями то дотримання психологом у своїй професійній діяльності комунікативних толерантних установок забезпечуватиме створення для усіх учасників взаємодії відповідних комфортних умов, нейтралізації різноманітних конфліктних взаємин.*

*Акцентується увага на тому, комунікативна толерантність психолога не може формуватися стихійно тільки у процесі його соціалізації. Для того, щоб забезпечити її повноцінний і динамічний розвиток, як однієї із значущих складників професійної компетентності необхідна цілеспрямована та наполеглива робота в процесі, як особистісної, так і професійної соціалізації загалом, що передбачає її формування у вищому навчальному закладі під час здобуття майбутнім психологом відповідного фаху.*

**Ключові слова:** толерантність, комунікативна толерантність, професійна компетентність, професійна діяльність, професійна комунікація.

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття проблема толерантності стала однією з найбільш актуальних і широко затребуваних у цілому світі. У відповідних аспектах її проблематика обговорюється на різних рівнях, включаючи пласт різноманітних питань, безпосередньо пов'язаних із особливостями взаємин між людьми. Надмірна зацікавленість до феномену толерантності зумовлена не лише її науковою міждисциплінарністю, але і нагальною потребою суспільства, яке нині потерпає від надмірної конфліктності та всезагальної дегуманізації. Відтак однією з основних передумов привернення нашої уваги до феномену толерантності є побутуюча у наукових колах думка про те, що відсутність, зокрема комунікативної толерантності, унеможливує як продуктивні міжособистісні відносини, а також вносить певні деструкції у гармонійний розвиток особистості професіонала.

Загалом недостатня подоланість різноманітних суперечностей в інтерпретації феномену толе-

рантності, наявність гострої потреби в ефективному розвитку толерантної особистості у процесі її професійної діяльності визначають актуальність нашої наукової розвідки як для самої психологічної галузі, так і у зв'язку з важливістю врахування комунікативного аспекту толерантності як однієї з детермінант професійної компетентності сучасного фахівця-психолога.

Здавна толерантність як морально-етична якість особистості ставала предметом уваги багатьох наук, зокрема філософії, психології, педагогіки, соціології, медицини тощо. Наявні сьогодні дефініції толерантності, які представлені у наукових колах надзвичайно різноманітні. Зокрема, розробці теоретико-практичних аспектів феномену толерантності присвячено наукові розвідки таких вчених-психологів, як: Н. Асташова, О. Асмолова, А. Басса, І. Беха, Л. Берковіца, Н. Баранова, Г. Бардієра, В. Бойка, І. Гасанова, І. Гояна, В. Золотухіна, Є. Ільїна, Ю. Іщенко, Є. Казакова,

Д. Колесова, О. Кондакова, В. Красикова, Ю. Карпюк, С. Максименка, В. Маралова, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Павленко, М. Пірен, К. Роджерса, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Т. Устименка, Т. Холмса та ін. Узагальнюючи представлені у роботах цих науковців дефініції толерантності можна дати наступне визначення даному феномену як інтегративного особистісного утворення, що дозволяє підтримувати належну психічну гнучкість у вибудовуванні позитивних взаємин із навколишнім світом. Усі грані цього феномену розкриватимуться у здатності та готовності особистості підтримувати успішну та якісну адаптацію у відношенні до усіх різновидів соціального життя. Забезпечення особистістю свого толерантного ставлення до соціального середовища сприятиме розвитку належного світосприйняття та побудові міжособистісних стосунків із відповідним гуманістичним підґрунтям.

Відтак **метою статті** є теоретичний огляд проблеми толерантності у науковій літературі з подальшим обґрунтуванням необхідності дослідження комунікативної толерантності як професійної характеристики представників професій, пов'язаних із особливостями взаємин між людьми, зокрема, що стосується професійної діяльності психологів.

**Виклад основного матеріалу.** Наявність у науковій літературі різнопланових підходів і думок щодо феномену толерантності, насамперед, пов'язані з широким діапазоном інтерпретацій даного поняття. Зокрема, як відозва до взаємної поваги, справедливості, загальнолюдської моралі, гідності та честі сприймати іншу особистість або річ, як саму себе, як основа соціального порядку виступає толерантність у філософському сенсі (І. Кант, Д. Локк, В. Соловйов, Л. Толстой та ін.). Як належна повага до свободи іншої людини, її поведінки, думок, політичних та релігійних поглядів, заради позитивної взаємодії з людьми іншого національного, культурного, релігійного і соціального середовища трактується толерантність у політичному сенсі (С. Денисюк, С. Ільїнська, Н. Круглова, В. Носовець та ін.). Як милосливість, делікатність, співчуття, прояв терпимості до чужих думок, вірувань, світоглядних уподобань, права людини на власну думку та публічне її оприлюднення толерантність трактується у соціологічному сенсі (Є. Біленький, М. Козловець, О. Федоренко та ін.). З педагогічної точки зору толерантність визначається як готовність сприймати інших людей такими, якими вони є, вміти та хотіти взаємодіяти з ними на засадах взаємної згоди (О. Безносок, С. Бурдіна, В. Калашин, Д. Колесов, В. Шалін та ін.). З позицій гендерних аспектів толерантність трактується як готовність особистості до розуміння і визнання різних типів гендерної ідентичності, усвідомлення та прийняття різноманіття

усіх проявів гендерної поведінки інших людей, відстоювання ідеї гендерного рівноправ'я у соціо-культурному просторі (І. Гоян, С. Сторожук та ін.).

У кожній із представлених сьогодні дефініцій відображені, насамперед, відмінності історичного досвіду різних народів, їхніх культур, звичаїв тощо. Водночас кожне визначення даного терміну намагається представити те найбільш спільне і головне, що має відобразитися сутність феномену толерантності, а саме поважати права інших, з розумінням і повагою ставитися до інтересів, вірувань, звичок інших людей, прагнення досягти взаємної згоди без проявів агресії та насилля. Так, наприклад, у більшості концепцій, які представлені у психологічній галузі толерантність визначається як психологічна стійкість, система позитивних установок, сукупність індивідуальних якостей, система особистісних і групових цінностей (Г. Солдатова); бажана поведінка і відмова від нав'язування точки зору однієї людини іншій (Н. Ешфорд); спосіб, що виражається в повазі точки зору інших (Є. Клепцова); здатність бачити в іншому саме іншого – носія інших цінностей, логіки мислення, інших форм поведінки, усвідомлення його права бути іншим (О. Асмолов); як умова ефективної адаптації до невизначених умов діяльності (Е. Носенко, М. Шаповал); як одна з визначальних ролей у забезпеченні самоактуалізації особистості (М. Бубер, А. Маслоу, Р. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фром та ін.).

Для нас найбільш прийнятною є думка Т. Гончарук, яка стверджує, що поняття толерантності у психологічній галузі використовується, насамперед, для визначення індивідуальної якості, яка полягає у збереженні здібності до саморегуляції при дії фруструючих факторів; здібності до неагресивної поведінки відносно іншої людини на основі відкритості. Т. Гончарук наголошує, що саме така толерантна взаємодія передбачає наявність у індивіда, з одного боку, здібності до самозбереження, а з іншого – готовності до взаємодії [5, с. 190–191].

Таке розуміння феномену толерантності, на наш погляд, дає підстави говорити, що толерантність – це специфічна особистісна риса, яка відображає психологічну готовність людини взаємодіяти з іншими, яким притаманні інші світоглядні бачення, стилі поведінки та мислення, а також дозволяє виділити одну з основних ознак толерантності як психологічного поняття, зокрема як морально-етичну властивість особистості на підставі якої людина може достовірно визначати основні принципи організації і оцінювання поведінкових патернів інших у межах дії діалогу-культурологічної парадигми.

Виходячи з вище сказаного, можна стверджувати, що толерантність як індивідуальна якість, характерологічна властивість особистості най-

частіше притаманна тим людям, за результатами поведінки яких можна говорити, що вони є високоморальними, гуманними, розуміючими, такими, що готові підтримувати на належному рівні власну якісну адаптацію у відношенні до усіх різновидів соціального життя. Саме толерантність є тим наріжним каменем життєвої позиції зрілої особистості, яка характеризується високим ступенем сформованості сфери інтересів та системи цінностей і у якій попередньо розвинена висока мотиваційна готовність щодо їх дотримання та захисту. Тільки за таких умов людина, маючи власну гідність, поважаючи думку інших гуманно відноситься до системи цінностей інших людей, намагається, насамперед, зрозуміти їх, з високою мірою відповідальності свідомо відмовляється від домінування власного «Я» та повністю розуміє і визнає усю багатомірність людської культури, вірувань та індивідуальних патернів поведінки.

Серед найбільш відомих і широко представлених у різноплановій науковій літературі видів толерантності за сферами прояву можемо назвати міжетнічну (А. Козлова, Н. Лебедев); релігійну, політичну (Н. Щербань); фрустраційну (Л. Мітіна); комунікативну (В. Бойко); міжособистісну, міжгрупову (І. Грішпун), соціальну (Н. Бондарєва); гендерну (І. Гоян, С. Сторожук); моральну (Ю. Карпюк) та ін.

З усіх наявних нині форм і видів толерантності особливої актуальності набуває комунікативна толерантність, зокрема для тих фахівців, які працюють у сфері «людина – людина». Зокрема, йдеться про психологів, професійна діяльність яких, за будь-яких обставин, повинна мати гуманістичну спрямованість на позитивну взаємодію з людьми, які, окрім власних проблем, які вони намагаються вирішити за допомогою професійних дій з боку психолога наділені ще іншими світоглядами установками та попередньо сформованими власними стилями поведінки. Оскільки базовими комунікативними правами особистості є право на її власну індивідуальність, гідність та її повагу, систему цінностей, право на власну точку зору, то наявність у психологів такої здатності до толерантної взаємодії допоможе гуманізувати процес професійної комунікації, налаштувати обидві сторони взаємодії на позитивне сприйняття та вирішення відповідної проблеми клієнта. Саме наявність такої професійної компетентності як комунікативна толерантність, як своєрідної фіксації конкретних зусиль з боку психолога, необхідних для підтримки позитивної співпраці з клієнтом при вирішенні його нагальних проблем виступатиме однією із важливих передумов розвитку рівня його професійної здатності. Визнання психологом основних комунікативних прав іншої особистості (як своїх) і слідування їм у процесі професійної комунікації виступатимуть важливими критеріями його професіоналізму.

Враховуючи те, що «комунікативна толерантність» є на даний час загальноновживаним терміном, який з високою мірою відображення представлений у різних галузях, включаючи політику, науку, освіту тощо діапазон підходів щодо його вивчення надзвичайно широкий. Окремі її аспекти відображені у низці філософських досліджень таких науковців, як А. Ермоленка, Г. Балла, Є. Бистрицького, М. Кагана, Ю. Хабермаса та ін. Також набули значущості окремі сторони даного феномену у політичних, соціологічних, культурологічних науках. Але найбільшої своєї затребуваності комунікативна толерантність отримала у педагогічній і психологічній галузях про що свідчить серія відповідних досліджень таких науковців, як В. Бойко, Є. Балданової, М. Громкової, Є. Гребенця, В. Гришука, О. Калач, П. Комогорова, Л. Маленкової, А. Мудрика, Л. Ніколаєвої, С. Толстікової, Г. Щедровицького, Л. Яцевич та ін.

Враховуючи те, що між процесом спілкування і комунікативною толерантністю простежується безпосередній тісний зв'язок, доречним, на наш погляд, буде розгляд основних функцій самого процесу спілкування, які надалі будуть враховуватися у визначенні основних структурних компонентів феномену комунікативної толерантності. Б. Ломов виділяє три основні групи функцій, що реалізуються у спілкуванні, зокрема інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну функції. Інформаційно-комунікативна функція відповідає за обмін інформацією між взаємодіючими індивідами; регуляційно-комунікативна (інтерактивна) забезпечує регуляцію поведінки і безпосередню організацію спільної діяльності людей у процесі їх взаємодії; афективно-комунікативна – регуляцію емоційної сфери людини [12].

Також на основні три групи функцій, що реалізуються у процесі спілкування виділяє П. Якобсон, зокрема: когнітивну, яка забезпечує взаємний обмін інформацією і пізнання людьми один одного; афективну, основна мета якої це формування міжособистісних взаємовідносин; і регулятивну, яка відповідає за управління кожним учасником спілкування власною поведінкою і поведінкою інших, а також за організацію спільної діяльності [23].

За критерієм мети функції спілкування виділяє Є. Клімов, здійснюючи відповідну диференціацію на контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, функцію розуміння, амотивну, функцію встановлення відносин, функцію здійснення впливу [10].

Визначені науковцями функції спілкування засвідчують тісний взаємозв'язок процесу спілкування із комунікативною толерантністю і дозволяють виділити основні структурні компоненти феномену комунікативної толерантності. Зокрема,

однією із найбільш деталізованих та представлених на сьогодні моделей будови комунікативної толерантності вважається модель В. Бойко [1]. До основних підструктур, які обумовлюють комунікативну толерантність науковець відносить: ціннісно-орієнтаційну, де представлені основні світоглядні переконання конкретної особистості, її життєві віддалені і найближчі задуми, потреби, захоплення; інтелектуальну, куди входять особистісні зразки, типи, стилі розумової діяльності; естетичну, розкривається специфіка сприймання людиною красивого та потворного, духовного та душевного, смішного та сумного; етичну, відображені духовні, моральні норми, яких дотримується людина; сенсорну (чуттєву), яка відповідає за особливості чуттєвого сприйняття світу на рівні слухового, зорового, смакового, нюхового, тактильного та рухового відчуттів.

Цікаву, на наш погляд, підструктуру у структурі комунікативної толерантності виділяє Л. Ніколаєва, позначаючи її як ідентичність і пропонує здійснювати розподіл основних компонентів за трьома сферами: біопсихофізіологічна, набута, сенсоутворююча [15]. Зокрема, характерологічні, емоційні, інтелектуальні та сенсорні компоненти будуть входити у біопсихофізіологічну сферу; ті риси та якості, які будуть розвиватися під впливом соціальних факторів, але не виключають впливу біологічно обумовлених властивостей об'єднує у собі набута сфера; і такі компоненти, як етичний, естетичний, ціннісно-орієнтаційний входять до сенсоутворюючої сфери.

Здійснюючи аналіз структури комунікативної толерантності О. Скрябіна пропонує більш розширену багатокомпонентну модель [20]. Науковець виділяє 5 основних структурних компонентів, зокрема: когнітивний (усвідомлення і інтеріоризація сенсу толерантного спілкування); емоційний (відношення суб'єкта до процесу та результатів толерантного спілкування через емоційну силу); мотиваційно-ціннісний (відношення особистості до власної інформації як до рівноправного діалогу та поєднання всіх структурних компонентів); конативний (інтенсивний розвиток особистості в комунікаційному процесі) та інструментальний (здатність особистості управляти комунікативними навичками, що сприяють толерантному спілкуванню).

Подібним до попередніх моделей структури комунікативної толерантності є модель, запропонована С. Толстиком [22], яка виокремлює: когнітивну, емоційну та конативну підструктури комунікативної толерантності, але науковець пропонує доповнити її ще наступними компонентами, зокрема: аксіологічний (представлені основні ідеологічні ідеали людини); ідентичності (способи прийняття іншої людини); сенсорний (відображають специфіку чуттєвого сприйняття світу на рівні

нюхового, зорового, смакового, слухового, рухового відчуттів); соціально-перцептивний (як поєднання усіх варіантів (групового, міжособистісного, особистісно-групового) сприйняття); характерологічний (відображає стійкі, типотворюючі набуті або вроджені риси особистості).

Проведений нами аналіз основних підструктурних елементів комунікативної толерантності, а також зважаючи на її безпосередній взаємозв'язок із сферою спілкування розглянемо основні змістовні характеристики самого поняття як «комунікативна толерантність». Отож комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що вказує на ступінь цього ставлення й терпимості до неприємних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів у взаємодії [8, с.39].

Саме таке визначення напряму пов'язане зі сферою спілкування і безпосередньо базується на понятті, яке у свій час було запропоновано і введено у психологічну галузь В. Бойко. Комунікативна толерантність, згідно твердження науковця – це характеристика ставлення особистості до людей, що демонструє переносимість / непереносимість індивідом поведінки, особистісних особливостей іншої людини у процесі комунікації [1, с. 23].

Подібні міркування можемо побачити у наукових дослідженнях Є. Гребенця, згідно з якими комунікативна толерантність пропонується розглядатись на одному щаблі із комунікацією, комунікативністю, спілкуванням та суспільними відносинами [6, с. 20–23].

Трактуючи поняття комунікативної толерантності А. Скок пропонує наступне визначення, зокрема як «здатність людини до взаємодії з іншими. Вона є пізнанням особистістю самої себе та іншої людини, толерантними настановами поведінки й спілкування» [21, с. 80].

Як основну якість особистості, що виявляється в терпимості, безконфліктності, а також стійкості, довірі і здатності спокійно і без роздратування приймати індивідуальності інших людей визначає поняття комунікативної толерантності Є. Виноградова [4, с. 23].

Згідно з твердженнями Ю. Ладнової комунікативна толерантність виступає тією інтегрованою формою, що несе в собі риси усіх видів і рівнів толерантності, яка визначається цілями, завданнями, особливостями діяльності індивіда та всім різноманіттям педагогічних ситуацій, які зустрічаються. На думку науковця, саме така якість особистості впливає на ефективність праці, на взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу з погляду професійного становлення спеціалістів в тій чи іншій галузі. Тому, такий вид толерантності, як наголошує Ю. Ладнова, виступає соціальною категорією і проявляється в установці на при-



йняття іншої людини, на емпатичне розуміння, відкритого і довірливого діалогу [11, с. 242–244].

Схожої думки притримується у своїх наукових розвідках дослідниця О. Романчук. Науковець пропонує розглядати комунікативну толерантність у двох аспектах: як індивідуально-психологічну властивість особистості, до якої відносяться особистісні якості (в т. ч. й професійні) та ставлення (до себе, до інших, до виконуваної діяльності); як здатність, що є психологічною характеристикою компетентності особистості, виділяючи при цьому основні її складові, зокрема: саморозуміння, яке проявляється в співвіднесенні контексту спілкування з індивідуально-особистісними смислами, які визначають особливості уявлення про себе, образ «Я», установки відносно себе та інших, сприйняття себе та інших; самоконтроль, який ґрунтується на здатності до рефлексії та регуляції власної емоційної сфери; рефлексію, яка сприяє осмисленню власних комунікативних установок та визначає прагнення до побудови конструктивних відносин із собою та з іншими, що базується на застосуванні технік спілкування [17–19].

Тобто в міжособистісній взаємодії суб'єктів спілкування комунікативна толерантність здатна виконувати подвійну функцію. Як внутрішня, духовна, емоційна основа спілкування, з однієї сторони вона покликана забезпечити вміння суб'єкта налаштуватися на емоційне сприйняття «іншого» і відображається в його емпатійному сприйнятті. З іншого – як зовнішній прояв особистісного ставлення до «іншого», може виражатися в діях раціонального осмислення «іншого».

Як психосоціальна характеристика особистості з домінантною спрямованістю особистості на терпимість, безконфліктну комунікативну поведінку, на особливий, доброзичливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми – комунікативна толерантність представлена у наукових розвідках В. Гришук [7, с. 56].

Окрім того, як стверджує Г. Кожухар – комунікативну толерантність можна вважати суто особистісною якістю, яка проявляється в умінні знаходити спільну мову з різними людьми в різних ситуаціях, в здатності знаходити індивідуальний підхід до них, стримувати себе в ситуаціях взаємодії з людьми тощо [9]; як стійкий особистісний стан, що визначає особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми і характеризується наявністю у свідомості суб'єкта успішного, особистісно значущого зразка терпимості (безконфліктної) комунікативної поведінки і домінантною спрямованістю свідомості на його виконання – пропонує визначати комунікативну толерантність О. Матвієнко [13].

Комунікативна толерантність, як стверджує Ф. Бацевич, – це «комплексне поняття, яке включає в себе дотримання законів, правил, конвенцій,

постулатів, максимум неконфліктного спілкування, культури мовлення, усіх складників категорії ввічливості та багатьох інших чинників міжособистісної інтеракції із застосуванням засобів мови» [2, с. 110].

Узагальнюючи вище наведені твердження, можна констатувати, що комунікативна толерантність – це особлива особистісна риса, яка відображає психологічну готовність людини до позитивної взаємодії з іншими людьми, які наділені іншими світоглядними установками та стилями поведінки, основними критеріями якої виступатимуть: терпимість, емпатія, інтелектуальна гнучкість, повага, самоконтроль. Наявність саме таких особистісних характеристик забезпечуватиме партнерам по спілкуванню високу міру розуміння їхніх психічних, функціональних станів, індивідуальних властивостей, внутрішніх якостей та особливостей поведінкових патернів і забезпечуватиме між ними безконфліктну комунікативну взаємодію.

Проведений вище аналіз змістовних характеристик комунікативної толерантності дає підстави стверджувати, що з усіх форм та видів феномену толерантності загалом, даний різновид є найбільш значущим для ефективної професійної діяльності психолога. Як специфічну властивість особистості, яка є основою для оптимізації процесів спілкування і взаємодії, комунікативну толерантність можна розглядати, як один із провідних елементів комунікативної компетентності, що передбачає розуміння основних принципів професійно-орієнтованої міжособистісної та міжгрупової взаємодії та наявність якої забезпечуватиме якісні показники професійного становлення психолога.

Як стверджують такі науковці, як В. Андрущенко, Б. Андрушин, Б. Бобрицька, Р. Вернидуб, В. Савельєв, К. Постол, О. Субіна професійно-особистісне становлення психолога включає засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок, розвиток певних якостей та здібностей, що дозволяють компетентно та професійно здійснювати роботу з людьми [16]. Відтак наявність у професійних компетентностях психолога такої його складової частини, як комунікативна толерантність забезпечуватиме функціонування таких його професійних можливостей, як: вміння встановлювати комунікацію з людьми; створювати відповідну психологічну атмосферу довіри та доброзичливості; на основі етичних засад вести критичний діалог; допомагати клієнтам у вирішенні їхніх професійних і особистісних проблем; розуміти індивідуальні особливості клієнта та знаходити індивідуально-толерантний підхід щодо вирішення його нагальних проблем та потреб; демонструвати толерантну поведінку тощо.

Оскільки, комунікативна толерантність – це відповідний показник особистісного рівня фахівця, готового збагачувати і вдосконалювати свій

професійний рівень, характер і стиль поведінки шляхом розширення контактів з іншими поглядами та практичними діями то дотримання психологом у своїй професійній діяльності саме комунікативних толерантних установок забезпечуватиме створенню для усіх учасників взаємодії відповідних комфортних умов, нейтралізації різноманітних конфліктних взаємин.

Наявність у структурі професійних компетентностей психолога такого підструктурного компонента, як комунікативна толерантність забезпечуватиме внутрішню особистісну гармонію, здатність до самоконтролю, самокорекції та активної соціальної позиції з домінуючою психологічною готовністю до позитивної взаємодії з людьми, які наділені іншими світоглядами, особливостями процесів мислення і стилями поведінки.

Схожої думки дотримується О. Новіков, який розглядаючи поняття «компетентність» як альтернативу поняття «професіоналізм» до «базисних кваліфікацій» відносить такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного й економічного мислення й уміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами [14]

**Висновки.** Беручи за основу визначення Ю. Вінтюк, що «професійна компетентність психолога – це сукупність внутрішніх ресурсів фахівця, яка дає йому змогу виконувати посадові обов'язки відповідно до чинних професійних стандартів і посадових вимог за даною професією на конкретному робочому місці і визначає здатність його, як професійного психолога виконувати свої фахові обов'язки на належному рівні, відповідно до наявних запитів: посадових інструкцій, бажань клієнтів та очікувань інших людей, як і суспільства загалом» [3] дає підстави говорити, що сформованість у психолога комунікативної толерантності значно розширює його професійні можливості, зокрема покращує процес розуміння клієнта; формує установку на взаємну зміну позицій в результаті критичного діалогу. Відтак, разом із теоретичними знаннями і професійними вміннями, які є фундаментом будь-якої професії, комунікативна толерантність виступає як фундаментальною складовою його професійно важливих якостей так і однією із основних детермінант професійної компетентності сучасного психолога.

Зрозуміло, що як особистісна риса комунікативна толерантність психолога не може формуватися стихійно тільки у процесі його соціалізації. Для того, щоб забезпечити її повноцінний та динамічний розвиток, як однієї із значущих складників професійної компетентності необхідна цілеспрямована та наполеглива робота у процесі як особистісної, так і професійної соціалізації загалом, що звісно ж, зумовлює постанову уже іншої, у т.

ч. і педагогічної задачі. Відтак ми переконані, що комунікативна толерантність психолога, як одна із значущих його професійних якостей повинна формуватися у вищому навчальному закладі при здобутті майбутнім психологом відповідного фаху. Тому одним із пріоритетних завдань наших подальших наукових розвідок вважаємо визначення основних шляхів і засобів формування комунікативної толерантності як однієї з детермінант професійної компетентності майбутніх психологів у процесі їх якісної професійної освіти.

#### Література:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и других. Москва : «Филин», 1996. 472 с.
2. Бацевич Ф.С. Лінгвокультурні аспекти комунікативної толерантності. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 5. С. 108–119.
3. Вінтюк. Ю.В. Професійна компетентність майбутніх психологів: її сутність і можливості формування. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 4. С. 36.
4. Виноградова Е.Г. Субъектные предпосылки толерантности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Нижегород. гос. пед. ун-т. Сочи, 2002. 118 с.
5. Гончарук Т. Рівні сформованості міжособистісної толерантності підлітків та юнаків. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. 3–4. С. 190–199.
6. Гребенец Е.С. Формирование коммуникативной толерантности у старшеклассников во внеучебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2013. 173 с.
7. Грищук В.М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Вят. гос. гуманитар. ун-т. Киров, 2005. 228 с.
8. Дубчинський В., Кусайкіна Н., Цибульник Ю. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів. Харків : ВД Школа, 2006. 1008 с.
9. Кожухарь ГС. Проблема толерантности в межличностном общении. *Вопросы психологии*. 2006. № 2. С. 3–12.
10. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. 237 с.
11. Ладнова Ю.Н. Критерии формирования профессиональной коммуникативной толерантности студентов. *Ярославский педагогический вестник*. 2014. № 1. Т. II. С. 241–246.
12. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение. Москва, 1975. 151 с.
13. Матієнко О.С. Виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв

- Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2006. 20 с.
- 14.Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования. *Педагогика*. 1996. № 3. С. 3–8.
  - 15.Николаева Л.А. Формирование коммуникативной толерантности студентов – будущих юристов на примере университетского образования в России и Германии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2007. 24 с.
  - 16.Освітня політика: філософія, теорія, практика : монографія / ред. В.П. Андрущенко ; авт. кол.: В.П. Андрущенко, Б.І. Андрусишин, Б.І. Бобрицька, Р.М. Вернидуб, В.Л. Савельєв, К.А. Постол, О.О. Субіна. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 337–338.
  - 17.Романчук О.М. Розвиток комунікативної толерантності як умови екологічності професійної діяльності соціального працівника. *Актуальні проблеми психології*. 2007. Т. 7. Вип. 11. С. 277–287.
  - 18.Романчук О.М. Дослідження комунікативної толерантності в діяльності соціальних працівників. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. 2007. Т. X. Вип. 2. С. 454–467.
  - 19.Романчук О.М. Толерантні та особистісно-сміслові детермінанти професійної підготовки соціальних працівників. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2008. Вип. 20 (23). С. 159–169.
  - 20.Скрябина А.Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000. 209 с.
  - 21.Скок А.Г. Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. № 34. С. 79–84.
  - 22.Толстикова С.Н. Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования : дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2002. 176 с.
  - 23.Якобсон, П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. Москва, 1973. 683 с.

#### **Karpiuk Yu. Ya. Communicative tolerance as a determinant of the professional competence of the modern psychologist**

*The article analyzes the main characteristics of the concept of communicative tolerance. The role of communicative tolerance in providing internal personal harmony, ability to self-control, self-correction and active social position with dominant psychological readiness for positive interaction with people, endowed with other worldviews, peculiarities of thought processes and styles, is noted.*

*It is determined that communicative tolerance is a special personality trait that reflects a person's psychological willingness to interact positively with other people, who are endowed with other attitudes and styles of behavior, the main criteria of which will be: tolerance, empathy, intellectuality.*

*It is emphasized that communicative tolerance, as a fundamental component of the professionally important qualities of a modern psychologist, is one of the main determinants of his professional competence. Its formation greatly enhances its professional capabilities, improves the process of understanding the client, his mental, functional states, individual properties, intrinsic qualities and peculiarities of behavioral patterns and will ensure the maintenance of positive cooperation in solving his pressing problems. Since, communicative tolerance is an appropriate indicator of the personal level of a specialist, ready to enrich and improve their professional level, character and style of behavior by expanding contacts with other views and practical actions, then the psychologist in his professional activity communicative tolerant attitudes for the creation of interoperable settings comfortable conditions, neutralization of various conflict relationships.*

*Attention is drawn to the fact that the communicative tolerance of a psychologist cannot be formed spontaneously only in the process of his socialization. In order to ensure its full and dynamic development, one of the significant components of professional competence requires purposeful and persistent work in the process, both personal and professional socialization in general, which provides for its formation in a higher educational institution during the acquisition of a future psychologist.*

**Key words:** *tolerance, communicative tolerance, professional competence, professional activity, professional communication.*

УДК 159.9:331

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.16>

**Т. А. Каткова**

магістр психології, старший викладач кафедри психології  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

**О. І. Титаренко**

старший викладач кафедри психології  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

## ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ МОЛОДІ НА ПРОФЕСІЙНИЙ ВИБІР

*У статті проаналізовано вплив соціальних стереотипів молоді на професійний вибір. Наявні в суспільстві стереотипи поведінки роблять значний вплив на хід економічних, політичних і багатьох інших процесів, багато в чому зумовлюючи рівень національного розвитку. Саме соціальна поведінка молоді має найбільший вплив на розвиток країни, на тенденції та перспективи її розвитку, у зв'язку з чим необхідно постійно вивчати їх та аналізувати. Тому необхідно глибоко і всебічно вивчати структуру і динаміку цінностей молоді, її соціальних стереотипів, їхній зміст і зв'язок зі зміною ціннісної свідомості різних вікових і статусних груп населення. Істотно змінюється становище молодого покоління в суспільстві загалом і в різних його підсистемах. Вивчаючи соціальні стереотипи поведінки і цінності молоді, можна визначити духовні джерела розвитку суспільства, які утримують його від саморуйнування.*

*Структура свідомості молодого покоління, що є складовою частиною суспільної свідомості, надзвичайно складна, і різні її елементи сприяють як революціонізації соціальних процесів, стимулюючи рух до нових суспільних ідеалів, так і консервації соціально значущих стабільних станів суспільства.*

*Існування стереотипів у механізмі пізнання має двоїстий, суперечливий характер. З одного боку, стереотипи значно спрощують процеси пізнання і творчості, даючи змогу широко використовувати наявні знання і навички, що становлять складний комплекс стереотипів, а з іншого – вони ж обмежують нашу можливість пізнання нового, що виходить за межі звичних понять чи суперечить їм. Незважаючи на широке поширення і вже визначене значення цього поняття, його обсяг і зміст продовжують залишатися дискусійними. Єдиного трактування у визначенні поняття «стереотип» немає дотепер. Стереотип – усталене ставлення до подій, вироблене на основі порівняння їх із внутрішніми ідеалами. Стереотип, що акумулює якийсь стандартизований колективний досвід, викликаний індивідом у процесі навчання та спілкування з іншими, допомагає йому орієнтуватися в житті і певним чином спрямовує його поведінку. Впровадження стереотипів у свідомість людини в суспільстві йде з дитинства. У цьому беруть участь школа, сім'я, релігія, але найбільш інтенсивно такий вплив здійснюється пресою, радіо, телебаченням, Інтернетом. Отже, для прогнозування подальшого розвитку країни є необхідність аналізу та формування позитивних стереотипів поведінки молоді.*

**Ключові слова:** менталітет молоді, професійна орієнтація, свідомість, соціокультурна якість, соціально-психологічні процеси, соціальні стереотипи.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема полягає в тому, що сучасне суспільство переживає системну кризу, яка веде до перетворення в нову соціокультурну якість. Процес зміни традиційних структур у сфері економіки, державного устрою досить складний, але не менш складний і процес зміни сформованих соціальних норм, стереотипів, установок, позицій і світогляду. Внаслідок цього все частіше звучать слова про необхідність зміни звичних стереотипів мислення, які гальмують процес здійснення нових реформ, що не вписуються в межі інноваційних парадигм. Усе це має на увазі саме безпосереднє включення психології у вивчення явищ, що відбуваються як у житті суспільства загалом, так і в житті окре-

мих людей. Але наскільки просто формулюється теза про необхідне «ламання стереотипів минулого», настільки складно відбувається цей процес у дійсності. Інтенсивно змінюється соціальна реальність, форсуються соціально-психологічні процеси, на які раніше йшли роки, десятиліття, і водночас конструктивні зміни в суспільній психології відбуваються відносно повільно [5, с. 15].

Молодість – це певний віковий етап у житті кожної людини, коли формується особистість, соціальна поведінка, самовизначення і самореалізація індивіда. Сучасні вікові межі молодого покоління – від 14–16 до 25–30 років. У нашому дослідженні буде представлена молодь в юнацькому віці на етапі професійного самовизначення.

Молодь у кризових умовах найбільш схильна до краху ідеалів, загострення нігілізму, апатії, оскільки система цінностей рухлива, що призводить до втрати морального і духовного здоров'я.

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

Вивченню молодіжної специфіки були присвячені роботи таких авторів, як С.Б. Виноградова, А.М. Вольського, А.В. Добровольського, С.М. Іконнікова та інших.

У сучасній психологічній літературі багато уваги приділено вивченню соціальних стереотипів. Стереотипи мають досить сильний вплив на свідомість людей і дуже широке поширення, межі якого важко навіть оцінити. Але конкретно-психологічні механізми, що лежать в основі їхнього утворення, досить слабо вивчені, і, на нашу думку, для повного розуміння стереотипів, їхніх властивостей, характеристик, ступеня впливу на буденну свідомість ці механізми необхідно вивчити більш уважно.

Суть соціального стереотипу як невіддільного елемента буденної свідомості в тому, що він висловлює ставлення, установку цієї соціальної групи до певного явища. Саме стереотипи значною мірою визначають моральні норми, формують політичні, релігійні та світоглядні концепції. Поведінкові стереотипи дуже різноманітні і багато в чому визначають нашу поведінку, наші думки та ставлення до навколишнього світу. До них належать етнічні, гендерні, політичні і ціла низка інших стереотипів [6, с. 184].

Соціальні перетворення зумовили суттєві зміни в структурі суспільного життя: змінилися умови життя, пропаговані цілі, встановлені норми, положення, поведінка та переконання більшості активних соціальних суб'єктів. Виникли нові соціальні організації та інститути, стала затверджуватися нова ціннісно-нормативна система.

Уже на початку нашого століття почали розроблятися різні аспекти поняття соціального стереотипу і феномена стереотипізації спочатку в американській психології, а потім у вітчизняних дослідженнях, які були проведені такими вченими, як І.П. Павлов, Ю.В. Бромлей, В.П. Трусков, В.Н. Куніцина, П.Н. Шіхерев, В.А. Ядов, а також низкою зарубіжних авторів, таких як У. Ліппман, Д. Катц і П. Брейлі, Р. Нісбет, М. Росс, Н. Кентор, та іншими авторами. В останні роки теорія соціально-психологічного стереотипу отримала подальший розвиток у дослідженнях Е.В. Орлової, А.Є. Певзнера, Р.М. Грановської та Ю.С. Крижанської [1; 4; 10]. Отже, проблема соціальних стереотипів поведінки, порушена в численних наукових публікаціях, зажадала систематизації та теоретичного узагальнення.

**Мета статті** полягає у виявленні стереотипів поведінки сучасної молоді та аналізі їхнього впливу на формування професійної орієнтації.

**Виклад основного матеріалу.** Для правильного розуміння і адекватного розгляду проблеми стереотипності поведінки необхідно, перш за все, визначити сутність і зміст поняття «стереотип».

Стереотипи – це якийсь запрограмований складник життя переважної більшості індивідів. Можна припустити, що стереотипи якоюсь мірою допомагають жити, даючи змогу проходити окремі моменти життя ніби «автоматом». Соціальні стереотипи формуються відносно легко, оскільки наше власне виховання і культура породжують у нас низку очікувань щодо поведінки та рис інших людей. Стереотипи можуть створюватися на різних рівнях свідомості: на теоретичному рівні, на практиці пропаганди та психологічної війни (засобами масової інформації (ЗМІ)) [7].

Стереотип – емоційно-оцінне утворення, природа якого складається з двох компонентів – знання і відносин, причому знання – це стандартне, спрощене, а відносини – емоційне. Стереотипні утворення, судження, оцінки, образи концентруються в готових формулах: у пропагандистських штампах, конкретизуються в засобах масової інформації за допомогою мовних засобів і візуальних зображень [5].

За допомогою стереотипів легко маніпулювати свідомістю людини, оскільки стереотип тісно пов'язаний із життєдіяльністю суспільства загалом і конкретних груп людей. Більшість дослідників вказує на зв'язок стереотипів із гігантським впливом ЗМІ, які формують ставлення до світу, на поведінку, що відтворює вчинки «героїв», створених пресою, радіо чи телебаченням. Наприклад, нині таким собі стереотипом стає людина, орієнтована на досягнення, цілеспрямована, яка розраховує на свої власні сили. Через ЗМІ людина сьогодні не тільки отримує необхідну їй інформацію, а й черпає з них поведінкові стереотипи, цінності та ідеали. Засоби масової інформації сьогодні вийшли за межі свого початкового призначення – поширення інформації – та перетворилися в один із факторів формування світогляду [8].

Соціальний стереотип – це система економії ресурсів у процесі оцінювання моделей середовища [9].

У сучасній психології соціальні стереотипи визначаються як спрощені, схематизовані, емоційно пофарбовані, пов'язані із соціальними цінностями та надзвичайно стійкі уявлення будь-якої соціальної групи або спільності, з легкістю поширювані на всіх її представників. Зокрема, І.С. Кон стверджує: «Стереотипізація полягає в тому, що складне індивідуальне явище механічно підводиться під просту формулу або образ, що характеризують клас таких явищ» [5].

Сучасна молодь значну частину свого вільного часу проводить перед телевізором, комп'ютером або планшетом. Якщо врахувати те, що

інформація, яка поглинається з екрана телевізора або монітора, має переважно розважальний характер, то можна впевнено говорити про те, що телевізор і комп'ютер використовуються як засіб відпочинку та розваги. Як показують дослідження, менталітет молоді починає формуватися на етапі так званої первинної соціалізації, тобто необхідності прийняття рішень і здійснення вибору: подальшої освіти, професії, друзів, коханих, системи цінностей та ідеалів, способу життя, формування власного погляду на світ і пошуку свого місця в ньому. Найбільш специфічною ознакою і основною спрямованістю менталітету молодих людей у цей період є спрямованість у майбутнє.

Головним соціальним фактором, що впливає на становлення особистості, є сім'я, яка залишається найважливішим осередком сучасного суспільства. Для більшості молодих людей сім'я – це опора в житті, це джерело любові і розуміння, а також зразок для створення своєї сім'ї в майбутньому.

Проблема впливу сім'ї на самовизначення особистості була і залишається однією з найважливіших проблем психології. Залежно від складу сім'ї, від ставлення у родині до членів сім'ї і взагалі до оточуючих людей, людина дивиться на світ позитивно чи негативно, формує свої погляди, буде свої відносини з оточенням. Відносини в родині впливають також на те, як людина надалі будуватиме своє майбутнє. Саме в сім'ї індивід отримує перший життєвий досвід, робить перші спостереження і вчиться поводитися в різних ситуаціях. Можна сміливо сказати, що її роль серед цінностей молоді зберігає свої високі позиції. Адже саме цей інститут закладає в людину із самого народження моральні та етичні цінності, якими людина керується у своєму житті [2; 3].

У пору юності складається індивідуальний вигляд кожної молодої людини, все ясніше виступають ті її індивідуальні особливості, які у своїй сукупності визначають склад її особистості. Старшокласники істотно відрізняються один від одного не тільки за темпераментом і за характером, але й за своїми здібностями, потребами, прагненням та інтересами, різним ступенем самосвідомості. Індивідуальні особливості проявляються у виборі життєвого шляху. Вибір професії та оволодіння нею починається з професійного самовизначення. На цьому етапі учні повинні вже цілком реально сформулювати для себе завдання вибору майбутньої сфери діяльності з урахуванням наявних психологічного і психофізіологічного ресурсів. У цю пору в учнів формується ставлення до певних професій, вони здійснюють вибір навчальних предметів відповідно до обраної професії.

Для виявлення соціальних стереотипів, якими керується сучасна молодь під час вибору профе-

сії, ми провели анкетування (профорієнтаційний опитувальник із тринадцяти питань) серед 27 старшокласників Мелітопольського ліцею № 19. Ця анкета спрямована на проведення аналізу сформованості соціальних планів старшокласників, зокрема кар'єрних устремлінь молоді; вивчення професійного вибору молоді – як вибору професії, так і кращої сфери діяльності; розгляд мотиваційних складників професійного самовизначення, а також виявлення соціальних стереотипів, якими керується сучасна молодь під час вибору професії. Нами було проаналізовано результати, отримані під час дослідження, та проведено відповідну інтерпретацію.

Розглянемо, які стереотипи керують старшокласниками в розрізі найбільш важливих для них питань самовизначення. Відповідаючи на запитання анкети «Ви визначилися з планами на майбутнє після школи?», понад 82% опитаних старшокласників відповіли ствердно, інші не визначилися у виборі. Можна припустити, що це пов'язано з багатьма соціальними факторами: різноманіттям світу професій і складною орієнтацією в ньому, труднощами у виборі закладу освіти, залежністю від рішення батьків, неадекватністю самооцінки та іншим. Більшість старшокласників не вважає свій шкільний досвід достатнім для побудови майбутньої кар'єри. Відповідаючи на запитання анкети «Чи вважаєте Ви шкільний досвід достатнім для побудови майбутньої кар'єри?», 46% старшокласників відповіли: «Я сам буду свою кар'єру»; позиція «Успішна навчання в школі ще не дає жодних гарантій успіху в майбутньому» теж має високі показники у відповідях старшокласників – 32%. Лише 22% опитаних згодні з твердженням.

Виходить так, що школа не є достатньою підставою для майбутньої кар'єри, власне успішне навчання також не дає жодних гарантій, отже, знецінюються власні досягнення і шкільний соціальний досвід, на підставі яких можна будувати плани.

Аналізуючи проблему професійного самовизначення старшокласників, важливо оцінити рівень діяльносного компонента планування. Відповідаючи на запитання анкети «Як Ви ставитеся до кар'єри?», пропонувалися три варіанти відповіді: «Мрія зробити кар'єру» (як низький рівень планування), впевненість у своїх силах (як високий рівень) і сумніви у своїх силах (як проміжний рівень).

Впевнені у своїх силах і прагнуть до кар'єри 31% молоді; 46% молодих людей також замислюються про кар'єру, але поки тільки на рівні мрії; 23% старшокласників не впевнені у своїх силах (рис. 1).

Школярі, співвідносячи себе з тими чи іншими професійними стереотипами, проєктують у майбутнє свої соціальні устремління та надії. При

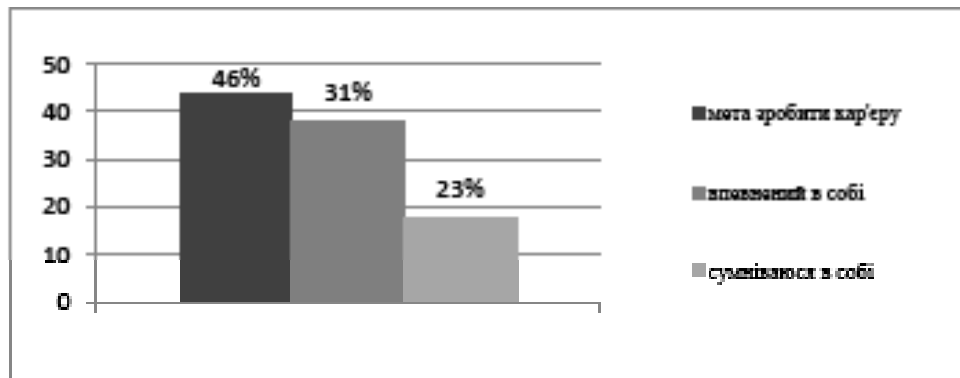


Рис. 1. Ставлення молоді до кар'єри (складено автором)

цьому найбільш привабливими для них виступають «юрист» і «менеджер», що віднесено до релевантних понять. Сюди ж можна віднести поняття «Я», відмічені старшокласниками на другому місці за значимістю щодо таких професій, як «програміст», «журналіст», «актор» і «вчений». Протилежну позицію щодо самоідентифікації займають «продавець» і «слюсар», що не мають, на думку старшокласників, соціальних перспектив. У старшокласників професійна ідентифікація має перспективно-ідеальний характер. Отримані матеріали свідчать про те, що сфера професійної орієнтації розкриває характерні особливості самовизначення в юнацькому віці, моделюючи структури свідомості, що зумовлюють особливості ідеалізації і соціальної ідентифікації особистості в цьому віці. Цю обставину принципово важливо враховувати під час організації роботи з професійної орієнтації. Тут вкрай важливо не тільки розкрити психологічні характеристики, необхідні для цієї діяльності, але й показати той образ і стиль життя, ті соціальні типи з їхніми ціннісними установками, які стоять за тією чи іншою професією. Це тим більше необхідно, оскільки, як показує наше дослідження, за кожною професією юнаки бачать той чи інший соціально ціннісний контекст.

Отже, ми виявили наявність соціальних стереотипів у сприйнятті сучасною молоддю характеристик, притаманних певним видам діяльності. З'ясували, які професійні типи особистості має більшість молодих людей на ранніх етапах професійного самовизначення. Довели зв'язок між кращими професіями та соціальними стереотипами. Виявляється, заповзятливому типу відповідають найвищі показники в оцінці найбільш привабливих для старшокласників професій цього професійного типу.

Дані профорієнтаційної анкети також підтверджують наявність певних стереотипів, якими керуються старші школярі у виборі подальшого життєвого шляху. Проведений аналіз даних доводить, що соціальні стереотипи молоді впливають на їхню поведінку. У нашому випадку професійні сте-

реотипи сприйняття впливають на професійний вибір сучасної молоді.

Як ми з'ясували, під час проведення дослідження під стереотипами розуміються узагальнені, шаблонні, емоційно насичені, пов'язані із соціальними цінностями та малозалежні від емпіричного пізнання уявлення про соціальні об'єкти, які засвоюються індивідом у процесі соціальних взаємодій.

Ми розглянули молодь як специфічну соціально-демографічну групу в структурі суспільства, що виділяється на основі певних, властивих тільки їй характерних однорідних ознак (віку, духовного світу, інтересів, соціальних цінностей, вчинків тощо). Досліджували й описали основні форми стереотипної поведінки в сучасній молоді та факторів, що впливають на їх формування.

**Висновки.** Провівши аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної теми, ми визначили, що утворення стереотипів відбувається не тільки внаслідок дії індивідуальних когнітивних процесів і емоційних станів особистості, але й під впливом багатьох соціальних процесів. Під час проведення профорієнтаційного анкетування було з'ясовано, що більшою популярністю в середовищі молоді користується гуманітарна галузь знань. Це було підтверджено в подальшому ході нашого дослідження, яке показало, що найбільш переважаючими професіями для цієї соціальної групи виявилися гуманітарні професії. Ми також дізналися, що на професійний вибір найбільший вплив роблять особистий інтерес до професії, зумовлений високим престижем і матеріальною вигодою.

Життєві цінності та стереотипи сьогодення молоді визначають образ нашого «завтра». Будь-який прояв неухи до молодіжних проблем здатен створити ще більші проблеми для сьогодення та майбутнього суспільства. Ми намагалися відобразити соціальні стереотипи поведінки, а також світогляд сучасної молоді, чинники й особливості їх формування. Становлячи основу майбутнього суспільства, молодь заслуговує до себе найбезпосереднішої уваги. У молоді завжди найближчі і

безпосередні відносини з майбутнім суспільства, тому необхідні підвищення відповідальності і самостійності, розширення прав молоді.

Робота може становити інтерес для наукових і соціальних працівників, працівників закладів освіти, що займаються вивченням молодіжних субкультур. Матеріали можуть бути використані в процесі викладання різних курсів для здобувачів вищої освіти, які навчаються за психологічними спеціальностями. Проблеми вивчення світогляду і стереотипів поведінки молоді та процесів, пов'язаних із ними, необхідні в сучасній динамічній, нестабільній обстановці. Тому слід продовжувати і розширювати дослідження в цьому напрямі.

#### Література:

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 95–115.
2. Бойко В.В. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред. и сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2001. 322 с.
3. Дружинин В.М. Психология семьи. Москва, 1996. 225 с.
4. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. Москва : Педагогика, 2007. 145 с.
5. Кон И.С. Социологическая психология: избранные психологические труды. Москва – Воронеж, 1999. 456 с.
6. Липпман У. Общественное мнение / пер. с англ. Т.В. Барчунова, под ред. К.А. Левинсон, К.В. Петренко. Москва : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
7. Сорокин Ю.А. Стереотип, штамп, клише: К проблеме определения понятий. *Общественные теоретические и прагматические проблемы*. Москва, 1998. 268 с.
8. Федоришин Б.А. Психологические методические основы профориентационной работы с учащимися. Киев, 2006. 165 с.
9. Фролов П.Д. Стереотип політичний. *Політична енциклопедія* / редкол.: Ю.А. Левенець, Ю.І. Шаповал та ін. Київ : Парламентське видавництво, 2011. 690 с. ISBN 978-966-611-818-2.
10. Ядов В.А. К вопросу о теории стереотипизации в социологической науке. *Философские науки*. 1996. № 5. С. 54–67.

#### **Katkova T. A., Tytarenko O. I. The influence of youth social stereotypes on the professional choice**

*The influence of social stereotypes of young people on their professional choice is analyzed in the article. Existing social stereotypes in society have a significant impact on the course of economic, political and many other processes, largely determining the level of national development. It is the social behavior of young people that has the greatest influence on the development of a country, on trends and prospects for its development, in connection with which it is necessary to constantly study and analyze them. Therefore, it is necessary to study deeply and comprehensively the structure and dynamics of the values of young people, their social stereotypes, their content and connection with changes in the value consciousness of different age and status groups of the population. The position of the younger generation in society as a whole and in its various subsystems is changing significantly. By studying the social stereotypes of youth's behavior and values, one can identify the spiritual sources of social development that keep it from self-destruction.*

*The structure of consciousness of the young generation, which is an integral part of social consciousness, is extremely complex, and its various elements contribute to both the revolutionization of social processes, stimulating the movement to new social ideals, and the preservation of socially significant stable states of society.*

*The existence of stereotypes in the mechanism of cognition is ambiguous, contradictory. On the one hand, stereotypes greatly simplify the processes of cognition and creativity, making it possible to make extensive use of available knowledge and skills, which are a complex set of stereotypes, and on the other, they limit our ability to know something that goes beyond or contradicts them. Despite the widespread and already defined meaning of the term, its scope and content continue to be debatable. There is no single interpretation in the definition of the term "stereotype". Stereotype – a steady attitude to events, made on the basis of their comparison with internal ideals. The stereotype that accumulates some standardized collective experience brought about by an individual in the process of learning and communicating with others, helps him or her navigate life and in some ways guide his or her behavior. The introduction of stereotypes into the consciousness of man in society goes back to childhood. School, family, religion take part in this, but the most intense is the influence of print, radio, television, the Internet. Thus, in order to predict the further development of the country, it is necessary to analyze and form positive stereotypes of youth behavior.*

**Key words:** youth mentality, vocational orientation, consciousness, sociocultural quality, social and psychological processes, social stereotypes.



УДК 159.9-051:378

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.17>**О. В. Савицька**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології освіти  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

## КАР'ЄРНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

*У статті доведено актуальність постановки проблеми організації психологічного супроводу професійного становлення особистості й обґрунтовано необхідність використання кар'єрного консультування як однієї з його технологій.*

*Проаналізовано сутність поняття психологічного супроводу. Виокремлено два основні напрями психологічного супроводу професійного становлення особистості в закладі вищої освіти, а також описано їх основні компоненти.*

*Указано на можливість використання технології кар'єрного консультування не лише як засобу впливу на процес професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця, а й з метою визначення результативності й ефективності психологічного супроводу загалом.*

*Зазначається, що сформований у студентів старших курсів образ майбутньої професійної діяльності та кар'єрний план можуть використовуватися для визначення результативності професійно-особистісного розвитку і прогнозування меж і темпів професійного розвитку, перспектив професійного зростання, планування й розгортання кар'єри.*

*На основі теоретичних досліджень автором розроблена психодіагностична програма виявлення особливостей образу майбутньої професії та кар'єрного плану у випускників університету, яка реалізована під час кар'єрного консультування.*

*У результаті емпіричного дослідження з'ясовано, що респонденти ідентифікують себе з майбутньою професією, мають завищену та високу професійну самооцінку; у двох третин респондентів не сформовано адекватних моделей професійної поведінки; у третини респондентів зафіксовано особистісні якості, які заважатимуть професійній діяльності. Установлено, що більшість студентів прагнуть зробити кар'єру в одній організації, планують лише вертикальну кар'єру, що передбачає зайняття найвищої посади в управлінській структурі організації. Водночас студент-випускник налаштований досить рішуче на пошук роботи за фахом, варіант безробіття ним не розглядається.*

*Результати дослідження дають змогу виокремити основні цілі психологічного супроводу професіоналізації майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** особистісно-професійний розвиток, психологічний супровід, кар'єрне консультування, кар'єрограма, образ професії, кар'єрні очікування.

**Постановка проблеми.** Науково-методологічні й методико-організаційні проблеми кар'єрного консультування як один із різновидів психологічного консультування набувають сьогодні особливої актуальності. Це зумовлено водночас кількома чинниками. Передусім розвитком практичної психології як галузі психологічної науки та розширенням психологічної практики, функціонування психологічної служби в різних сферах професійної діяльності людини, що створюють науково-методичне підґрунтя для становлення цього виду діяльності практичного психолога. По-друге, останніми десятиліттями суттєво змінилося ставлення суспільства до питань професійного та кар'єрного розвитку, кар'єри (вона втратила негативний відтінок), у роботодавців з'явилася потреба й можливості в доборі та розміщенні кадрів, визначенні їх перспективності, професійного потенціалу, актуалізувалися за цих умов і проблеми професійної орієнтації як серед молоді,

так і серед дорослого населення. По-третє, все частіше в працівників різних сфер діяльності й різного фаху з'являються потреби та запити до практичних психологів, пов'язані з проблемами особистісно-професійного розвитку, плануванням професійного шляху, становленням професійної майстерності, побудовою кар'єри в організації чи на підприємстві, формуванням професійного іміджу тощо.

Психологічною наукою вже розроблено основні методологічні підходи до кар'єрного консультування, розроблено засоби, процедури та моделі його здійснення, визначено основні завдання цього виду консультування для педагогічних працівників, керівників освітніх закладів, менеджерів, майбутніх робітників тощо [1; 2; 4; 3; 5; 6].

Водночас недостатньо розглянуто особливості використання кар'єрного консультування в межах психологічного супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти.

У психологічній науці склалося кілька основних підходів до розгляду психологічного супроводу. Його визначають то як теоретичну парадигму та систему професійної діяльності психолога, педагога, лікаря (М.Р. Бітянова, Т.Г. Яничева); то як процес і цілісну діяльність (Е.Ф. Зеєр, С.Л. Богомаз, Ю.М. Мірошніченко); то як комплексний психологічний вплив на особистість і форму надання психологічної допомоги психічно здоровим людям (Ю.В. Слюсарев); то як інтегративну технологію, метод або систему методів і способів психологічної, психолого-педагогічної допомоги та розвитку й саморозвитку особистості (А.В. Мікляєва, П.В. Румянцева, Л.І. Мороз, О.О. Щербакова).

Психологічний супровід професійного становлення особистості як особлива психологічна технологія та цілісний процес формування, розвитку й корекції особистості фахівця має на меті створення соціально-психологічних умов для реалізації професійно-психологічного потенціалу особистості й задоволення потреб суб'єкта навчально-професійної та професійної діяльності, що стимулює особистість до самотворення [7].

Таке розуміння психологічного супроводу дає змогу виділити такі його ознаки: по-перше, під час психологічного супроводу об'єкт психологічних впливів виявляє активність; по-друге, його результатом визнається активізація особистісного потенціалу, саморозвитку особистості.

Спеціально організований психологічний супровід професійного становлення особистості в закладі вищої освіти передбачає такі його напрями: психологічний супровід всіх учасників освітнього процесу (абітурієнти, студенти, науково-педагогічні працівники) та психологічний супровід спеціальностей і напрямів підготовки.

Перший напрям включатиме психологічний супровід абітурієнтів; психологічний супровід адаптації першокурсників; психологічний супровід особистості студента на етапі інтенсифікації; психологічний супровід особистості студента на етапі ідентифікації; психологічний супровід адаптації молодих викладачів; психолого-методичний супровід професійної діяльності викладачів.

Другий напрям містить такі відносно самостійні напрями: психологічний супровід освітньо-професійних програм підготовки фахівців; психологічний супровід студентської наукової роботи; психологічний супровід виробничої практики; психологічний супровід працевлаштування та первинної професійної адаптації.

Задля розв'язання основного завдання психологічного супроводу професійного становлення особистості, що полягає в особистісно-професійному розвитку фахівця, реалізації його професійно-психологічного потенціалу, підвищенні ефективності професійної діяльності й підготовці особистості до самостійного подолання трудно-

щів на різних етапах професійного становлення, повинна комплексно здійснюватися психологічна діагностика на різних етапах професіоналізації, забезпечуватися інформаційно-аналітичний і проєктувальний супровід професійного становлення, а на їх основі проводиться корекція соціально-професійного та психологічного профілю особистості та профілактика деформацій фахівця.

Визначення результативності психологічного супроводу професійного становлення особистості в умовах освітнього процесу в закладі вищої освіти може проводитися під час кар'єрного консультування випускників. Саме технологія кар'єрного консультування, як зазначає О.М. Ігнатович, дає змогу виявити й оцінити кар'єрні компетентності, професійно важливі особистісні, емоційно-вольові та пізнавальні властивості фахівця, виявити і скорегувати не лише професійний і кар'єрний план, а й моделі професійного спілкування та міжособистісної взаємодії [1].

**Мета статті** полягає в ознайомленні з результатами кар'єрного консультування студентів-випускників університету в межах психологічного супроводу їх професійного становлення під час професійної підготовки в закладі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Освітній простір закладу вищої освіти визначає орієнтири та забезпечує особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця; в ньому відшукуються й уточнюються основні смисли майбутньої професійної діяльності, формуються й розширюються професійні можливості студентів, вибудовується образ професійної діяльності, здійснюється первинне планування професійного шляху.

Упродовж усього періоду професійного навчання в закладі вищої освіти забезпечується цілеспрямоване формування образу професійного життя та діяльності, оскільки саме він визначає успішність професійної адаптації, первинної професіоналізації фахівця й формування професійної компетентності та майстерності на наступних стадіях професіогенезу. На останніх етапах професійного навчання у вищій освіті образ майбутнього професійного життя набуває чіткості та ясності й може використовуватися для діагностики результативності професійно-особистісного розвитку в процесі професійної підготовки, прогнозування меж і темпів професійного розвитку та визначення перспектив професійного зростання, планування й розгортання кар'єри. Окрім того, образ професійного життя визначатиме активність випускника закладу вищої освіти в пошуку роботи та визначенні кар'єрних очікувань.

Потреби й особистісні запити, прагнення особистості віддзеркалюються в життєвих проєктах, перспективах свого подальшого професійного просування, у кар'єрних очікуваннях. Не менш важливим для розуміння ефективності здійс-

неного психологічного супроводу професійного становлення особистості майбутнього фахівця є з'ясування динаміки кар'єрних орієнтацій, тобто системи уявлення про можливий кар'єрне зростання, рівень заробітної платні, можливості працевлаштування та соціальний статус, гарантований професією, тощо.

Зважаючи на вищевикладене, ми розробили психодіагностичну програму виявлення особливостей образу майбутньої професії та професійних планів у випускників університету, яка реалізувалася під час кар'єрного консультування.

У дослідженні взяло участь 38 студентів-випускників Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка за спеціальністю «психологія», використовувалися методика «Якоря кар'єри» Е. Шейна (адаптація В.А. Чикер і В.Е. Винокурової) [8], методика діагностики ступеня задоволення основних потреб (О.Ф. Потьомкіної) [9], проективна малюнок методика «Психолог на роботі» [10] та аналіз кар'єрограм студентів.

Для з'ясування психологічних особливостей образу професійного життя в майбутніх психологів нами використовувалися проективна малюнок методика «Психолог на роботі» [10]. Ця методика дає змогу з'ясувати характерні особливості взаємодії з різноманітними компонентами професійного середовища, насамперед із клієнтами, а також із самим собою як суб'єктом психологічної (помічної) діяльності. Для малювання досліджуваним роздавалися аркуші білого паперу формату А3, кольорові олівці та зачитувалася така інструкція: «Намалюйте, будь ласка, малюнок на тему «Психолог на роботі». Ваше вміння малювати значення немає й оцінюватися не буде».

Отримані малюнки аналізувалися на різних рівнях інтерпретації: сюжетному, символічному, інтегрованості малюнка та рівні загальноновизнаних інтерпретацій (елементи будинок-дерево-людина) [10].

Результатом діагностики, як указують А.В. Мікляєва, П.В. Румянцева, Е.С. Тужикова й І.А. Тупіцина, є особливості відображення досліджуваними власного професійного життя [10].

Результати, отримані за допомогою цієї проективної методики, оцінювалися за такими інтерпретаційними комплексами та їх параметрами: професійна ідентичність (ідентифікація з професією; професійна самооцінка); особливості взаємодії з клієнтами (рівноправність-домунівання, агресивність, демонстративність); особистісні особливості, які виявляються в професійній взаємодії (раціоналізація, рефлексивність і професійна тривожність).

Емпіричне дослідження виявило таке: по-перше, аналіз малюнків на сюжетному рівні виявив у 9,2% малюнків зображення лише ком-

фортного предметного професійного середовища психолога (як правило, кабінету психолога; одиничними були зображення центрів психологічної допомоги), а решта респондентів зобразили в інтер'єрі кабінетів людину, в якій вгадується практикуючий психолог. На 92,1% малюнків наявна літера «Ψ» (символічне позначення психології). Викликає стурбованість надмірне промальовування різноманітних атрибутів розкоші (ручка Parker, іномарки, символів іноземних валют тощо). Недиференційованими на малюнках виявилися галузь професійної діяльності практичного психолога, деякі соціально-демографічні характеристики психолога.

По-друге, 90,8% респонденти ідентифікують себе з професією психолога, з них мають незначно завищену професійну самооцінку 28,9%; високу – 61,8%.

По-третє, студенти-випускники в 69,7% випадків налаштовані на домінантність у взаєминах із клієнтами, а в 35,5% є ознаки демонстративності у взаємодії з клієнтами, а не партнерської взаємодії.

По-четверте, як засвідчив аналіз малюнків, жоден із випускників не виявив ознак раціоналізації та рефлексивності в професійній взаємодії, а в 32,9% малюнків помітні ознаки професійної тривожності респондентів.

Нас зацікавило, а які саме потреби найбільше визначатимуть активність студентів-випускників у пошуку роботи й визначенні кар'єрних очікувань. За допомогою методики діагностики ступеня задоволення основних потреб (О.Ф. Потьомкіної) нами виявлено, що найменш задоволеними, а отже, такими, що стимулюватимуть активність особистості, є сімейні потреби (у 78,9% респондентів) і потреби в професійній самореалізації й матеріальні потреби (по 23,7%). Матеріальні потреби, потреби в спілкуванні й у самореалізації та особистісному зростанні мають середній рівень задоволення в 60,5%, 50%, 23,7% випадках відповідно. Отримані нами результати підтверджують вікові особливості студентства. Вони значно менше потребують професійної самореалізації, аніж створення сім'ї. Водночас недостатнє задоволення потреби в професійній самореалізації, особистісному зростанні у 23,7% студентів штовхатиме їх до пошуку роботи. Загалом можна відзначити, що незадоволення зазначених вище потреб сприятиме активному пошуку роботи.

Потреби й особистісні запити, прагнення особистості віддзеркалюються в життєвих проєктах, перспективах свого подальшого професійного просування, у кар'єрних очікуваннях. Використовуючи методику вивчення кар'єрних орієнтацій «Якоря кар'єри» Е. Шейна (адаптація В.А. Чикер і В.Е. Винокурової), виявили, що в 97,4 % майбутніх психологів наявні від трьох до

дев'яти кар'єрних орієнтацій. Це може свідчити про нечіткість уявлень про майбутню професію та професійний шлях унаслідок розпоршеності потреб і відсутності визначених життєвих орієнтирів (усе водночас видається важливим). Разом із тим з-поміж кількох провідних кар'єрних орієнтацій у 76,3 % студентів є одна, дві або три кар'єрні орієнтації, які суттєво вирізняють за своїм значенням для особистості. Так, зокрема, у 60,5% це стабільність роботи і стабільність місця проживання, інакше студенти не уявляють можливість зробити кар'єру; кар'єрні орієнтації «менеджмент» та «автономія» є домінуючими у значно меншій частині студентів (18,4% і 15,8 % респондентів відповідно). Решта кар'єрних орієнтацій зустрічається ще рідше.

Побудова кар'єрограми зі студентом під час кар'єрного консультування та її подальший аналіз дають змогу виявити уявлення майбутнього фахівця про особливості професійної діяльності та спілкування, типологію очікуваної кар'єри, її межі й темпи, розуміння взаємозв'язків у системі «професія-людина», вимог професії, які вона висуває до особистісних, професійних, індивідуально-психологічних властивостей і якостей працівника. Загалом кар'єрограма є моделлю кар'єри, що містить опис маршруту професійно-посадових переміщень працівника, напрям та етапи його професійної кар'єри, орієнтовні строки переходу на відповідні щаблі, а також конкретні кваліфікаційні вимоги, необхідні для роботи в тій або іншій посаді, і формалізовані уявлення про те, як отримати необхідні знання й оволодіти потрібними навичками для ефективної роботи на конкретному робочому місці [1].

Аналіз кар'єрограм студентів виявив таке: студенти, як правило, планують вертикальну кар'єру, вказуючи лише одну організацію або установу, в якій її планують реалізувати, тому стабільність місця роботи як кар'єрне очікування має виняткове значення. Під час побудови кар'єрограми всі студенти вказували найвищий щабель в управлінській структурі організації як мету своєї кар'єри (директор психологічного центру, завідувач наукової лабораторії, керівник організації, навіть директор школи та ректор вишу), досягнення якої можливе, на їхню думку, в межах 40–55 років. Інші варіанти, окрім вертикальної професійної кар'єри, випускниками не розглядаються. Метою кар'єри жодного з випускників не виявився саморозвиток, самовдосконалення, вони не задовольнялися у своїх прагненнях посадою практичного психолога. Причиною цього, ймовірно, є досить поширена та культивована думка про кар'єру як рух угору по управлінській драбині. Студент-випускник налаштований досить рішуче на пошук роботи за фахом, варіант безробіття ним не розглядається, щоправда він готовий реалізувати лише верти-

кальну кар'єру й має нереалістичні уявлення про найвищу точку кар'єри та можливі шляхи її досягнення.

**Висновки.** Результати проведеної психодіагностики в ході кар'єрного консультування дають змогу спрогнозувати основні труднощі, з якими зустрінеться випускник закладу вищої освіти при входженні у професію та на стадії професійної адаптації. Крім того, кар'єрне консультування не лише допомагає виявити рівень особистісно-професійного розвитку, специфіку професійних планів, а й створює умови для вдосконалення професійної поведінки, розвитку професійно важливих якостей, коригування перспектив кар'єрного зростання, запобігання професійним деформаціям та регресивному розвитку особистості. Усе це створює умови для коригування психологічного супроводу професійного становлення особистості на етапі професійного навчання.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на розроблення програм корекції індивідуальних професійних планів у процесі кар'єрного консультування та їх апробацію.

#### Література:

1. Ігнатович О.М. Технології кар'єрного консультування викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу. URL: [lib.iitta.gov.ua/712760/1/Ігнатович%20О.М.\\_ТКК.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/712760/1/Ігнатович%20О.М._ТКК.pdf) (дата звернення: 09.10.2019).
2. Лозовецька В.Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія. Київ : 2015. 279 с.
3. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера. Санкт-Петербург, 2012. 320 с
4. Мороз Л.І. Кар'єра як предмет психологічного супроводу. *Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ*. 2014. №4. URL: [fund-issled-intern.esrae.ru/4-49](http://fund-issled-intern.esrae.ru/4-49) (дата звернення: 09.10.2019).
5. Підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика : монографія / за наук. ред. Д.О. Закатнова. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 196 с.
6. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навчальний посібник для студ. вищих навч. закладів та слухачів інститутів післядипл. освіти / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. Київ : Міленіум, 2004 . 212 с.
7. Щербак О.О. Психологічний супровід розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 4. Т. 2. С.105–110.
8. Технології роботи організаційних психологів : навчальний посібник для студентів вищих

- навч. закладів та слухачів інститутів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л.М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / сост. Д.Я. Райгородский. Самара : ИД «БАХРАХ-М», 2000. 672 с.
10. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов : методическое пособие / А.В. Микляева, П.В. Румянцева, Е.С. Тужикова, И.А. Тупицына. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. Ч. 2. 63 с.

### **Savytska O. V. Career counselling as psychological support of the future specialist professional development**

*The paper deals with proving of relevance of the problem of organising of psychological support in the professional development of the individual; also the necessity to use career counselling as one of the technologies of psychological support is stated.*

*The essence of the concept of psychological support has been analysed, two main areas of psychological support in the professional development of the individual in a higher education institution are distinguished and their main components are described.*

*We have stated the possibility to use career counselling technology not only as a means to influence on the process of professional and personal development of the future professional but also to determine the effectiveness and efficiency of psychological support in general.*

*It has been mentioned that the image of future professional activity and career plan, formed in the senior students, can be used to determine the effectiveness of professional and personal development and to predict the boundaries and pace of professional development, career prospects, planning and career development.*

*The author has taken into account theoretical studies and has developed a psychodiagnostic program for revealing the features of the image of the future profession and career plan in university graduates.*

*This program was implemented in the process of career counselling. As a result of empirical research, it has been found that the respondents identify themselves with the future profession, have exaggerated professional self-assessment; two thirds of respondents have not formed adequate models of professional behavior; for one third of the respondents we have recorded personal qualities that would interfere with professional activity.*

*It has been revealed that the majority of students aspire to make a career in one organisation and plan only a vertical career, which implies occupying the highest position in the management structure of the organisation. At the same time, the graduate student is strongly determined to find a job according to the specialty, an unemployment option is not considered.*

*The results of the study allow to identify the main goals of psychological support for the professionalisation of the future professionals.*

**Key words:** *personal and professional development, psychological support, career counselling, career chart, profession image, career expectations.*

## МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.974.053.6:177.77

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.18>

**Т. С. Асланян**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри прикладної психології  
Донбаський державний педагогічний університет

**О. Б. Єгорова**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри прикладної психології  
Донбаський державний педагогічний університет

**О. В. Шевельдіна**

асистент кафедри прикладної психології  
Донбаський державний педагогічний університет

### РОЛЬ ВДЯЧНОСТІ В ПОДОЛАННІ НЕВРОТИЧНОЇ ДЕПРЕСІЇ ЮНАКІВ

*У статті проведено аналіз останніх досліджень в галузі невротичної депресії школярів. Поставлено завдання визначити особливості взаємозв'язку подяки та невротичної депресії юнаків.*

*У статті розглянуто основні підходи до визначення подяки, невротичної депресії, психічного здоров'я в сучасній науці. Проведено аналіз концепцій і напрямів медико-психологічних досліджень цього феномена.*

*Показано, що більше всього уваги в літературі приділено аналізу депресії та депресивних станів у дітей, підлітків та дорослих. Наукові роботи з вивчення проблеми впливу подяки на прояви невротичної депресії у школярів нами не виявлені.*

*Особливу увагу приділено вивченню стану проблеми етичного вживання термінів. Так, згідно з низкою досліджень у науковій літературі, численні автори розрізняють такі поняття, як «депресивний епізод», «депресивний стан», «депресія», «види депресії». Водночас прийнято вважати певні терміни описанням одного явища. Йдеться про такі поняття, як «дистимія», «депресивний невроз» та «невротична депресія».*

*Експериментальну перевірку гіпотези здійснено на масиві старшокласників загальноосвітніх шкіл м. Слов'янська, що на Донеччині. Використано спеціальні психодіагностичні методики, які є валідними та відповідають завданням дослідження, а також лінійну кореляцію Пірсона.*

*Проведено емпіричне дослідження невротичної депресії, психічного здоров'я, вдячності, суб'єктивного почуття щастя, помсти, ворожості й образи, деяких видів агресії. Аналіз результатів нашого дослідження дав змогу виявити відмінності показників досліджених індексів у школярів з різними рівнями вдячності. Показано, що агресія підсилює прояви невротичної депресії. Явна невротична депресія спостерігаються рідше в осіб з вищим рівнем вдячності. Вдячність покращує стан психічного здоров'я учнів. Для подолання депресії юнаків розроблено корекційно-профілактичний психологічний тренінг.*

*Інформація статті може бути корисна для аудиторії батьків, викладачів, психологів, а також для кожного, хто небайдужий до проблеми депресії в сучасній українській школі.*

**Ключові слова:** подяка, невротична депресія, психічне здоров'я, медичні та психологічні теорії, старшокласник.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема полягає в тому, що останніми роками, згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, спостерігається значне зростання кількості депресивних захворювань. Сьогодні депресія належить до найбільш поширених хворіб, при цьому депресивний стан став своєрідною епідемією людства.

Майже всі хвороби українського суспільства (90%) викликані власним небажанням людей бачити себе здоровими, а головною причиною хворіб сучасних українців лікарі вважають хронічну депресію [2].

Пік захворювань ще кілька років тому припадав на вікову категорію людей 30–40 років. Нині він зрушився в бік підліткового й дитячого віку. Не

тільки дорослі, але й підлітки та навіть та діти все частіше живуть у стані негативного сприйняття життя.

Як показано в роботі [6], піки найбільш проблематичного стану у тинейджерів припадають на 16 і 19 років, збільшуються під час переходу від підліткового віку до юності, супроводжуються такими симптомами, як відсутність апетиту, млявість, дуже частий сон, безсоння [2]. Депресія відіграє не останню роль у виникненні розладів харчування, різних психосоматичних захворювань, труднощів у навчанні. Юнаки-депресанти складають особливу групу ризику, проявляючи схильність до суїциду.

Сьогодні як ніколи раніше гостро постає проблема виникнення й розвитку депресії в юності, тому що порівняно з попереднім поколінням сучасні вітчизняні юнаки почуваються менш захищеними, більш невпевненими в собі й завтрашньому дні.

Чи впливає вдячність на протікання депресії старшокласників, і якщо так, то як саме?

**Мета статті** полягає в експериментальному вивченні взаємозв'язку вдячності та невротичної депресії в юнаків.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «депресія» використовується для опису різних понять. Так, дослідники розглядають депресивний епізод (переживання стану печалі, порушення сну та апетиту, втеча з дому тощо) [8, с. 140–145], депресивний стан (збірне позначення дуже різних форм депресії: від ендогенної депресії чи меланхолії аж до реактивної депресії, наприклад, класичний стан людини, що перебуває в депресії, передбачає серйозний вираз, відчуття внутрішньої порожнечі та водночас занепокоєння, а положення тіла свідчить про занурення в себе) [1, с. 237], депресію (афективний стан з характерним негативним емоційним тлом, зміною мотиваційної та когнітивної сфер, загальною пасивністю поведінки) [5; 6].

Практично кожна людина сьогодні знайома з терміном «невротична депресія», яку багато хто вважає тимчасовим і легко переборним періодом життя.

Невротична депресія, депресивний невроз, дистимія є синонімами. Згідно з даними Американської психіатричної асоціації близько 6% населення США хворіє на невротичну депресію, з яких 3% становлять молоді люди [7].

Невротична депресія (НД) – це захворювання, що виникає внаслідок дії психотравмуючої події. НД розвивається внаслідок стресів, конфліктів, психотравмуючих ситуацій, дуже значущих для цієї людини. Розлад приймає зтяжну форму неврозу.

Людина стає більш повільною та млявою, в ній немає колишньої енергії, вона почувається пригнічено й пригноблювано, відчуває, що в її житті

мало радості й щастя, стає якоюсь байдужою, не має колишніх інтересів і захоплень, часто відчуває бажання побути на самоті, до неї приходять думки про те, що її друзі щасливіші, в неї виникає відчуття, що в багатьох неприємностях винна вона сама [5, с. 399–404].

Невротична депресія здатна негативно впливати на психіку людини, сприяє виникненню суїцидальних думок. Уникнути цього допоможуть тільки своєчасне лікування й любов [7]. Вдячність є шляхом до любові [9].

Як відомо, 11 січня, згідно з ООН, вважають Всесвітнім днем найввічливішого слова будь-якою мовою, а саме слова «спасибі», слова вдячності. Вдячність називають вміння людини належно оцінити будь-яку виявлену до неї уважність, зроблену для неї добру справу [3].

Вдячність має суспільне значення, вона підтримує в людях бажання робити добро іншим. Ми знаємо, що бажання робити добро іншим – це любов, а виявлена любов зароджує любов.

З іншого боку, невдячність зароджує небажання бути добродійцем. Коли ми зробимо щось добре, відчуваємо потребу визнання, а коли його немає, то зменшується почуття солідарності та людської доброзичливості. Своєчасно виявлена тепла, сердечна вдячність може служити поштовхом до створення подальших добрих справ [3; 4].

Наше наукове дослідження проводилось на базі середніх шкіл м. Слов'янська Донецької області. Експериментальну вибірку склали юнаки 15–16 років.

У ході дослідження вирішувались такі завдання, як дослідження невротичної депресії старшокласників; вивчення вдячності юнаків, визначення особливостей прояву суб'єктивного переживання щастя учнів старших класів, дослідження особливостей прояву образи та помсти випускників, вивчення особливостей агресії юнаків, визначення взаємозв'язку невротичної депресії та вдячності в ранній юності.

Для вирішення поставлених завдань під час дослідження застосовано такі психодіагностичні методи, як спостереження, бесіда, методи математичної статистики (визначення середніх показників та коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона). Також підібрані спеціальні методики («Шкала депресії та психічного здоров'я» К. Яхіна, Д. Менделевича; опитувальник «Вдячність» М. МакКаллоу та Р. Еммонса; методика «Ви вмієте бути щасливим?» А. Кудряшова; «Шкала образи та помсти» Є. Ільїна та П. Ковальова; методика агресії Басса – Дарки).

На підставі результатів, отриманих в ході дослідження, й статистичної обробки даних здобуто таке.

За методикою К. Яхіна, Д. Менделевича показник невротичної депресії старшокласників становить

2,59, а психічного здоров'я – 1,09. Отже, більшість досліджуваних потребує психокорекційної роботи з покращення емоційних станів, особливо юнаки з високим рівнем невротичної депресії.

Також серед досліджуваних випускників переважають особи з низьким рівнем вдячності (77%), загалом по групі цей показник перебуває в межах низького (1,20). Отже, у певній групі учнівської молоді має місце нездатність бути вдячним до життя.

При цьому серед опитаних переважає середній рівень суб'єктивного переживання щастя (45%), 12% мають високий рівень, а 43% складають старшокласники з низьким рівнем щастя; узагальнений показник по групі сягає низького рівня з тенденцією до середнього (1,7).

Згідно з методикою Є. Ільїна та П. Ковальова найменше у випускників виражені показники помсти (1,70), більшою мірою – ворожості (1,95) та образи (2,20). Всі ці показники перебувають у межах середнього та високого рівнів. Отже, більшість досліджуваних нігілістично ставиться до загальноприйнятих моральних правил, іноді може відчувати незадоволеність своїм положенням та бажання відплатити іншим людям за образу. Ці переживання у старшокласників можуть співпадати з почуттями звичайних людей, але окремі учні потребують психологічної допомоги.

За методикою Басса – Дарки у випускників найменш виражена підозра (1,59), більшою мірою – фізична (2,0) та вербальна агресія (2,0). Найбільш виражено у старшокласників почуття провини (2,2).

В результаті кореляційного аналізу виявлено позитивні та негативні кореляційні зв'язки, що свідчать про можливий підсилюючий або послаблюючий ефект.

Так, образа підсилює прояви помсти (0,32,  $p \leq 0,05$ ), ворожості (0,74,  $p \leq 0,001$ ) та невротичної депресії (0,37,  $p \leq 0,05$ ); помста ослаблює суб'єктивне переживання щастя (-0,33,  $p \leq 0,05$ ) та підсилює прояви образи (0,32,  $p \leq 0,05$ ), ворожості (0,48,  $p \leq 0,001$ ), невротичної депресії (0,33,  $p \leq 0,05$ ); ворожість ослаблює психічне здоров'я (-0,40,  $p \leq 0,01$ ) та суб'єктивне переживання щастя (-0,45,  $p \leq 0,01$ ), а також підсилює прояви образи (0,74,  $p \leq 0,001$ ), помсти (0,48,  $p \leq 0,001$ ).

Також виявлено зворотній зв'язок між вдячністю та невротичною депресією (-0,48,  $p \leq 0,001$ ), тобто чим більше юнак проявлятиме вдячність до

оточуючих, тим менше в нього будуть спостерігатися невротична депресія та її ознаки.

Задля корекційно-профілактичної роботи з групою депресантів можуть бути використані методи психотерапії [9].

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження показало наявність зворотних кореляційних зв'язків між вдячністю та невротичною депресією у випускників. Виявлено коефіцієнти Пірсона, що на помірному рівні притаманні особам з високим рівнем невротичної депресії та низьким рівнем вдячності, а також дають змогу налагодити спеціальну роботу з коригування невротичної депресії у старшокласників.

Отже, виховання в учнях здатності до вдячності може сприяти подоланню в них невротичної депресії та покращенню стану психічного здоров'я.

#### Література:

1. Бенеш Г. Психологія: dtv-атлас : довідник / пер. з нім. В. Васютинського. Київ : Знання-Прес, 2007. 510 с.
2. Богомолец О. Украинцев массово косит хроническая депрессия. Киев, 2012. URL: <http://www.ru.tsn.ua> (дата звернення: 21.03.2019).
3. Вдячність. URL: <http://www.uk.m.wikipedia.org> (дата звернення: 21.03.2019).
4. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / пер. с англ. А. Ускова. Санкт-Петербург : Б.С.К., 1997. 96 с.
5. Менделевич В. Клиническая и медицинская психология. Москва : МЕД Пресс-информ, 2005. 432 с.
6. Мэш Э., Вольф Д. Депрессивные расстройства. *Детская патопсихология. Нарушение психики ребенка*. Санкт-Петербург : Еврознак, 2003. С. 251–262 (Проект «Психологическая энциклопедия»).
7. Невротическая депрессия: причины, симптомы, лечение. URL: <http://www.depressia.info> (дата звернення: 21.03.2019).
8. Попов Ю., Вид В. Современная клиническая психиатрия. Москва : Экспертное бюро, 1997. 496 с.
9. Уолш Р. Основание духовности. Семь практик для пробуждения сердца и ума / пер. А. Киселева, В. Майкова. Москва : АСТ, 2004. 384 с.

**Aslanian T. S., Yehorova O. B., Sheveldina O. V. A role of gratitude in overcoming of neurotic depression at youths**

*The work is the analysis of the last researches in area of neurotic depression of schoolboys. We set the problem to consider the features of correlations of youth's gratitude and neurotic depression.*

*The basic approaches and definitions of gratitude, neurotic depression, and mental health in modern science are examined in the article. The analysis of conceptions and directions of medical and psychological researches of this phenomenon is conducted.*



*It is found that most information in literature is devoted to analysis of manifestation of depression and depression states at children and adults. Very little researches are devoted to the study of problem of gratitude influence on the rise of neurotic depression at schoolboys.*

*Research was conducted on the array of youths of general education schools of t. Slavyansk of the Donbass region. We used psych diagnostic research methods: "scale of depression and psychical health»" by K. Yakhin and D. Mendelevich; a test "Gratitude" by M. MakKallou and R. Emmons; method "Are you able to be happy?" of A. Kudryashov; "Scale of offense and revenge" by E. Il'in and P. Kovalev; Buss – Durkey Inventory. Also methods of mathematical statistics (subaccount of coefficient of Pirson linear correlation) were used.*

*We have carried out an empirical research of neurotic depression, mental health, and gratitude, subjective sense of happiness, indexes of revenge, hostility and offense, the types of aggression. The analysis and summarized results of our research let us conclude that there are distinctions of display of the probed indexes for schoolboys with the different levels of gratitude.*

*We found, that aggression strengthens the display of neurotic depression. It was exposed, that youths manifest signs of neurotic depression rarer with more high level of gratitude. Gratitude improves the state of youth's psychical health.*

*Training was developed with correctional and preventive goal to overcome pupil's depression. The article's information may be useful to parents, teachers, and psychologists, to everybody who is interested in the problem of depression at Ukraine school.*

**Key words:** *thanks, dysthymia, psychical health, medical and psychological theories, senior pupil.*

УДК 159.943

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.19>

**Т. Л. Левицька**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

**В. П. Миколук**

магістрант  
Хмельницький національний університет

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІ, СХИЛЬНОЇ ДО ПОРУШЕННЯ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

*У статті здійснюється теоретичний аналіз щодо вивчення проблеми харчових порушень у молоді. Виокремлюються основні характеристики харчової поведінки, види порушень харчової поведінки. Досліджуються типи порушення харчової поведінки, розкриваються психологічні особливості молоді, яка схильна до порушень харчової поведінки, а також з'ясовуються причини появи цього явища.*

*В останні десятиліття проблема порушень харчової поведінки набула особливої актуальності у всьому світі у зв'язку зі стрімким зростанням кількості людей із надмірною вагою або гіпертрофованим прагненням до схуднення. Культ їжі, переїдання або, навпаки, недоїдання, діетоманія, загострена увага людей, особливо молодого віку, до свого тіла і зовнішності, завищені стандарти фізичної привабливості являють собою різні види харчових порушень і є неповноцінними формами психоемоційної адаптації сучасної людини до складних реалій сучасного життя.*

*Під час дослідження з'ясовано погляди вчених на цю проблематику, якими є основні характеристики та складники харчової поведінки, що є нормальною поведінкою, а що вважається відхиленням. Виокремлено основні види порушень харчової поведінки та характерні для того чи іншого виду порушення. Досліджено психологічні особливості молоді, яка схильна до порушення харчової поведінки, а також причини, через які виникають харчові порушення. Було виявлено декілька чинників, які можуть спричинити появу порушень харчової поведінки, а саме – фізіологічні, психологічні та соціальні.*

*Досліджено психологічні особливості молоді, яка схильна до порушення харчової поведінки, а саме – нервової анорексії, ожиріння та булімії. Виявлено, що в більшості досліджуваних із тим чи іншим харчовим порушенням є певні психологічні проблеми, що певною мірою і спричинили появу порушення. Найчастіше це надмірне вживання їжі з метою задоволення широкого спектра інших потреб, крім голоду, для розрядки психоемоційного напруження, насолоди, задоволення потреб. Також надмірне вживання або відмова від їжі є через стрес, тривогу, депресію. Задоволення голоду в стані емоційного неблагополуччя має зв'язок із відчуттям комфорту і захищеності. Описано випадки, коли харчова поведінка порушена через дисгармонійні взаємовідносини особи з родиною та близькими їй людьми. Однією з найвагоміших причин є низька самооцінка, бажання бути кращим, ідеальним, певним чином самоствердитись за допомогою власного тіла.*

*Загалом учені виокремили три чинники, що спричиняють появу таких порушень, – це фізіологічні, психологічні та соціальні.*

*Зокрема, наше дослідження підтвердило, що одним із основних чинників, який впливає на появу та розвиток харчових порушень є психологічний.*

**Ключові слова:** порушення харчової поведінки, екстернальна харчова поведінка, емоціогенна харчова поведінка, обмежувальна харчова поведінка.

**Постановка проблеми.** Проблема харчових порушень молоді є однією з найбільш актуальних проблем у сучасній психології. Згідно з оцінками експертів ВООЗ, тривалість життя і стан здоров'я населення на 70% залежить від способу життя, найважливішим чинником якого є харчування, на 15% – від спадковості, ще на 15% – від умов довкілля [3]. Стрімко зростає кількість людей із надмірною вагою або гіпертрофованим прагненням до схуднення. Культ їжі, переїдання або, навпаки, недоїдання, діетоманія, загострена увага людей, особливо молодого віку, до свого тіла і зовнішно-

сті, завищені стандарти фізичної привабливості являють собою різні види харчових порушень і є неповноцінними формами психоемоційної адаптації сучасної людини до складних реалій сучасного життя.

Під харчовою поведінкою розуміється ціннісне ставлення до їжі та її прийому, стереотип харчування у звичайних умовах і в ситуації стресу, поведінка, орієнтована на образ власного тіла, і діяльність із формування цього образу [1].

Харчова поведінка може бути гармонійною (адекватною) або девіантною (відхиленою від

норми). На думку фахівців, порушення харчової поведінки є широким спектром станів – від обмежувальних дій до переїдання. До них відносять нервову анорексію, нервову булімію, компульсивне переїдання, а також низку інших розладів [2].

Природа порушень харчової поведінки пояснюється сучасними дослідниками з різних аспектів. Є теорії, що пояснюють харчові девіації фізіологічними чинниками, психологічними та соціальними.

Але незважаючи на це, проблема харчових порушень молоді щодня стає все гострішою для людства, і тому це є найбільш актуальною проблемою сьогодення.

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

Донедавна порушення харчової поведінки розглядалися тільки як медичний діагноз або генетична схильність, проте тепер проблему харчової поведінки вивчають і як психологічний розлад. Дослідженням цієї теми займаються відомі медики і психологи, а саме: Е.А. Бухарова, А.В. Вахмістров, Т.Г. Вознесенська, М.О. Гаврилов, М.М. Гінзбург, А.Н. Дорожевец, О.К. Кислова, М.В. Коркіна, Є.С. Креславський, І.Г. Малкіна-Пих, В.Д. Менделевич, Ш.Р. Мінабутдінов, О.В. Ротов, О.А. Скугаревський, Х. Томе, М.А. Цівілько, С.Ю. Циркін та інші [1–3; 7; 8].

Історія вивчення порушень харчової поведінки починається з лікаря Мортон (R. Morton), який у 1689 р. описав випадок нервової анорексії під назвою «нервові сухоти» [2].

У книзі «Нервова анорексія» вказується, що «початок інтенсивного вивчення нервової анорексії пов'язано з роботами W. Gull (1868), Ch. Lasague (1873), які майже одночасно і незалежно один від одного опублікували статті про неї. W. Gull запропонував термін «нервова анорексія» (anorexia nervosa). У французькій літературі частіше використовується термін *anorexie mentale*, в німецькій – *pubertatsmagersucht*. У Росії одна з перших публікацій на цю тему належить О.А. Киселю. У 1894 р. він описав нервову анорексію істеричного ґенезу в 11-річній дівчинки [4].

У 1930-і роки німецький дослідник Е. Кулін запропонував новий термін – «*magersucht*», тобто «пристрасть до виснаження» [8].

Наведені вище приклади показують, що випадки патологічного добровільного виснаження фіксувалися в медичних і наукових джерелах уже з XVII ст. Причинами їх виникнення вважалися депресія, істерія, особистісні передумови і прагнення до святості.

Дослідження показують, що харчові порушення можуть виникнути з різних причин. Деякі вчені дотримуються думки, що харчові девіації пояснюються фізіологічними чинниками, зокрема проблемами, пов'язаними з неправильним харчуванням, порушенням обміну речовин, підвищеним навантаженням, виснаженням організму тощо.

Інші уявлення пов'язані з визначенням провідної ролі психологічного складника в цих розладах. Вживання їжі не завжди пов'язано з угамуванням голоду, і їжею нерідко зловживають із метою задоволення широкого спектра інших психологічних потреб.

Є також соціальна гіпотеза, яка визначає поширеність харчових порушень в останні 40–50 років прийнятими в суспільстві ролями і стереотипами.

Низка дослідників пояснює харчові девіації особистісними чинниками і життєвою ситуацією [3].

Деякі автори називають однією зі значних причин, що призводять до порушень харчової поведінки, чинник неадекватності і нестійкості самооцінки [4].

Аналіз літературних джерел і практичних досліджень проблем харчових порушень у молоді сьогодні є недостатнім, і це питання потребує подальшого вивчення.

**Мета статті.** Головною метою роботи є розкриття психологічних особливостей молоді, схильної до порушень харчової поведінки, а також з'ясування чинників її виникнення.

**Виклад основного матеріалу.** Більшість дослідників усе частіше схиляється до теорії, що саме психологічний чинник є основним у виникненні харчових порушень у молоді.

Вживання їжі не завжди пов'язано з угамуванням голоду, і їжею нерідко зловживають із метою задоволення широкого спектра інших потреб: розрядки психоемоційного напруження, чуттєвої насолоди; спілкування; самоствердження; підтримки певних ритуалів або звичок; компенсації незадоволених потреб у турботі і любові; естетичного переживання. Є гіпотези, що трактують розлади прийому їжі як наслідки емоційних розладів: хронічного стресу, тривожності, депресії [5].

Стиль харчування відображає емоційні потреби і душевний стан людини. Задоволення голоду в стані емоційного неблагополуччя має міцний зв'язок із відчуттям комфорту і захищеності. Щоразу, коли тривожні і агресивні емоції пригнічуються, коли немає можливості їх висловити за допомогою довільної поведінки, вони створюють залишкову напругу і можуть, відповідно, здійснювати хронічний негативний вплив на різні фази травлення.

Особи з порушеннями харчової поведінки, оцінюючи свої відносини з батьками, зазначають або низький рівень отриманого в дитинстві батьківського піклування, або надмірне домінування, гіперопіку з боку батьків, або суперечливий стиль виховання, що підтримує і одночасно підриває в дитині впевненість у собі [6].

Найпоширенішими харчовими порушеннями є нервова анорексія, булімія та компульсивне переїдання.

Нервову анорексію іноді називають «хворобою відмінниць», хворобою дівчаток-підлітків

і дівчат, які прагнуть у всьому до ідеального образу: до хороших оцінок у школі, бездоганної зовнішності, схвалення з боку оточення тощо. Їм властиві такі риси, як перфекціонізм, ригідність поведінкових стереотипів, прагнення до самовдосконалення.

У дівчат зазначаються такі особливості, як «заклопотаність помилками» і «сумніви у своїх діях», а також «наявність особливої чутливості до неадекватно високих очікувань інших людей», вони «наполегливо домагаються запропонованої ззовні нереалістично високої мети», при цьому проявляючи дуже високу «чутливість до зворотного зв'язку». Також для них неприйнятно «виявитися в чомусь не кращою за інших» [7].

У низці випадків сім'ї хворих на нервову анорексію створювали умови для розвитку хвороби, формуючи думку про необхідність обмежувати себе в їжі, «щоб не повніти»; повнота асоціювалася з «грубістю», «неестетичністю», «вulgарністю» [4].

З іншого боку, голодування є ефективним засобом у боротьбі з батьками: викликаючи занепокоєння про своє здоров'я, дівчинка-підліток, не домігшись уваги в ролі зразкової дитини, змушує батьків турбуватися і благати її, відповідно, контролюючи і підпорядковуючи своїм проблемам всю сім'ю [6].

У хворих на анорексію розвивається викривлене сприйняття свого тіла – дисморфобія. Вони не помічають своєї реальної худорлявості, будучи постійно впевнені у своїй надмірній повноті і необхідності зменшувати вагу.

Нервова булімія характеризується виникненням непереборного відчуття голоду з поглинанням великих обсягів їжі без відчуття насичення. За приступом булімії, як правило, слідує боротьба з переїданням (провокування блювання, прийом проносних тощо) [7].

У тих, хто страждає на булімію, виникають депресія, почуття провини і ненависть до себе, відчуття відсутності самоконтролю, невинувато суворо самокритика, постійна потреба схвалення іншими своїх вчинків, спотворені уявлення про норму власної ваги [7].

Структура відносин у таких сім'ях вирізняється високою конфліктністю та імпульсивністю, слабкими зв'язками між людьми, високим рівнем стресу й малоуспішними стратегіями вирішення проблем за високого рівня очікувань соціального успіху. Під час булімії також нерідко спостерігається підвищена захопленість фізичними вправами для зниження маси тіла [7].

За нестачі позитивних емоцій людина може використовувати прийом їжі як компенсаторний спосіб нормалізації емоційного фону [5].

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авто-

рів було виявлено наявність алекситимії в жінок з ожирінням, труднощі в розумінні та розрізненні своїх станів, відчуттів і переживань, тривога викликає потребу «розради» за допомогою їжі. Можливо, цей механізм складається в ранньому дитинстві через змішання внутрішніх активаційних станів, які відбуваються, коли мати поводиться не досить адекватно і пропонує їжу не тільки на сигнали голоду, але і на інші дискомфортні стани дитини [8].

**Висновки.** Отже, харчові порушення молоді є досить поширеною проблемою. Виокремлюють різні види порушень і причини їх виникнення. Зокрема, ми виявили, що одним із основних чинників цього порушення є психологічний. Найчастіше це проблеми з рідними, низька самооцінка, стрес, тривога. Люди, що мають певні харчові порушення, вирізняються неадекватною оцінкою свого тіла та себе як особистості загалом. Вони прагнуть певним чином самоствердитись за допомогою свого тіла, зробити його ідеальним і при цьому обмежувати себе в їжі або ж задовольнити всі свої потреби за допомогою надмірного вживання їжі. В будь-якому разі це призводить до серйозних порушень харчування та, як наслідок, до проблем зі здоров'ям – як психічним, так і фізичним.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на визначення напрямів профілактики харчових порушень у молоді, а також її корекції в умовах навчального закладу.

#### Література:

1. Вознесенская Т.Г., Вахмистров А.В. Клиникопсихологический анализ нарушенных пищевого поведения при ожирении. *Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. Москва, 2001. № 12. С. 19–24.
2. Литвин-Кіндратюк С.Д. Харчова активність особистості: традиційні й інноваційні стратегії. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2000. Вип. 5. Ч. 1. С. 160–165.
3. Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения. Москва : Эксмо, 2007. 1040 с. (Справочник практического психолога).
4. Коннер М., Армтейдж К. Дж. Социальная психология пищи. Харьков : Гуманитарный центр, 2012. 264 с.
5. Матвеев А.А. Репрезентация эмоций у больных нервной булимией. *Вестник Московского университета*. 2008. № 4. С. 38–53.
6. Окорочкова И.А., Бабий А.Т., Федорцова Л.П. К вопросу о диагностике, лечении и обучении больных алиментарным ожирением с нарушением пищевого поведения. *Здоровое питание: воспитание, образование, реклама* : мат-лы

- VI Всероссийской конференции. Москва, 2003. С. 144–145.
7. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. Справочник практического психолога. Москва : Изд-во «Эксмо», 2005. 992 с.
8. Скугаревский О.А. Нарушения пищевого поведения и возможность их скрининговой оценки. *Вопросы организации и информатизации здравоохранения*. 2003. № 3. С. 41–44.

**Levytska T. L., Mykolyuk V. P. Psychological features of youth, prone to breach of eating behavior**

*The article provides a theoretical analysis of the problem of eating disorders of young people. There are basic characteristics of eating behavior, types of eating disorders. The types of eating disorders are explored, the psychological characteristics of young people who are prone to breach of eating behavior and the causes of this phenomenon are revealed.*

*In recent decades, the problem of eating disorders has become especially relevant in the world, due to the rapid increase of the number of overweight people or the hypertrophied desire to lose weight.*

*Cult of food, overeating or vice versa malnutrition, dieting, people's keen attention, especially at a young age, to their body and appearance, inflated standards of physical attractiveness are different types of eating disorders and are inferior forms of psycho-emotional adaptation of modern person to the complex realities of modern life.*

*The research has clarified the views of scientists on these issues, what are the main characteristics and components of eating behavior, what is normal behavior and what is considered as a deviation. The main types of eating disorders were distinguished and what is specific to one or another type of eating disorder. Several factors have been identified which can cause eating disorders, such as physiological, psychological and social.*

*The psychological features of young people who are prone to breach of eating behavior, namely, anorexia nervosa, obesity and bulimia, have been explored. It was found that the majority of the investigated with this or that eating disorder, have certain psychological problems which caused the emersion of the disorder. The most often is overuse of food on purpose to satisfy a wide range of other needs, except hunger, for the discharge of psycho-emotional stress, pleasure, satisfaction of needs. Also overuse of food or refusal to eat, because of stress, anxiety, depression. The satisfaction of hunger in a state of emotional distress has a connection with a sense of comfort and security. Also, there are described cases when eating behavior is disturbed because of the disharmonious relationship between the individual and the family and close people. One of the most important reasons is low self-esteem, the desire to be better, perfect, in a way to assert yourself with the help of one's body.*

*In general, scientists have identified three factors that cause such disorders - physiological, psychological and social.*

*In particular, our study has confirmed that one of the main factors influencing the emersion and development of eating disorders is psychological.*

**Key words:** eating disorders, external eating behavior, emotional eating behavior, restrictive eating behavior.

## СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159:364.2:[9364-787.2

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.20>

**О. В. Бабатенко**

студент-магістрант факультету психології  
Дніпровський гуманітарний університет

### ФУНКЦІОНАЛЬНІ СТАНИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

*У статті проаналізовано особливості психологічного забезпечення соціальної підтримки розвитку професіоналізму фахівців в умовах харчової промисловості. Мета статті полягає у визначенні сутності психологічної регуляції функціональних станів фахівців та розкритті її особливості в умовах харчової промисловості. Методичний підхід ґрунтується на теоретико-методологічних положеннях про системну будову психічних явищ та концепцію розвитку соціально-технічних систем діяльності. Проаналізовано методи регуляції функціонального стану (аутотренінг, ідеомоторне тренування). Розкрито сутність методичного підходу, що ґрунтується на емпіричних даних, які включають дослідження, спрямовані на гармонізацію психологічного стану фахівців. Розглянуто методичний комплекс психологічного забезпечення соціальної підтримки фахівців. Зазначено роль соціального психолога та зміст соціальної роботи з психологічного забезпечення розвитку професіоналізму. Використання теоретичної та методичної бази наявних підходів до психологічного забезпечення розвитку професіоналізму соціальної підтримки фахівців харчової промисловості є недостатнім для оцінювання та регуляції їх функціонального стану, тому використання комплексного підходу до оцінювання функціональних станів щодо соціально-технічних уявлень про їх природу створює умови для своєчасної діагностичної (контроль, оцінка) та корекційної (оптимізація, профілактика) роботи в умовах професійної діяльності. Встановлено, що реалізація коригуючих впливів на функціональний в умовах професійної діяльності може бути здійснена за допомогою довільної психічної регуляції, яка сьогодні є найбільш актуальним і перспективним психологічним засобом оптимізації ФС. Зазначений метод є досить ефективним для усунення несприятливих ФС (перевтома, нервово-психічна напруга, гіперкінезія, монотонія тощо). Його використання складає перспективу подальших досліджень у контексті психологічного забезпечення соціальної підтримки розвитку професіоналізму фахівців харчової промисловості.*

**Ключові слова:** соціально-технічні системи, функціональний стан, фахівці, харчова промисловість, методичний підхід, соціальна підтримка, розвиток.

**Постановка проблеми.** Дослідження різноманітних функціональних станів (ФС) фахівців передбачає не тільки пошук адекватних способів їх оцінювання, але й безпосередньо практичну значимість. В прикладному аспекті це означає пошук шляхів попередження (профілактики) та коригування несприятливих ФС задля збереження фізичного й психічного здоров'я робітників та розвитку професіоналізму.

Відомі різноманітні способи покращення чи нормалізації ФС. До них належать такі, як розроблення оптимальних режимів праці та відпочинку, тренування та професійна підготовка, нормалізація санітарно-гігієнічних умов [1, с. 108; 2, с. 66], а також явно специфічні способи, наприклад методи групової психотерапії, самонавіювання [3, с. 200; 4, с. 84]. Важливим аспектом зазначених підходів, на нашу думку, є вироблення конкретних профілактичних напрямів роботи та опису конкретних

способів їх реалізації. Так, у літературних джерелах можна знайти багато праць, присвячених тому чи іншому способу оптимізації ФС і які трактуються в різних модифікаціях [5, с. 200; 6, с. 78]. Розроблення різних профілактичних заходів проводилось у напрямі багатьох наукових дисциплін, перш за все медицини, фізіології, гігієни праці.

Однак тільки останніми роками почали з'являтися роботи психологів, у яких робляться спроби узагальнення основних напрямів профілактичної роботи, пов'язані з проблематикою оптимізації ФС в умовах реальної професійної діяльності [7, с. 82; 8, с. 105; 9, с. 120].

**Мета статті** полягає у визначенні сутності психологічної регуляції функціональних станів фахівців та розкритті її особливостей в умовах харчової промисловості. Нагальна потреба вжиття профілактичних та корекційних заходів для оптимізації ФС у харчовій промисловості досить значна,

оскільки діяльність фахівців проходить в умовах впливу комплексу різноманітних соціально-психологічних, технічних, природних та інших чинників, які приводять до зниження рівня працездатності. Все це з особливою гостротою підкреслює необхідність створення відповідної психопрофілактичної системи оптимізації ФС фахівців. Така система за своїм змістом повинна бути адекватна тим завданням, виконання яких покладається на окремі бригади. Типовими об'єктами профілактичної роботи можуть бути підвищення працездатності та усунення наслідків професійної втоми. Створення такої психопрофілактичної системи має ґрунтуватись на виборі комплексу психорегулюючих впливів та розробленні відповідних організаційних форм їх втілення з огляду на конкретну специфіку діяльності.

Методи, що застосовуються, повинні бути ефективними для усунення синдрому професійної втоми, яка зумовлена наявністю цілого спектру інтенсивних психофізіологічних, когнітивних та емоційних навантажень.

**Виклад основного матеріалу.** Для здійснення коригуючих впливів на ФС необхідно визначитися з їх класифікацією. Встановлено [9, с. 121], що найбільш часто основу такої класифікації складають два основних і відносно незалежних класи методів, які різняться за характером впливу на ФС:

- опосередковані, тобто спрямовані на усунення об'єктивних причин формування несприятливих ФС та комплексу супутніх їм факторів;
- безпосередні, що здійснюють вплив на саму людину через систему міжособистісних комунікацій чи прямого впливу на ті чи інші психофізіологічні функції [10, с. 25]; всередині цього класу можуть бути виділені дві самостійних групи методів, що різняться за ступенем активності суб'єкта впливу; в цій класифікації вони умовно названі зовнішніми та внутрішніми способами оптимізації ФС [11, с.77].

Очевидно, що для профілактики несприятливих ФС радикальним шляхом служить усунення причин їх виникнення. Отже, практично вся оптимізаційна робота щодо зміни змісту та умов праці може розглядатися як профілактичний засіб, оскільки вона веде до усунення потенційних джерел розвитку несприятливих ФС. Коригування станів втоми та перевтоми перш за все пов'язується з нормалізацією характеру та тривалості робочих навантажень, розробленням оптимальних режимів праці та відпочинку. Боротьба зі станами монотонії проводиться за рахунок збагачення змістовної сторони праці, внесення різноманітності в умови та засоби її реалізації. Зменшення ступеня екстремальності факторів за допомогою зниження їх інтенсивності, несподіваності появи, переведення в зону звичних умов сприяє попере-

дженню станів емоційної напруженості та різних видів стресу. В усіх зазначених випадках оптимізація ФС будується на базі реорганізації об'єктивного змісту трудового процесу.

Такий підхід до проблеми оптимізації ФС традиційний і найбільш поширений в розробках з психології соціальної роботи. Його основними напрямками є:

- раціоналізація процесу праці щодо складання оптимальних алгоритмів діяльності, типологізація схем вирішення професійних завдань, раціональний розподіл часових лімітів тощо;
- вдосконалення предметів та засобів праці відповідно до психофізіологічних особливостей людини;
- раціональна організація місць (робочих зон) та формування оптимальної робочої пози;
- розроблення оптимальних режимів праці та відпочинку для компенсації своєчасним та повноцінним відпочинком, виснаження внутрішніх ресурсів людини впродовж робочої зміни;
- використання раціональних форм зміни трудових задач і збагачення змісту праці для усунення одноманітності в роботі та перевантаження окремих психофізіологічних систем;
- нормалізація умов праці згідно з природними для людини умовами життєдіяльності;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, підвищення матеріальної та моральної зацікавленості в результатах праці.

Дієвість такого підходу, опосередкованого впливом на ФС через удосконалення структури праці, доведена численними науково-прикладними розробками в різних сферах практичної діяльності.

В літературі представлені різні класифікації способів безпосереднього управління ФС та їх саморегуляції. За їхню основу взята спрямованість впливів на визначений рівень функціонування психофізіологічних систем. В цьому разі всі способи та прийоми диференціюються за тим, якими активуючими та регулюючими системами організму вони реалізуються, а саме неспецифічними, специфічними, когнітивно-мотиваційними, тобто за механізмом здійснення впливу. Багато уваги приділяється також методичним особливостям різних способів. Так, виділяються вербальні й невербальні методи управління ФС, апаратурні та неапаратурні.

На нашу думку, під час створення узагальноної класифікації перш за все потрібно врахувати те, яку позицію займає сам суб'єкт праці щодо впливу, який здійснюється на нього. Він може відчувати управляючі впливи, що здійснюються на нього з боку, або брати активну участь у процесі зміни свого стану сам. В останньому разі йдеться про методи самоуправління чи саморегуляції.

Зовнішні щодо суб'єкта впливи на ФС здійснюються за допомогою рефлексогенних зон та біологічно активних точок, нормалізації режиму харчування, використання тонізуючих чи, навпаки, заспокоюючих фармакологічних препаратів, організації сеансів функціональної музики. До цієї групи входять різні форми активного впливу однієї людини на іншу, зокрема переконання, наказ, гіпноз, навіювання. Всі зазначені способи досить широко використовуються в практиці оптимізації ФС, є докази їх ефективності. Однак під час їх використання суб'єкту праці відводиться пасивна роль, адже він виступає реципієнтом, який потребує сторонньої підтримки, тому в психологічному аспекті спеціальний інтерес складають методи саморегуляції станів.

Поряд зі способами, що розвиваються в рамках формування професійних навичок та вмій, тренування фізичної витривалості та загальнооздоровчих заходів, використання прийомів поведінкової психотерапії та групового тренінгу, методи саморегуляції орієнтовані на організацію спеціальної діяльності людини для подолання несприятливого ФС. При цьому методи психологічної саморегуляції, які розуміються у вузькому сенсі слова, прямо пов'язані зі впливом на стан людини.

Головною особливістю методів саморегуляції станів є їх спрямованість на формування адекватних внутрішніх засобів, які дають змогу здійснювати спеціальну діяльність щодо зміни свого стану. Оволодіння навичками саморегуляції стає особливо актуальним з розвитком сучасних професій в металургії, які диктують необхідність володіти собою й діяти відповідно до особливостей ситуації. Відповідно до цього особливої ваги набувають питання підготовки конкретних методик з урахуванням цілей психопрофілактичної роботи, можливості їх використання спеціалістами цієї професії та оцінювання оптимізуємого ефекту.

Проблема шляхів і засобів підвищення ефективності та безпечної діяльності хвилює багатьох спеціалістів, які працюють у галузі психології та психофізіології діяльності фахівців харчової промисловості. В останнє десятиріччя суттєвий внесок у її розроблення для професій зробили відомі вчені, які зазначають, що втілення відповідних способів оптимізації ФС фахівців харчової промисловості в психології та психофізіології праці має свої особливості.

В психології соціальної роботи вчені виділяють дві групи шляхів, які використовуються для збереження працездатності. Перша група шляхів визначається ще до зустрічі фахівця з технікою, а найбільше значення серед них мають:

- розподіл функцій та прогноз впливу і взаємозв'язків у системі «техніка – людина – середовище» з урахуванням психофізіологічних можливостей людини;

- професійний психологічний відбір з обов'язковим довгостроковим прогнозом психофізіологічних резервів організму та успішності працездатності спеціалістів;

- використання психофізіологічних методів навчання й тренування, спрямованих на розвиток саме тих психологічних якостей та фізіологічних властивостей організму, які лежать в основі ефективного використання роботи за конкретним фахом.

Друга група шляхів використовується в процесі обслуговування та експлуатації техніки, а також включає дві підгрупи заходів. Вжиття одних відбувається постійно, інших – за необхідності.

Призначення вжиття заходів першої групи полягає в профілактиці несприятливих функціональних змін в організмі, збереженні та підвищенні стійкості психофізіологічних резервів організму, запобіганні розвитку вираженої втоми та перевтоми у фахівців. В першу групу заходів включаються:

- динамічний контроль за станом функцій організму та працездатності;

- заходи щодо розширення психофізіологічних резервів в період між виконанням циклів діяльності;

- заходи в період виконання циклів або окремих виробничих завдань;

- заходи після виконання виробничих завдань;

- заходи безпосередньої дії на організм.

Вжиття заходів другої групи відбувається за необхідності мобілізації резервних можливостей організму для підтримки й негайного підвищення працездатності. До таких заходів належать вдихання кисню при нормальному тиску, повітряно-теплові процедури, дія імпульсним електричним струмом, застосування електросну, використання препаратів тощо.

Названі заходи належать до психофізіологічного забезпечення виробничих завдань, яке включене в систему медичного забезпечення разом з лікувально-профілактичними, санітарно-гігієнічними та протиепідемічними заходами. Крім суто психофізіологічних заходів, вжиття яких дає змогу підвищити працездатність за рахунок регуляції неспецифічної стійкості ФС та фізіологічних резервів організму фахівців, велике значення для ефективного та безпечного виконання професійної діяльності мають матеріально-технічні та соціально-психологічні заходи. Останні вважаються неспецифічними заходами підвищення працездатності.

Останніми роками з'являється все більше робіт, у яких обґрунтовується необхідність проведення комплексного психологічного забезпечення професійної діяльності спеціалістів, головною метою якого є підтримка основних показників пра-



цездатності на оптимальному рівні в будь-яких умовах. Психологічне забезпечення професійної діяльності металургів включає вжиття таких заходів, як психологічна діагностика, психологічне прогнозування ефективності майбутньої діяльності, психологічна підготовка, психологічна підтримка в ході виконання навчально-виробничих завдань, психологічне вивчення й моделювання майбутніх умов діяльності, навчання фахівців методам саморегуляції та вольової мобілізації. Однак умови професійної діяльності спеціалістів в умовах харчової промисловості вимагають від учених пошуку більш ефективних психологічних заходів підвищення, збереження та відновлення їх працездатності в умовах професійної діяльності. Для цього низка авторів пропонує окремо або поєднано використовувати додаткові елементи комплексного психологічного забезпечення, такі як аутогенне тренування, психологічна допомога, спеціальні фізичні вправи. З усієї сукупності заходів, що пропонується для оптимізації ФС спеціалістів виконавського профіля, сьогодні найбільшого значення набувають методи довільної психічної саморегуляції стану. Як уже зазначалося, застосування методу довільної психічної саморегуляції для підвищення ефективності професійної діяльності є особливо актуальним, оскільки він орієнтований на саморегуляцію несприятливих ФС та їх подолання. Цей метод дає змогу самостійно, шляхом самонавіювання впливати на окремі функції організму, тому, на відміну від інших методів, він може застосовуватись на спеціальних заняттях, під час відпочинку, виконання фізичних відновлювальних процедур тощо. В кожному окремому випадку спеціальні формули можуть розроблятися як самим фахівцем (під час оволодіння методом довільної психічної саморегуляції), так і за участю соціального психолога.

За допомогою прийомів довільної психічної саморегуляції можна нормалізувати та оптимізувати рівень емоційного збудження, мобілізувати свої внутрішні функціональні резерви, перш за все резерви центральної нервової системи, на подолання фізичних і психічних навантажень, зняти чи знизити психічну напругу, що ускладнює прояв інтелектуальної, мисленнєвої діяльності, швидкісних і точнісних характеристик. Довільна психічна саморегуляція може використовуватись як профілактичний та лікувальний засіб в разі невротичних розладів, втоми та перевтоми, нервово-психічної напруги тощо. Метод дає змогу позбутися небажаних властивостей та негативних якостей, а саме невпевненості в собі, нерішучості, а також набутти необхідних позитивних якостей, таких як рішучість, цілеспрямованість. Цей метод отримує великого поширення в різноманітних сферах життєдіяльності людей, зокрема в медичній практиці, спорті, соціальній психології, військовій сфері.

Вченими доведено, що психічна саморегуляція стану здійснює позитивний вплив на процеси відновлення працездатності, підвищення ефективності професійної діяльності. Корируючий вплив методу на індивідуально-психологічні особливості особистості привернув увагу багатьох вчених для його використання здоровими людьми в різних галузях діяльності. Особливе поширення регуляції ФС організму за допомогою аутогенного тренування отримане в соціальній роботі. Найбільшого поширення в її практиці отримало психорегулююче тренування, що називалось психом'язовим тренуванням та емоційно-вольовою підготовкою фахівців. Особливістю методики є те, що в обох випадках навчання проводиться у формі гетротренінгу під керівництвом психолога, лікаря чи тренера. В основі курсу лежать вправи тренуваної м'язової релаксації, які викликають фазові стани в корі головного мозку. В подальшому засвоюються вправи, спрямовані на загальне заспокоєння; цілеспрямовано розвивається здібність до сенсорної репродукції; використовуються прийоми, спрямовані на підвищення здібностей до самонавіювання й активної реалізації формул самонаказів.

Застосування прийомів довільної психічної саморегуляції ФС може реалізовуватись через визначені способи самовпливу, такі як вольова саморегуляція (аутотренінг), вербальний самовплив (самонаказ, самопереконання), невербальний самовплив (різні форми уяви, ідеомоторика, емоційна репродукція). В основу вольової саморегуляції покладено різні модифікації аутотренінгу, які сьогодні отримують найбільше застосування й призначені для психом'язового тренування, що включає чотири компоненти, а саме вміння розслабляти м'язи, здатність максимально чітко уявляти зміст формул самонавіювання, вміння утримувати увагу на вибраному об'єкті, вміння впливати на самого себе необхідними словесними формулами.

Із середини 80-х років ХХ століття застосування методу довільної психічної саморегуляції набуває професійно-прикладного значення. Серед численних факторів, які впливають на працездатність і можуть сприяти розвитку психоневрологічної патології, виділяють три основних групи, а саме підвищену нервово-емоційну напругу, перевтому; гіпокінезію та сенсорну деривацію; хронобіологічні фактори.

Багато вчених звернули увагу на стан спеціалістів, діяльність яких пов'язана з підвищеною нервово-емоційною напругою, високою відповідальністю та впливом екстремальних факторів праці, а саме стан операторів, водолазів, парашутистів, космонавтів, корабельних спеціалістів.

Дослідження багатьох авторів показали, що застосування прийомів психічної саморегуляції

у спеціалістів операторського профіля сприяє розвитку навичок до самоконтролю, самоспостереження за зовнішніми проявами емоцій, вмінню самостійно переборювати емоційну напругу, самостійно управляти своїми самопочуттями й поведінкою, які найбільш раціональні в кожному випадку. Це сприяло покращенню соціально-психологічного клімату, підвищенню згуртованості, мотивації та внутрішньої групової взаємодії, деякому зниженню професійних захворювань, підвищенню ефективності професійної діяльності, зокрема, в особливих умовах. Окрім відзначених соціально-психологічних ефектів, спостереження показали, що психічна саморегуляція істотно впливає на психічний стан людини, підвищує здатність до концентрації уваги, швидкості простих та складних реакцій, об'єму короточасної та довготривалої пам'яті, а також покращує самопочуття, активність, настрій спеціалістів.

Застосування розглянутих елементів психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців харчової промисловості разом зі вжиттям певних організаційних заходів дає можливість здійснювати контроль за динамікою працездатності останніх та створювати більш оптимальні умови праці.

**Висновки.** Розгляд основних шляхів і засобів оптимізації та профілактики несприятливих ФС, здійснення психологічного аналізу діяльності фахівців, вивчення досвіду застосування засобів оптимізації для усунення несприятливих ФС у таких галузях науки, як психологія праці, психогігієна, медицина, психологія та психофізіологія праці, дають право стверджувати, що реалізація коригуючих впливів на ФС в умовах професій-

ної діяльності може бути здійснена за допомогою методу довільної психічної регуляції стану, який сьогодні є найбільш актуальним та перспективним психологічним засобом оптимізації ФС. Зазначений метод є досить ефективним для усунення несприятливих ФС (перевтома, нерво-психічна напруга, гіперкінезія, монотонія тощо). Його використання складає перспективу подальших досліджень у контексті психологічного забезпечення соціальної підтримки фахівців харчової промисловості.

#### Література:

1. Бодров В.А. Работоспособность человека-оператора и пути ее повышения. *Психологический журнал*. 1997. Т. 8. С. 107–118.
2. Корольчук М.С. Шляхи та заходи психофізіологічного забезпечення професійної діяльності. *Матеріали республіканської конференції УВС МВС України*. Київ, 1995. С. 64–67.
3. Напреенко А.К. Психическая саморегуляция. Киев : Здоровье, 1995. 237 с.
4. Рыжов Б.М. Методика оценки уровня психической напряженности у оператора. *Космическая биология и авиакосмическая медицина*. 1983. № 5. С. 83–84.
5. Дикая Л.Г. Функциональные состояния и эффективность деятельности человека-оператора в режиме непрерывной деятельности. Москва : Просвещение, 1997. 291 с.
6. Шевяков А.В. Динамика функционального состояния операторов-металлургов при различном качестве дисплейных видеокладов. *Физиология человека*. 1994. Т. 30. № 4. С. 76–82.

#### **Babatenko O. V. Functional states of professionals in the conditions of food industry in the context of professional development**

*The article analyzes the peculiarities of psychological support of social support for the development of professionalism of specialists in the food industry. The purpose of the article is to determine the essence of psychological regulation of the functional states of specialists and to reveal its peculiarities in the food industry. The methodological approach is based on theoretical and methodological provisions on the systemic structure of mental phenomena and the concept of the development of socio-technical systems of activity. The methods of regulation of the functional state (auto training, ideomotor training) are analyzed. The essence of the methodical approach is based on empirical data, which includes studies aimed at harmonization of the psychological state of specialists. The methodological complex of psychological support of social support of specialists is considered. The role of social psychologist and the content of social work on psychological support of professionalism development are outlined. The use of theoretical and methodological basis of existing approaches to psychological support for the development of professionalism of social support for food industry professionals is not sufficient to assess and regulate their functional state. Therefore, the use of a comprehensive approach to the assessment of functional states from the standpoint of socio-technical ideas about their nature creates the conditions for timely diagnostic (control, evaluation) and corrective (optimization, prevention) work in the conditions of professional activity. It is established that the realization of corrective influences on the functional in the conditions of professional activity can be carried out with the help of arbitrary mental regulation, which is today the most relevant and promising psychological means of optimizing FS. This method is effective enough to eliminate adverse FS (fatigue, mental stress, hyperkinesia, monotony, etc.). Its use makes the prospect of further research in the context of psychological support for social support for the development of professionalism of food industry professionals.*

**Key words:** social systems, functional state, specialists, food industry, methodical approach, social support, development.

УДК 159.923.2:364-051

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.21>**В. В. Балахтар**доктор психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

## САМОПРИЙНЯТТЯ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті досліджуються соціально-психологічні особливості само прийняття особистості фахівця із соціальної роботи, що слугує індикатором становлення у сфері професійної діяльності, прийняття ним себе як унікальної індивідуальності та професіонала. Відзначено, що самоприйняття тісно пов'язане з формуванням самооцінки, культури особистості фахівця, системи ціннісних ставлень до світу, до самого себе та ін., які визначають поведінку особистості, забезпечують успішність професійного становлення і життєвого шляху загалом. Найбільший вплив на розвиток самоприйняття має самосвідомість особистості фахівця, що поєднує самопізнання, ставлення до себе, самооцінку, самоповагу, самоконтроль, рефлексію та ін. Професійна діяльність у сфері соціальної роботи належить до професій типу «людина – людина» і потребує фахівців, професіоналів, здатних зберігати себе і своє «Я», регулювати всю складну систему внутрішнього психічного світу людини, приймати самостійні рішення і нести відповідальність за їх реалізацію.

Наведено результати дослідження фахівців із соціальної роботи. Виявлено найбільш характерний для досліджуваних фахівців із соціальної роботи середній рівень самоприйняття і самоповаги, причому у чоловіків виявлено нижчі показники, ніж у жінок, тож вони не сприймають себе у ролі фахівця із соціальної роботи. Встановлено у більше ніж половини фахівців із соціальної роботи високо адекватну самооцінку, що відображає ступінь сформованості навичок саморегуляції та самоконтролю, високий рівень самоконтролю виявлено у менше ніж половини досліджуваних і низький – рефлексії. За результатами дослідження встановлено недостатній рівень сформованості рефлексії як особливої здатності свідомості. Встановлено статистично значущі відмінності щодо самоприйняття, самоповаги, самоконтролю і рефлексії залежно від стажу, статі, віку і стадій професійного становлення фахівців із соціальної роботи.

**Ключові слова:** фахівець із соціальної роботи, професійне становлення, самоприйняття, самоповага, самооцінка, самоконтроль, рефлексія.

**Постановка проблеми.** Зростання інтересу до проблеми професійного становлення за кризових умов сьогодення формує запит на дослідження умов і процесів, що сприяють встановленню внутрішньої рівноваги, гармонізації самооцінки й оптимального функціонування особистості фахівців із соціальної роботи. Прагнення людини до успішного професійного становлення тісно пов'язане з формуванням самооцінки, самоефективності, самоприйняття, культури особистості фахівця, системи ціннісних ставлень до світу, до самого себе та інших професійно-особистісних новоутворень, які є важливими умовами особистого зростання та високої якості професійного становлення. Тому безперечно актуальною є проблема вивчення самоприйняття як показника становлення особистості фахівця із соціальної роботи.

Сучасні дослідження з питань самоприйняття орієнтовані переважно на його практичні аспекти. Науковці зробили вагомий внесок у вивчення феномену самоприйняття як одного з основних компонентів свідомості (Р. Бернс, Л. Божович,

В. Давидов, А. Захарова, С. Максименко, А. Рое, М. Сігельман, В. Татенко, П. Чамата та ін.), проблеми становлення особистості фахівця із соціальної роботи (І. Мигович, Т. Семігіна, Г. Попович та ін.). На особливу увагу в контексті дослідження заслуговують теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи (О. Пожидаєва [1, с. 72], шляхи формування особистісних етичних рис фахівця із соціальної роботи (Н. Головка [2, с. 35–39]), структуру професійно-особистісного потенціалу особистості фахівця із соціальної роботи (О. Карпенко [3]) та ін.

Професійна діяльність у сфері соціальної роботи належить до професій типу «людина – людина», тому важливо усвідомлювати своє «Я» у різноманітті індивідуальних особливостей, виділяти себе з навколишнього світу і створювати уявлення про себе в зіставленні з іншими людьми, що допомагає людині зберігати себе і своє «Я», а також регулювати всю складну систему внутрішнього психічного світу людини, пізнавати власний внутрішній світ, переживати його і певним чином ставитися до себе [4, с. 153–162].

Самосвідомість поєднує три головні компоненти: самопізнання, що передбачає пізнання себе через порівняння з іншими, типу «Я і Я»; самооцінку – визначає емоційно-ціннісне ставлення до себе; самовиховання – процес самоврядування, спрямований на усвідомлену зміну власної особистості [5]. Ставлення до себе, сприймання себе, самооцінка, як зазначає Р. Бернс, визначають поведінку особистості, забезпечують її успішність. Науковець зауважує, що незадовільна успішність і поведінка, незацікавленість у діяльності, низька мотивація можуть бути зумовлені негативним ставленням і неприйняттям власної особистості, заниженою самооцінкою, а успіхи залежать не лише від здібностей, а й від уявлень про власні здібності [6].

**Мета статті** – теоретично й емпірично дослідити соціально-психологічні особливості самоприйняття як показника становлення особистості фахівця із соціальної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Самоприйняття себе як фахівця із соціальної роботи передбачає прийняття себе як унікальну індивідуальність, якій властиві не лише чесноти, а й слабкості та недоліки [8, с. 207], тобто прийняття усіх позитивних і негативних якостей, не пасивно, а осмислено й активно. Зарубіжні науковці дотримуються думки, що самоприйняття має супроводжуватися спрямованістю особистості на подолання деструктивних когнітивних і поведінкових стратегій, які унеможливають досягнення цілей як власних, так і суспільних [9–11].

Відповідно до мети роботи проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 625 фахівців із соціальної роботи з різних регіонів України на різних стадіях професійного становлення: 1) професійної підготовки – студенти віком до 23 років (31,0%); 2) професійної адаптації – молоді фахівці віком до 30 років (15,0%); 3) формування професійної компетентності – фахівці віком від 30 до 40 років (16,3%); 4) формування професійної майстерності – фахівці віком від 40 до 50 років (11,3%);

5) вдосконалення професійної майстерності та передачі досвіду – фахівці віком від 50 до 60 років (14,7%); 6) післятрудова стадія – фахівці віком від 60 років і більше (11,7%) [7].

У дослідженні використано метод незавершених речень, що дозволило визначити професійно важливі якості фахівців із соціальної роботи. Отримані дані підлягали дисперсійному аналізу за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

Аналіз результатів показав, що найбільш характерним для досліджуваних фахівців є середній рівень самоприйняття (52,8%), високий виявили у 28,3% досліджуваних, а низький – у 18,9% (табл. 1). Причому на стадії формування професійної компетентності характерним є високий рівень самоприйняття (60,8%), за середнім і низьким рівнем виявлено 36,8% досліджуваних.

Результати аналізу підтверджують, що чоловіки, на відміну від жінок, не сприймають себе у ролі фахівця із соціальної роботи. Встановлено значущі відмінності щодо рівня самоприйняття себе як фахівця за місцем проживання ( $p < 0,01$ ). Так, фахівців-жінок у соціальних службах сільської місцевості характеризує зростання позитивного ставлення до себе як фахівця із соціальної роботи. Крім того, за результатами дисперсійного аналізу виявлено статистично значущі відмінності самоприйняття за статтю ( $p < 0,01$ ) (рис. 1).

У чоловіків, які працюють у соціальних службах у сільській місцевості, спостерігаємо зниження самоприйняття ( $p < 0,01$ ).

Як зазначав К. Роджерс, самоприйняття – це прийняття себе загалом, незалежно від особистісних якостей, а самоповага – це усталена риса, що виступає підсумковим виміром особистості, прийняття чи неприйняття себе як фахівця.

Показники, отримані стосовно самоприйняття, підтвердили і дані, отримані внаслідок дослідження самоповаги у фахівців (табл. 2).

Так, у більше, ніж половини досліджуваних виявлено середній рівень самоповаги (67,5%),

Таблиця 1

**Розподіл досліджуваних за рівнями самоприйняття себе як фахівця із соціальної роботи**

Рівні самоприйняття себе як фахівця із соціальної роботи	Кількість досліджуваних (у %)
низький	18,9
середній	52,8
високий	28,3

Таблиця 2

**Розподіл досліджуваних фахівців за рівнями новоутворень фахівця із соціальної роботи**

Рівні новоутворень фахівця із соціальної роботи	Кількість досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
самоповага	15,4	67,5	17,1
самооцінка	38,7	53,0	8,3
самоконтроль	27,8	27,8	44,3
рефлексія	64,3	31,8	3,9

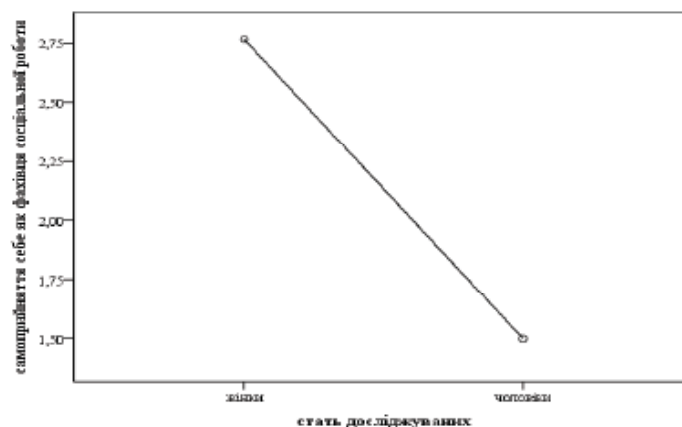


Рис. 1. Особливості самоприйняття себе як фахівця із соціальної роботи залежно від статі

високий – у 17,1% досліджуваних і низький – у 15,4% осіб. Причому на початку трудової діяльності на стадії формування професійної компетентності також виявлено у більше ніж половини досліджуваних середній рівень самоповаги (54,9%), але високий – у 35,3% досліджуваних і низький – у 9,8% осіб. Встановлено статистично значущі відмінності самоповаги залежно від статі та місця проживання ( $p < 0,01$ ). У чоловіків виявлено нижчі показники щодо самоповаги до себе як фахівця, ніж у жінок, причому в чоловіків не залежно від місця проживання рівень самоповаги стабільно низький ( $p < 0,01$ ). У жінок спостерігається зниження показників у працівників у сільській місцевості, що свідчить, на нашу думку, про обмежені можливості становлення і зростання представників жіночої статі.

Самоповага як складова частина саморегуляції у професійній діяльності тісно пов'язана з самооцінкою – ставленням до себе як носія певних властивостей. «Самооцінка – цінність, значущість, якими індивід наділяє себе загалом та окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки» [12].

Варто зазначити, що самооцінка впливає на вибір цілей фахівців, визначає їхні емоційні та мотиваційні стани і професійну діяльність загалом. Але, на нашу думку, ці процеси взаємозумовлені, і результативність професійної діяльності також впливає на самооцінку. Самооцінка у більше ніж половини фахівців із соціальної роботи є високо адекватною (53,0%) і середньо адекватною (38,7%). У 8,3% фахівців – висока неадекватна самооцінка (див. табл. 2). Крім того, самооцінка відображає ступінь сформованості навичок саморегуляції та самоконтролю, тобто самоконтроль забезпечує усвідомлену регуляцію фахівцем власної поведінки та діяльності щодо забезпечення відповідності отриманих результатів визначеним цілям і завданням згідно з внутрішньою картиною світу, образу світу, установок, ціннісних орієнтацій, індивідуальної нормативності особистості [13, с. 23–27; с. 109].

Встановлено у досліджуваних фахівців високий (44,3%), середній (27,8%) і низький (27,8%) рівні самоконтролю (див. табл. 2). Рівень розвитку самоконтролю є важливим показником зрілості особистості фахівця на стадії формування професійної компетентності, а також демонструє особливості взаємозв'язку між когнітивним, афективним і мотиваційним детермінантами розвитку його професійної самосвідомості, що сприяє запобіганню помилкових дій і операцій, їхньому виправленню, моральному і розумовому самовдосконаленню. Рівень самоконтролю у чоловіків значно перевищує рівень самоконтролю у жінок ( $p < 0,01$ ). Крім того, встановлено статистично значущі відмінності самоконтролю фахівців залежно від статі та місця проживання ( $p < 0,01$ ) (рис. 2). Так, самоконтроль у фахівців жіночої статі у сільській місцевості зростає, а у фахівців чоловічої статі суттєво знижується, що можна пояснити гендерними і соціально-психологічними особливостями сільської місцевості.

Встановлено також статистично значущі відмінності залежно від стажу у сфері соціальної роботи. Виявлено, що найвищий рівень самоконтролю властивий фахівцям жіночої статі упродовж перших п'яти років практичної діяльності. Варто відзначити, що у жінок, котрі набули стажу від п'яти до десяти років, самоконтроль знижується. За умови, що жінки відпрацюють десять років і більше, самоконтроль почне зростати, однак початкового рівня не досягне ( $p < 0,01$ ) (рис. 3).

Щодо чоловіків, то рівень самоконтролю з набуттям стажу від п'яти до десяти років знижується. Отже, у досліджуваних фахівців самоконтроль у сфері соціальної роботи розвинутий недостатньою мірою, що не сприяє усвідомленому, вольовому управлінню власним психічним життям, поведінкою і діяльністю згідно з внутрішньою картиною світу, образом світу, установками, ціннісними орієнтаціями, індивідуальною нормативністю особистості [14, с. 109].

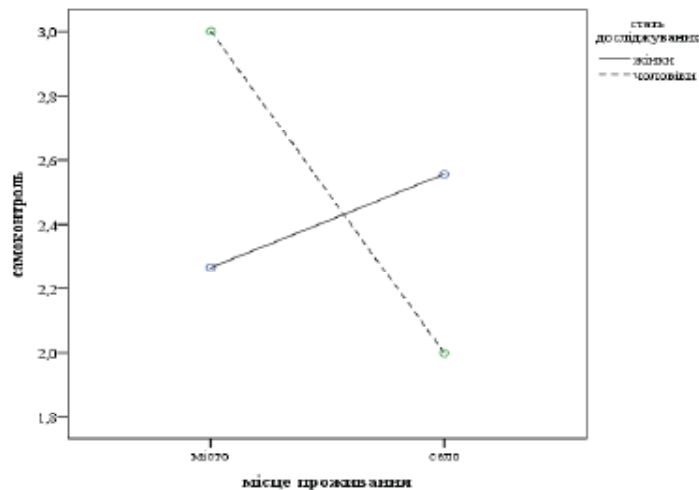


Рис. 2. Особливості самоконтролю фахівців із соціальної роботи залежно від місця проживання

На особливу увагу у процесі становлення особистості фахівця заслуговує рефлексія як особлива здатність її свідомості «досліджувати» власний світ, його складові частини, здійснювати аналіз і синтез окремих його частин в тій чи іншій сфері, формувати сприйняття особистості, є актом конструювання картини світу та більшого усвідомлення самої себе; інтегративною якістю особистості, що сприяє формуванню стійких професійних мотивів, спрямованості на застосування рефлексії у професійній діяльності, системне знання рефлексії та її місця і ролі у сфері соціальної роботи, уможлиблює ефективно й адекватне здійснення рефлексії, творче осмислення та подолання проблемних моментів, прогнозування ситуацій і сприяння саморозвитку й розвитку рефлексії у клієнтах соціальних служб. Рефлексія супроводжує увесь процес становлення особистості фахівця із соціальної роботи, забезпечуючи здатність оцінювати діяльність із погляду перспектив успіху, корегувати її з урахуванням різних норм, бути відповідальним за ймовірні результати, передбачати її наслідки для себе

й оточуючих [15, с. 137–146]. Під час рефлексії людина отримує інший, на відміну від чуттєвого розуміння, досвід.

За результатами дослідження встановлено недостатній рівень сформованості рефлексії як професійно-особистісного новоутворення професійного становлення, а саме: високий (3,9%), середній (31,8%) і низький (64,3%) рівні рефлексії (див. табл. 2). Отримані показники свідчать про значні утруднення у сформованості рефлексивних вмінь, здатності до рефлексії у значній кількості фахівців із соціальної роботи. Встановлено статистично значущі відмінності щодо рефлексивності фахівців із соціальної роботи залежно від статі, віку і стадій професійного становлення (рис. 1) ( $p \leq 0,01$ ). За результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості рефлексивності фахівців соціальної роботи залежно від статі та стадій становлення досліджуваних [16, с. 9–23]. Так, зокрема, виявлено, що фахівців жіночої статі характеризує тенденція до постійного зростання показника рефлексивності, на відміну від фахівців чоловічої статі (рис. 4).

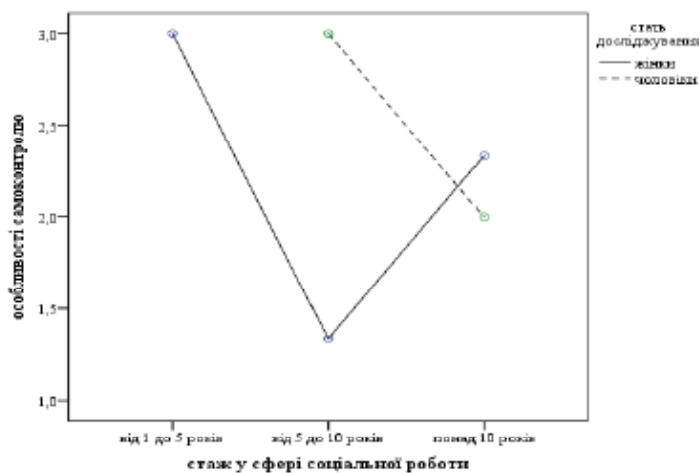


Рис. 3. Особливості самоконтролю фахівців залежно від стажу соціальної роботи

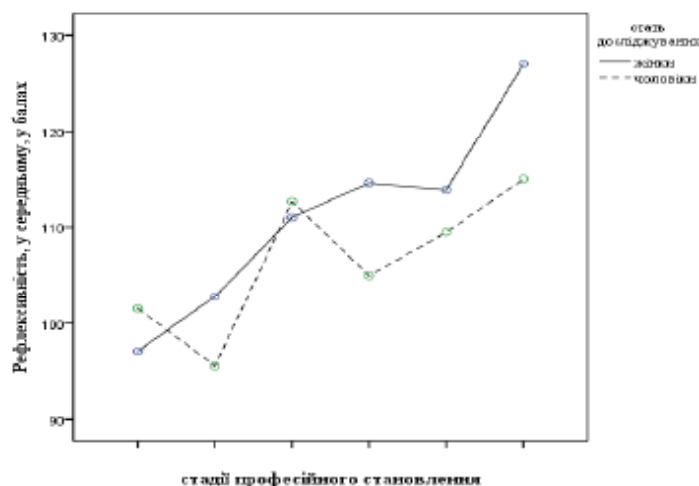


Рис. 4. Особливості самоконтролю фахівців залежно від стажу соціальної роботи

Як видно з рис. 4, у жінок середній показник рефлексивності стабільно зростає у процесі становлення: починаючи з 97,07 балів у середньому на початку професійного становлення (стадія професійної підготовки) і зростає до показника 127,04 балів на післятрудоу стадії, а у чоловіків показник рефлексії є достатньо мінливим, але загалом також зростає ( $p \leq 0,01$ ). Це, на нашу думку, зумовлено особливостями психічного розвитку чоловіків і жінок на різних стадіях професійного становлення, їхньою схильністю до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях, здатністю до пізнання себе, здібностей і можливостей власного «Я» відповідно до визначених вимог професійної діяльності у сфері соціальної роботи.

**Висновки.** Таким чином, самоприйняття є важливим, але недостатнім показником професійного становлення особистості фахівця із соціальної роботи як професіонала. Професійна діяльність у сфері соціальної роботи належить до професій типу «людина – людина» і потребує фахівців, професіоналів, здатних зберігати себе і своє «Я», регулювати власну професійну діяльність, приймати самостійні рішення і нести відповідальність за їх реалізацію. Найбільший вплив на розвиток самоприйняття має самосвідомість особистості фахівця, що поєднує самопізнання, ставлення до себе, самооцінку, самоповагу, самоконтроль, рефлексію та ін. Виявлено, що найбільш характерним для досліджуваних фахівців із соціальної роботи є середній рівень самоприйняття, самоповаги, високий – самоконтролю і низький – рефлексії. Встановлено статистично значущі відмінності щодо самоприйняття, самоповаги, самоконтролю і рефлексії залежно від стажу, статі, віку і стадій професійного становлення фахівців із соціальної роботи.

#### Література:

1. Пожидаєва О.В. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього соціального педа-

гога у вищому навчальному закладі. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. 2011. № 3/4. С. 72–80.

- Головка Н.І. Проблеми формування особистісних рис студентів – майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. 2011. № 1/2. С. 35–39.
- Карпенко О.Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота»: навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 248 с.
- Щербан Т.Д., Ковач О.В. Психологічні особливості само сприйняття в юнацькому віці. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Гуманітарні і суспільні науки*. 2016. № 20 (15). С. 153–162.
- Столин В.В. Самосознание личности. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 288 с.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ.; общ. ред. В.Я. Пилиповского. Москва: Прогресс, 1986. 422 с.
- Балахтар В.В. Психологія становлення особистості фахівця з соціальної роботи: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. 595 с.
- Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.
- Chamberlain J.M., Haaga D.A.F. Unconditional Self-acceptance and Psychological Health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behaviour Therapy*. Vol. 19. 2001. № 3. P. 163–176.
- David, D., Lynn, S. J., Das, Lama Surya. Self-Acceptance in Buddhism and Psychotherapy. *The Strength of Self-Acceptance: Theory, Practice and Research* / M.E. Bernard (ed.). 2013. P. 19–38.
- Hayes S.C. (Eds.). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian account of human language and cognition*. S.C. Hayes; D. Barnes-Holmes & B. Roche. New York: Plenum Press, 2001. 502 p.

12. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
  13. Захарова А.В. Уровень притязаний как показатель самооценки. *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*. Москва : Мысль, 1989. № 1. С. 23–27.
  14. Психология личности : словарь-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
  15. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 137–146.
  16. Балахтар В.В. Рефлексія як чинник професійно-особистісного становлення фахівців у сфері соціальної роботи. *Психологічний часопис* / Інститут психології ім. Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. № 8. Вип. 18. С. 9–23.
- 

**Balakhtar V. V. Self-acceptance as an indicator of the professional development of a social work specialist**

*The article examines the socio-psychological features of self-acceptance of the personality of a social work specialist, which is an indicator of becoming a professional, acceptance of him/herself as the unique personality and professional. It is noted that self-acceptance is closely connected with the formation of self-esteem, the specialist's personality culture, the system of value attitudes towards the world, to oneself and others, which determine the individual's behavior, ensure the success of professional development and life path in general. The greatest influence on the development of self-acceptance has the personality of a specialist who combines in self-knowledge, self-esteem, self-behave, self-respect, self-control, reflection and etc. Professional activity in the field of social work belongs to the professions of the type "human-human" and requires specialists, professionals, able to maintain themselves and their "I", to regulate the whole complex system of the inner mental world of a person, make independent decisions and be responsible for their implementation.*

*The results of the study of self-acceptance, self-respect, self-control, reflection of the personality of social work professionals are presented.*

*The average level of self-acceptance and self-esteem was found to be the most characteristic of the researched social work specialists, moreover, men's rates are lower than women's, so they do not consider themselves to be social work specialists. More than half of social work professionals have been found to have high self-esteem, reflecting the degree of self-regulation and self-control skills being developed - high levels of self-control have been found in less than half of those surveyed and low – reflections. According to the research, insufficient level of reflection formation as a special ability of its consciousness was established. Statistically significant differences were found regarding self-acceptance, self-esteem, self-control, and reflection, depending on seniority, gender, age, and stages of professional development of social work professionals.*

**Key words:** *social work specialist, stages of professional formation, self-acceptance, self-respect, self-esteem, self-control, reflection.*



UDC 159.923.2:316.625

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.22>**I. Ye. Borovynska**PhD Student of the Laboratory of Psychology of Masses and Communities  
Institute for Social and Political Psychology  
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

## THE SENSE OF COMMUNITY BELONGING AMONG INTERNALLY DISPLACED PERSONS WITH HIGH LEVEL OF LIFE SUCCESSFULNESS

*The situation of military conflict in Donbas and occupation of Crimea became causes for the forced displacement of about 1.5 million of Ukrainian citizens. Those people faced different problems connected with social, psychological, economic, political and other factors during and after resettlement. Thus, they had to adapt to a new situation in different ways to recover and to get back to normal life.*

*The social environment is one of the factors, which is essential for a person's adaptation in new circumstances. The in-group (in our case a group of internally displaced persons) can be a great support, but the out-group (in our case local groups) could provide with possibilities which will help to reach a level of normal life after resettlement.*

*The main goal of this article is to understand to what extent internally displaced persons with a high level of life successfulness associate themselves with the community of resettlers, to investigate what lays in the background of person's association or disassociation him/herself with the community of internally displaced persons.*

*The sense of community belonging is considered in the article within the framework of immigration and displacement. The theoretical approaches to the sense of community belonging in common groups and groups of migrants are presented, and their comparative analysis is made. For a better understanding of the resettlers situation, the comparative analysis of main factors that influence on difference between immigrants and internally displaced persons is presented.*

*The results of qualitative descriptive research held among internally displaced persons in Ukraine are performed and several tendencies are identified: a strong sense of community belonging to the group of internally displaced persons, an absence of the sense of community belonging to the group of internally displaced persons with integration into local communities, an absence of the sense of community belonging to any group neither group of internally displaced persons no local. Every tendency, except the last one, has several variants which help to explain its content and potential causes of the sense of community belonging appearance and absence among internally displaced persons.*

**Key words:** *integration, host community, IDP community, adaptation, displacement.*

**Problem setting.** The problem of displacement is every year increasing on a worldwide basis. Internal and external conflicts and wars are the main factors which influence the migration process inside a country. Ukraine is not an exception. People who experience displacement are rather vulnerable and face a set of problems connected with the forced changing of habitation. The main question that confronts specialists from different fields is how to help those people to adapt to new conditions, to save mental health and to have an appropriate quality of life.

One of the factors that influence successful adaptation, ability to built a new life and further satisfaction is integration into host community/communities. As B. Arpino and H. de Valk mention in their work "integration and links to the host society are crucial for life satisfaction" [1, p. 1166]. At the same time, the sense of belonging to the IDP community and sharing common experience gives a feeling of understanding, acceptance and support, which influences dramatically on mental health and mental well-being. From the other side, staying only inside the IDP community and disability to integrate into the host community

negatively reflects on the adaptation and successfulness levels after displacement [2, p. 30].

In such case arises the dilemma of what strategy is more useful for the fast adaptation and further life successfulness: to integrate into the host community, to stay inside IDPs community or to make an attempt to develop and implement own.

**Goal setting.** This article aims to investigate main tendencies connected with the integration into host community/communities and the sense of belonging to the IDPs community among resettlers with high rates within life successfulness scale.

**Theoretical background (Literature review).** If talking about sense of community belonging, we can find the first mentioning of this term in the work of Seymour B. Sarason in which the author says that it reflects "... the sense that one belongs in and is meaningfully part of a larger collectivity; ... the sense that there is a network of and structure to relationships..." [3, p. 41]. At the same time, Sarason notices that the term is not familiar for psychological science and "...it does not sound precise, it obviously reflects a value judgment, and does not sound compatible

with “hard” science. It is a phrase which is associated in the minds of many psychologists with a kind of maudlin togetherness, a tear-soaked emotional drappiness that misguided do-gooders seek to experience” [3, p. 156–157]. Also Sarason offers in his work the next characteristics of the sense of community: the feeling of similarity to other community members; acknowledged interdependence among the members of the community; the desire to maintain this interdependence; the feeling that one is a part of a stable superior social structure [3, p. 157].

Further development of the theory of the sense of community belonging was made by McMillan and Chavis (1986) who offered the following definition: “Sense of community is a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members’ needs will be met through their commitment to be together” [4, p. 9]. Also, the authors proposed a four-dimension concept of the sense of community. This concept consists of membership, influence, integration and fulfilment of needs, and shared an emotional connection. All the concept’s elements are considered to “... work dynamically together to create and maintain a sense of community” [4, p. 15]. Let us look precisely at all the components of the concept offered by McMillan & Chavis:

- the first component – membership reflects the feeling of belonging to the group. It consists of the next elements: boundaries – markers, which define who is in group and who is out; emotional safety – feeling of security, protection of group intimacy; a sense of belonging and identification – a feeling that person has his/her own place in the group and fits it, a feeling of acceptance by the group; personal investment – working for membership that gives a feeling that one has earned a place in the group, personal investment into the group; a common symbol system – indicators that help to differ members from nonmembers;

- the second component – influence is considered as a bidirectional concept. From one hand, a member to be a part of the group should have some influence over what the group does. From the other hand, to have the feeling of togetherness and cohesiveness group should influence its members;

- the third component – integration and fulfilment of needs means that to maintain the sense of membership and belonging, the individual-group association have to be rewarding. Among main reinforces the next could be specified: the status of being a member; other members’ competences; shared values;

- the last component – shared emotional connection is based on shared history or at least on members’ association with this history if they did not participate personally. The following hypotheses are considered as a base for shared emotional connection: contact hypothesis – the more interaction – the more closeness; quality of interaction – the more

positive experience – the greater cohesion; closure to events – group cohesiveness could be inhibited in case of ambiguous communication and unresolved community tasks; shared valent event hypothesis – the more important event to the members – the greater community bond; investment – the more time and energy donation to the group – the highest emotional engagement; the presence of reward or humiliation has a significant influence on emotional involvement of community members; spiritual bond.

Currently sense of community has been researched in different social dimensions including the working environment (S. Burroughs L. Eby, B. Zani, E. Cicognani, G. Harris, J. Cameron, G. Pretty, M. McCarthy), religious communities (I. Hussey, N. Krause, E. Bastida, L. Smith), immigrant communities (Sonn, B. Salami et. al., P. Kitchen et al.), student communities (K. Osterman, R. Dukynaitė, J. Dudaitė, L. Johnson), virtual communities (S. Malinen, J. Koh, Y. Kim), communities based on age and gender (E. Cicognani, B. Zani, C. Albanesi, S. Jakubec, M. Olfert, L. Choi, N. Dawe, D. Sheehan) and et cetera.

For this paper, it is essential to consider the sense of community in the context of migration, resettlement and displacement.

Based on the ideas of McMillan & Chavis and their four-dimension concept of the sense of community, and Gallimore et. all understanding of activity settings which they considered as “... a perceptible instantiation of the ecological and cultural system which surrounds the family and the individual <...> the everyday conduits through which social and cultural institutions affect children’s experiences and their development <...> To study these activities is to identify the cognitive and communicative opportunities provided by culture” [5, p. 539], C. Sonn described the process of immigrants’ adaptation through the sense of community. According to his investigation, there were four main factors:

**The first factor** reflected items that showed preference to socialize with a native group after immigration, the desire to form social connections with this group and to maintain their own culture and traditions. This factor was presented as *Shared emotional connection*, and its basis was on a shared background. Respondents mentioned that they enjoyed being with others from a native group because of a sense of familiarity. Being with fellows allowed reminiscing and sharing stories about their lives in their motherland and the new place.

The aspects of Influence presented **the second factor** – precisely, the issues that reflected individual and group control over behaviour. The factor specified levels of control and conformity within the group, especially, “the perceived control that people feel they have over others and the perceived control the group may have over members’ behaviour. In the settings, there are pressures for members to

conform to expectations of the community while at the same time, members may try to influence others in the group" [6, p. 215].

**The third factor** reflected items contained "some of the benefits associated with group membership and constituted integration and fulfilment of needs".

In the author's interpretation, the questions that loaded this factor suggested that: ethnocultural social networks can play a positive role in the experience of the community; people have an opportunity to ensure the continuity of their cultural community, which is central for the maintaining of an ethnic identity; members of an in-group can maintain and propagate valued cultural stories and traditions in different settings; connection with others from the same group is essential in providing safety and opportunities for social identity development, being a member of the group also linked people with the broader sociocultural context.

**The fourth factor** reflects perceived, tangible and subjective support. "The factor reflected perceived support, that is, the belief among people that they could depend on each other for different forms of social support" [6, p. 216].

As we can see, there are some differences in Sonn's and McMillan & Chavis's investigations:

1. In Sonn's research, we can see that the most loaded factor is Shared emotional connection while in McMillan and Chavis's concept we can see a feeling of belonging at the first place and shared emotional connection is on the last place.

2. In Sonn's investigation, there is no separate factor that reflects a feeling of belonging to the group and all the components of this concept: boundaries, emotional safety, sense of belonging and identification, personal investment, common symbol system. To our point of view there could be several reasons: first – all those indicators of belonging could be parcelled through other factors, second – there is no such a great importance to point out the boundaries, special symbols or signs of identification purposefully when you are an immigrant, because you speak another language or you have another colour of skin (as in Sonn's research), or you live in a place where all the immigrants live.

3. It is interesting that in Sonn's investigation, we can see social support as a separate factor while in McMillan & Chavis's concept, we do not observe it. Of course, it could be included in one of the four factors, but it is not presented as an individual one.

Thus, we can see that there are some peculiarities in the sense of community belonging among immigrants and common communities. Going back to the main task of our research, it should be emphasized that there is a difference between immigrants and internally displaced persons as well:

– Voluntariness of changing a place: if migrants do it voluntarily, IDPs experience forced displacement;

– Reasons of changing a place: if immigrant usually are searching for improvement of their lives (finding work, seeking better education, reuniting with family), IDPs want to escape danger (to avoid the effects of armed conflict, situations of generalized violence, violations of human rights or natural or human-made disasters);

– The direction of relocation: outside the country for immigrants, inside the country for IDPs. It is also worth saying that immigrants get into the new cultural and social context in this case, while for IDPs this context stays the same more or less;

– Possibility to return home: IDPs cannot safely return home, immigrants can if they want [7; 8];

– Legal protection: immigrants are protected by international migration law (which is an umbrella term covering a variety of principles and rules that together regulate the international obligations of States concerning migrants. Such broad range of principles and rules belong to numerous branches of international law such as human rights law, humanitarian law, labour law, refugee law, consular law and maritime law [9]) or laws of the country of relocation. These laws do not protect forced internal migrants as they are displaced within national boundaries.

– The trigger event: for IDPs the trigger event for displacement, usually comes with some level of trauma while the reason for relocation for migrants usually is deliberate and well-considered.

– Possible negative aftermath of relocation: both IDPs and migrants could face stigmatization for some extension; there could be a lack of adequate health care/finances/education, broken social networks for both groups, but it worth saying that IDPs experience could also be enhanced with displacement trauma and disintegrated sense of hope for a future [10, p. 19–20].

**Basic Material.** For our study, we used a method of in-depth interviews. Participants of our study were internally displaced persons with a high level of life successfulness from both Donbas and Crimea. The level of life successfulness was detected on the previous stage of our research with the questionnaire designed by us. Participants were recruited among the clients of different NGOs, charity foundations and online within special groups for IDPs.

A total of 17 participants with a high level of life successfulness were engaged in individual interviews. All the interviews were held at a suitable time for participants both personally and on Skype (some of them were in different regions of Ukraine). Interviews lasted from 30 minutes to 1.5 an hour; the average time was about 45 minutes. We used open-ended questions, and our guide was semi-structured. The main questions about community belonging included the following: (a) *What community do you feel you belong?* (b) *What is the role of community belonging in a person's life*

successfulness? (c) Do you feel yourself as a part of IDPs community? Why?

All the interviews were recorded and then transcribed verbatim. After that we made a thematic analysis which is considered as a "... the sense you are making of the data and categories" [11, p. 241] It is a process of identifying and analyzing repeated patterns and meanings inside the data. Based on this analysis, we highlighted the typical tendencies in which resettlers develop a sense of community belonging within IDPs or other groups.

### **I. The strong sense of community belonging to the IDP group.**

It worth saying that in the case of IDPs in Ukraine person's association with the group of resettlers is especially important **during the first years of relocation**. Many respondents notice that the intensity of belonging to IDPs decrease with time:

**Informant 2:** *When we relocated, the first year, probably, we communicated with those people (IDPs) with whom we understood that we think about the same. You know every telephone conversation, because everyone was spread along with all the country, every telephone conversation finished with the words that we can do it, everything will work out well.*

**Informant 12:** *When everyone started to relocate massively for me, it was essential to feeling this sense of community, that you are not alone.*

**Informant 13:** *... the first year we communicated a lot and not only online, but there were also some meetings and evenings... Now it, of course, went away...*

In the beginning, belonging to the IDPs community for resettlers could also have **a therapeutic effect**. As J. Herman mentions in her work "the restoration of social bonds begins with the discovery that one is not alone... Because traumatized people feel so alienated by their experience... The encounter with others who have undergone similar trials dissolves feelings of isolation, shame, and stigma... Participants repeatedly describe their solace in simply being present with others who have endured similar ordeals" [12, p. 290–291]. The evidence of such therapeutic effect we can see in the statement of one of the respondents:

**Informant 12:** *I remember that meetings in Izolyatsia when we came, sometimes we kept silence and didn't get acquainted but this feeling that you are not alone – it was essential. ...if it whelms me in this context (with outcomes of displacement), it is evident that I will go to the people who also experienced this (forced relocation) because I don't need to explain them.*

Strong sense of community within the IDPs group could occur when belonging to this group **covers several important for person spheres of life**. For example, for one person belonging to the

IDPs community reflects only the sphere of *Social Environment*, and for another person, it also covers the spheres of *Professional and Personal Realization*. For the second one, the sense of community belonging will be stronger than for the first one.

**Informant 1:** *I felt comfortable when I saw that there is a problem, and I am participatory (during voluntary work)... If I just went for work and understood that I do nothing in the moment of an acute crisis, I would never felt successful.*

In the case mentioned above, we can see a woman who was displaced and who chose to become a volunteer and to help other IDPs at the beginning of her relocation (about five months). All her career after relocation was somehow connected with IDPs, and she associates her personal and professional success with helping IDPs. Her sense of belonging to the IDP community is very strong from the very beginning until now.

**Informant 9:** *We are an example here (in the town of relocation) for our resettlers because I am a Head of Initiative group of IDPs for all five years. My own example, willing or not, tired or not, we are going ahead together and overcoming obstacles together.*

In this case, connection with IDPs community is also spread into several life spheres, and we can observe a long-lasting sense of community belonging to IDPs.

### **Getting benefits of belonging to IDPs.**

Referencing to the Sonn's and McMillan & Chavis theories we can also see that in our case belonging to the community gives the members benefits both material and psychological which makes the members of the community feel a connection with it:

**Informant 2:** *(Name of a charity fund for IDPs) they, first of all, supported me. How did they support? I attended different courses: marketing, copywriting and something else. I understood that there are people who take care of others and in such manner, I abstracted myself (from the problems connected with displacement). Secondly, in (Name of a charity fund for IDPs), there was an opportunity to get information about the grant program. I had a long way there (to the grant program), I came, I got, I won, and now I work (as a private entrepreneur).*

**Informant 14:** *I like it very much because I get endorsement everywhere. Privat entrepreneur, IDP is making something... It is delightful to hear praise.*

**Informant 15:** *There were several projects in which I took part. They related to travelling to other cities, and some projects were connected with the teaching of entrepreneurs and representatives of small business. I wanted to develop in this direction as well, so I attended courses and got certificates.*

One more interesting phenomenon which we discovered during our research is **relocation/recreation of habitual community**. One of the informants said that they used to find different kind

of specialists within the group of IDPs. Another informant reported the case of her friend, who a kind of recreated her usual community on the new place.

**Informant 13:** *The person from Donetsk made our kitchen furniture. My hairdresser is from Donetsk. There are a lot of people (IDPs) and if you need someone... My friend needed a dentist not long time ago, and I advised her to ask online in our group for IDPs.*

**Informant 16:** *There is this Donetsk community, which help each other... One of my friends buys clothes from people who had sold it to her in Donetsk. She has the same doctors and hairdressers which she had in Donetsk. It seems like... someone took her environment... a piece of a city... put it here and she is keeping living in the same environment.*

It worth saying that not all IDPs are considered as the members of the community which person belongs to, but only those with whom he/she has **shared values, world view or successful experience of cooperation**.

**Informant 1:** *I have this community because it was formed from those values, which are essential for me and those people (who are in the environment) ... for those people social changes are essential, and it is essential those changes be qualitative, not only quantitative.*

**Informant 9:** *We particularly communicate with those people who have a strong civic position, strong. They inspire us, and we are keeping such a community. We have them in social media, here and there, about a hundred people, who inspire me and whom I inspire.*

**Informant 14:** *Now we call each other "grant crowd". We met each other in different grant projects. With many people, we have a partnership already because all of us support small business.*

**II. The absence of community belonging to the IDP group.** Several reasons could explain this:

**Good level of integration** occurs when a person starts to associate him/herself not only with the group of IDPs but also with local groups (professional, groups on interest, sport, citizens of the city where they live now). Due to the passage of time and because of increasing the adaptation level, the level of association with the group of resettlers could decrease and fade away.

**Informant 8:** *I am a member of my team. It is a place for children with special needs. Not everyone could work there, and not everyone will stay. Those who stayed are a very cohesive team. At the same time, through this, I am a part of the community of special educators. In this community, I mix under the frame of my work. As well as I am a part of all communities connected with my hobbies. There is a community where I do yoga, where I dance, where I create... I have a little contact among IDPs, and I am acquainted with them thanks to something mentioned above.*

**Informant 16:** *...I have friends not only among those who are from Donetsk, but I also have a broader spectrum of communication. My colleagues say that I am the only one from our team, which relocated from Donetsk, who adapted and assimilated in Kyiv. I do not think that I am the only one, but... if you look at my colleagues, you can see that they all go to see each other, spend free time together, have a friendship with old friends from Donetsk.*

**Informant 11:** *...moreover, if I keep in touch with someone, they are not IDPs. That are more people with whom it is interesting to communicate. It is easy for me to find interesting people in the new environment.*

**Stigmatization of IDPs.** If there was an experience of rejection or abuse from the local community, then it is better not to show one belongs to IDPs, because this could decrease his/her chances for successful adaptation (it is hard to find job or place to live, to integrate into a local community, et cetera). As Pretty et al. mention their work, "that promote division and negative mental health states for those who may be excluded from the benefits of community membership and resources" [13, p. 4].

**Informant 8:** *First half a year no one employed me, because they did not trust. I am an economist, and I have experience in sales what produces responsibility: financial, fixed assets and sometimes cash accountability. They did not trust me. They thought that I take everything and will be back to Donetsk.*

**Informant 4:** *you know, there are a lot of situations when, for example, people are looking for the apartment for rent and they are told that "no, we will not take you with your (Donetsk, Luhansk) registration"... or they went to get some subsidy, and someone starts to dab with finger that "you are so and so" or on the working place they can hear "you are from there, you have such a world view".*

According to the International organization for migration "IDPs achieve local integration when they: (i) no longer have specific assistance and protection needs and vulnerabilities that are directly linked to their displacement and (ii) enjoy their human rights without discrimination on account of their displacement" [14, p. 7].

**Absence of shared values** and worldview with the most significant part of IDPs. As we all know, the community is based on shared values and worldview. Some of the IDPs do not associate themselves with the group of resettlers because their values differ from those what communicate the most significant part of the community.

**Informant 11:** *I try to abstract myself from IDPs now. I do not judge them. I understand why... Nevertheless, the significant percentage of them are "all is lost", "all are guilty", "all is bad", "all owe us".*

**Informant 3:** *Internally displaced persons... we met a lot, I attended different pieces of training*

and grant programs. Those people are mentally traumatized. They need additional attention; they need special treatment. I do not need special treatment; I do not want it, and I have never asked for it.

**Informant 8:** *This separation me to some particular segment of the people; it makes me tired and sometimes annoys. If it were absent, it would be easier for me. When I was on the list for help and got it from social services, many people massed and started to pity each other. It made me crazy. I think it is a kind of worldview to see everything in black colour and to pity oneself.*

It also worth saying that personal peculiarities play a role in the sense of community belonging. During our research, we faced with a case when people were saying that they prefer not to belong to any community, either IDP or local.

**Informant 3:** *If talking about community, what appears in my head is an association with "collective irresponsibility". It is impossible to feel successful somewhere in a ruck. Maybe not ruck, but some kind of community... community of some direction, but you cannot feel as an individuality. It is not right to apply collective achievements to yourself. You cannot apply collective achievement as your own, as your development.*

**Informant 16:** *sometimes, I want to be a part of some community, but I choose not to be.*

We suggest that in this case, the reason for such peculiarity could be the individual level of individualism versus collectivism orientation. It worth saying that among people with more individualistic orientation well-being and life successfulness "is perceived to be an individual responsibility" [1, p.1166] and therefore association with any community is taken as an attempt to share this responsibility. Thus, people with a high level of individualism tend not to be a part of a community.

**Conclusions and further research.** As we can see from our research, there are three main tendencies concerning the sense of community belonging to IDPs among resettlers with a high level of life successfulness.

The strong sense of community belonging could be observed during the first years of relocation. Meetings with other IDPs in this period could have a therapeutic effect. The sense of belonging to IDPs could be prolonged due to the next factors: if belongingness covers several essential spheres of person's life; if a person gets benefits from membership; if other IDPs surround a person with the same values and they form a smaller group.

The next tendency is the absence of community belonging to IDPs. When a person starts to associate him/herself with local groups, we can say about a good level of integration which can cause weakening of connection with IDPs. Another reason is stigmati-

zation of IDPs when it is not beneficial to say where a person is from for not being excluded from the resources (job, accommodation). The third reason is the absence of shared values with the most significant part of IDPs when person disassociates from this community because of the difference in worldview and approaches to life.

The last tendency which we identified during our research is a tendency of disassociation with any community due to personal peculiarities.

As for further research, it would be helpful to make a quantitative investigation of sense of community belonging among IDPs with different length of relocation and use this information for effective IDPs adaptation and integration.

#### References:

1. Arpino B. Comparing Life Satisfaction of Immigrants and Natives Across Europe: The Role of Social Contacts. *Social Indicators Research*. 2018. Vol. 137. Issue 3. Pp. 1163–1184.
2. Sense of community belonging among immigrants: perspective of immigrant service providers. *Public health*. 2019. No 167. Pp. 28–33.
3. Sarason S.B. The psychological sense of community: prospects for a community psychology. San Francisco : Jossey-Bass. 1974. 285 p.
4. McMillan D.W. Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*. 1986. No 14. Pp. 6–32
5. Gallimore R.G. The social construction and subjective reality of activity settings: Implications for community psychology. *American Journal of Community Psychology*. 1993. Vol. 21. No 4. Pp. 537–559.
6. Sonn C.C. Immigrant adaptation: Understanding the process through sense of community. *The Plenum series in social/clinical psychology. Psychological sense of community: Research, applications, and implications*. New York : Plenum Publishers, 2002. Pp. 205–222.
7. International Organization for Migration. Key Migration Terms. *International Organization for Migration*. URL: <https://www.iom.int/key-migration-terms>.
8. Habitat for humanity. Refugees, Asylum Seekers & Migrants: A Crucial Difference *Habitat for humanity*. URL: <https://www.habitatforhumanity.org.uk/blog/2016/09/refugees-asylum-seekers-migrants-crucial-difference>.
9. International Organization for Migration. What is International Migration Law? *International Organization for Migration*. URL: <https://www.iom.int/migration-law>.
10. Siriwardhana C. Forced migration and mental health: prolonged internal displacement, return migration and resilience. *International health*. 2013. No 5. Pp. 19–23.

11. Rossman G. An Introduction to Qualitative Research: Learning in the Field. Thousand Oaks, California : SAGE Publications. 2016. 344 p. (4th edition).
12. Herman J. Trauma and Recovery : The Aftermath of Violence-From Domestic Abuse to Political Terror. New York : Basic Books. 2015. 336 p.
13. Psychological sense of community and its relevance to well-being and everyday life in Australia. *The Australian Psychological Society*. 2006. URL: <http://groups.psychology.org.au/Assets/Files/Community-Updated-Sept061.pdf>.
14. Reasons to remain (Part 2): Determinants of IDP integration into host communities in Iraq. *International Organization for Migration*. 2019. URL: <https://iraq.iom.int/publications/reasons-remain-part-2-determinants-idp-integration-host-communities-iraq>.

### **Боровинська І. Є. Відчуття приналежності до спільноти серед внутрішньо переміщених осіб із високим рівнем життєвої успішності**

*Ситуація воєнного конфлікту на Донбасі й окупація Криму стали причинами вимушеного переїзду для більш ніж 1,5 мільйона українців. Ці люди стикнулись з різними проблемами, викликаними соціальними, психологічними, економічними, політичними та іншими чинниками під час і після переселення. Таким чином, їм довелося пристосовуватися до нової ситуації різними способами, щоб відновитися і повернутися до нормального життя.*

*Соціальне оточення – це один із суттєвих факторів для адаптації особи на новому місці. Спілкування всередині своєї групи (у нашому разі спільнота внутрішньо переміщених осіб) може стати хорошою підтримкою, особливо на початкових етапах після переселення, але група інших (у нашому разі місцева громада) може забезпечити можливостями, які допомагають досягти нормального рівня життя після переселення і в економічному, і в соціальному сенсах.*

*Головна мета цієї статті – зрозуміти, якою мірою внутрішньо переміщені особи з високим рівнем життєвої успішності співвідносять себе зі спільнотою переселенців, виявити, що є підґрунтям для асоціації або дисасоціації особи зі спільнотою внутрішньо переміщених осіб.*

*Відчуття приналежності до спільноти розглядається у статті в межах процесів імміграції і переселення. Презентовано теоретичне обґрунтування відчуття приналежності до спільноти серед груп звичайних людей і груп мігрантів, представлено їх компаративний аналіз. Для кращого розуміння ситуації внутрішнього переселення представлено порівняльний аналіз основних факторів, що впливають на переміщення серед мігрантів і внутрішньо переміщених осіб.*

*Представлено результати якісного описового дослідження, проведеного серед внутрішньо переміщених осіб в Україні, в ході якого виявлено декілька основних тенденцій: сильне відчуття приналежності до спільноти внутрішньо переміщених осіб; відсутність відчуття приналежності до спільноти внутрішньо переміщених осіб з інтеграцією у місцеві спільноти; відсутність відчуття приналежності до будь-якої спільноти (і до місцевої, і до спільноти внутрішньо переміщених осіб). Кожна тенденція, окрім останньої, має декілька варіантів пояснення її змісту і потенційних причин появи або відсутності відчуття приналежності до спільноти серед внутрішньо переміщених осіб.*

***Ключові слова:** інтеграція, місцеві громади, спільнота ВПО, адаптація, переселення.*

**О. В. Джежик**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та соціальної роботи  
Одеський національний політехнічний університет

## ТОРГІВЛЯ ЛЮДЬМИ ТА СЕКС-ІНДУСТРІЯ: СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ І ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

*У статті проаналізовані дані літературних джерел з проблеми торгівлі людьми з метою сексуальної експлуатації в Україні. Показано, що вивезення українських жінок за кордон стає масовим, і у держави поки немає спеціальної служби, яка сприяла б запобіганню цього явища. Це досить специфічний злочин, який скоюється одночасно на території декількох країн і тому може розглядатися тільки в комплексі, як організований злочин, скоєний групою осіб.*

*Аналіз причин торгівлі жінками з метою сексуальної експлуатації показав, що більшість з них спільні з торгівлею людьми в цілому, але, тим не менш, можна виділити ряд особливостей: соціальне розширення суспільства, бідність, безробіття, моральна деградація; гендерний дисонанс жінок і чоловіків в світовому масштабі. У той же час у розвинутих країнах це характерно і для великих міст, де стрімко зріс попит на «живий товар» у рамках проституції.*

*Сексуальна індустрія і зростаюча потреба в експлуатованій робочій силі, секс-туризм і дитяча порнографія перетворилися у всесвітню індустрію, якій сприяють такі технології як Інтернет, він значно розширює можливість вибору і дозволяє здійснювати трансакції миттєво, залишаючись практично непоміченим. Відсутність належної інформаційної політики щодо кримінальних процесів, що відбуваються в світі, в тому числі і в сфері торгівлі жінками з метою сексуальної експлуатації.*

*Надприбутковість при мінімальних ресурсних витратах, транснаціональна торгівля жінками орієнтована на пропозицію та попит країн, які постачають і приймають. Країни з розвинутою секс-індустрією створюють попит і є приймаючими країнами, тоді як країни, де торговці можуть легко завербувати жінок, є постачаючими країнами. В багатьох країнах заняття проституцією легалізовані. Тому вивезені жінки є подвійними жертвами, по-перше, будучи жертвами торгівлі, по-друге, будучи іноземними громадянками.*

*Причини поширення торгівлі жінками на пострадянському просторі однакові. Отже, результати аналізу цього явища на прикладі України цілком можливо екстраполювати на країни СНД в цілому.*

*Проблема боротьби з торгівлею людьми привертає увагу перш за все неурядових організацій, які завжди більш гостро, ніж представники державних структур, сприймають необхідність дотримання прав людини та швидше реагують на порушення цих прав.*

*В результаті, виникла необхідність у залученні уваги широкого кола громадськості до проблеми та розробки багатосторонніх міжурядових угод щодо попередження торгівлі жінками, покаранню торговців і, головне, наданню реальної допомоги жінкам-жертвам торгівлі.*

*Поширення вивезення жінок з України з метою сексуальної експлуатації потребує необхідності шукати ефективні заходи протидії. Такі заходи можуть виявитися корисними для інших постсоціалістичних держав, тому в них необхідно передбачати комплекс заходів превентивного, інформаційного, соціально-психологічного плану, а також взаємодії правоохоронних органів та соціальних служб. Таким чином, з'являється необхідність розробки узгоджених дій з іншими державами для зміни ситуації. В іншому випадку торгівля людьми не тільки буде тривати, але і перетвориться в загрозу національній безпеці України.*

**Ключові слова:** торгівля людьми, сексуальна експлуатація, країна-постачальник, країна-транзит.

**Постановка проблеми.** Торгівля людьми (траффікінг) є серйозною соціальною проблемою для України, що становить небезпеку для фундаментальних прав людини на життя, свободу пересування, на те, щоб не зазнавати тортур.

За оцінками Міністерства внутрішніх справ України, за останні 10 років з України було вивезено понад 400 000 людей. За даними МВС, Україна є однією з головних країн-транзитів для потерпілих з Азії та Молдови, яких продають на Захід. Громадяни цих країн зараз становлять

значну частину живого «товару» на відкритих і таємних ринках Європи та Азії.

За даними Міжнародної організації з міграції (МОМ) 10% жертв торгівлі людьми були віком від 12 до 18 років [2; 3; 7; 10; 12–13]. У міжнародних документах щодо запобігання феномену торгівлі людьми країни поділяються на три типи: країни-постачальниці жінок на світові ринки сексуального бізнесу; країни, через які здійснюється транспортна (транзит) жінок; країни призначення, куди вивозяться жінки [1; 5].



Торгівля людьми характерна для всіх країн – і економічно розвинених, і країн, які переживають перехідний політичний і економічний період, постраждалих від воїн та локальних конфліктів [5].

В останні десятиліття був прийнятий цілий ряд міжнародних угод, конвенцій, договорів, спрямованих на запобігання торгівлі жінками [2–4; 8; 15]. Найбільш важливі з них – Конвенції 1949 року проти торгівлі людьми, Конвенція ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок» (1979 рік), Підсумкові матеріали IV Всесвітньої конференції зі становища жінок (Пекін, 1995 рік), Гаазька міністерська декларація (1997 рік).

Конвенція 1949 року була спрямована на боротьбу з торгівлею людьми і проституцією. У Конвенції акцентувалася увага на забороні сексуальної експлуатації, використанні жінок для занять проституцією та секс-індустрією. Вона вимагала від держав, що підписали Конвенцію, вважати злочинцями сутенерів, осіб, які використовують проституцію з метою наживи, власників публічних будинків, а також їх співучасників.

Конвенція містила вимоги про введення специфічного медичного та законодавчого забезпечення, а також висувала умови перед державами-учасниками переглянути національне законодавство з метою впровадження основ міжнародної кооперації у вирішенні проблеми торгівлі людьми. Вона зіграла позитивну роль, однак згодом застаріла. Крім цього, вона не містила інформації щодо жертв торгівлі людьми, а права жінки-жертви сексуального бізнесу були прописані недосконало.

18 грудня 1979 року ООН схвалила Конвенцію «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок», що стала по суті міжнародним документом прав жінок. Стаття 6 Конвенції проголошує, що держави-сторони вживають усіх відповідних заходів, включаючи законодавчі, які стосуються припинення всіх видів торгівлі жінками та використання жінок у проституції.

У загальних рекомендаціях до Конвенції звертається увага на той факт, що з'явилися нові форми сексуальної експлуатації: секс-туризм, вербування робочої сили з країн третього світу для використання в домашньому господарстві громадян розвинених країн, а також фіктивні шлюби жінок країн третього світу з іноземцями, «наречені за перепискою».

Ідеологія Пекінської конференції (1995 рік), матеріали IV Всесвітньої конференції зі становища жінок була покладена в основу розробки заходів щодо запобігання торгівлі жінками на рівні європейських держав [9–11; 15].

У 1997 році була проведена Гаазька міністерська конференція, на якій була прийнята відома декларація. Мета Гаазької міністерської декла-

рації – підтримка подальших дій щодо попередження торгівлі людьми, а також надання необхідної допомоги жертвам торгівлі.

Реальні заходи проти поширення торгівлі жінками запропоновані неурядовою організацією Світовим альянсом проти торгівлі жінками (Таїланд). У співпраці з міжнародною юридичною групою були розроблені Стандарти по наданню гуманітарної допомоги особам, які стали об'єктами торгівлі [2–4].

Конвенція Ради Європи (2005 рік) дає наступне визначення проблемі торгівлі людьми: «Торгівля людьми» означає найм, перевезення, передачу, приховування або одержання осіб шляхом погрози або застосування сили чи інших форм примусу, насильницького викрадення, шахрайства, обману, зловживання владою або безпорадним станом або наданням чи отриманням плати чи вигоди для досягнення згоди особи, яка має владу над іншою особою, для експлуатації. Експлуатація включає в себе, принаймні, експлуатацію проституції інших осіб чи інші форми сексуальної експлуатації, примусову працю чи послуги, рабство чи подібну до рабства практику, поневолення або вилучення органів».

У прийнятому в 2011 році Законі України «Про протидію торгівлі людьми» зазначається, що «торгівля людьми – здійснення незаконної угоди, об'єктом якої є людина, а так само вербування, переміщення, переховування, передача або одержання людини, вчинені з метою експлуатації, у тому числі сексуальної, з використанням обману, шахрайства, шантажу, вразливого стану людини або із застосуванням чи погрозою застосування насильства, з використанням службового становища або матеріальної чи іншої залежності від іншої особи, що відповідно до Кримінального кодексу України визнаються злочином» [10–12].

Досліджуючи масштаби поширення цього феномена на Україні і в інших країнах колишнього СНД, можна поклатися тільки на неофіційні джерела, експертні оцінки, дані закордонних неурядових організацій, які працюють у цій сфері.

Жертви торгівлі людьми отримують величезні психологічні та фізичні травми, проживання в рабських умовах ламає їх життя, викликаючи особистісні та соціальні відхилення. Таким людям потрібна якісна своєчасна допомога з метою зменшення стресових проявів і негативних наслідків перебування в неволі, повернення їх до нормального життя, а також зниження можливості ревіктимізації.

Таким чином, причини поширення сексуальної експлуатації жінок як на Україні, так і за її межами потребують вивчення перш за все з метою формування ефективних механізмів попередження торгівлі жінками на національному та інтернаціональному рівнях. Недостатність досліджень із цієї

проблеми робить торгівлю людьми з метою сексуальної експлуатації актуальним об'єктом дослідження.

**Мета дослідження** полягає в аналізі соціально-економічних, правових та психологічних особливостей існуючих в Україні форм торгівлі людьми та їх сексуальної експлуатації з урахуванням специфічних соціально-психологічних переломів.

**Виклад основного матеріалу.** Торгівля людьми (трафікінг) – це сучасна форма рабства. Жертвами торгівлі людьми стають маленькі діти, підлітки, чоловіки і жінки.

Найбільш розповсюдженими факторами ризику для формування категорії жертв сексуальної експлуатації є відсутність (або низький рівень) освіти; ризикована поведінка, схильність до авантюризму; низький рівень правової грамотності; несприятливі умови життя в родині; відсутність сім'ї; наявність психічних і фізичних відхилень [7; 12].

Особливу категорію жертв торгівлі людьми становлять жінки і діти (близько 80%) [7; 13–15]. Найчастіше вони стають жертвами сексуальної експлуатації або використовуються як жебраки, надомні робочі.

Торгівля жінками – це не тільки форма прояву насильства, а й порушення фундаментальних прав людини, тому розглядати цей феномен та форми боротьби з ним необхідно саме в такому контексті.

Аналіз сучасних досліджень, проведених за цією проблематикою [7], показує, що при відповіді на питання про причини, через які люди потрапляють в рабство, респонденти з різних регіонів відповіли наступним чином: погане матеріальне становище (від 46,5% до 56,6%); неправильний спосіб життя (від 25,9% до 38,3%); необережність (від 41% до 51,4%); невміння себе захистити (від 30% до 40,6%); відсутність підтримки близьких (від 18,2% до 20,9%); несприятливий збіг обставин (від 29,1% до 44%).

Безпосередньо ж про торгівлю жінками йдеться тоді, коли хтось шляхом використання насильства, введення в оману або зловживанням своїм службовим становищем примушує жінку займатися проституцією. При цьому не має значення, чи займалася вона цим раніше. Основа такого злочину – порушення свободи жінки.

Аналіз причин торгівлі жінками з метою сексуальної експлуатації за даними авторів [2; 3; 8; 10; 15], показав, що більшість з них – спільні з торгівлею людьми взагалі, але, в той же час, можна виокремити ті, що притаманні сексуальній експлуатації зокрема:

1. Соціальне розшарування суспільства, бідність, безробіття, моральна деградація; гендерний дисонанс жінок і чоловіків в світовому масштабі. У той же час у процвітаючих країнах це

характерно і для великих міст, де також зріс попит на «живий товар» у рамках проституції.

Незважаючи на те, що наше суспільство вважає себе більш цивілізованим, ніж країни третього світу, спільність полягає в тому, що багато жінок пострадянського простору, як і жінки нерозвинених країн Азії та Африки розглядають проституцію як цілком прийнятний спосіб заробити гроші.

2. Сексуальна індустрія і зростаюча потреба в експлуатованій робочій силі, секс-туризм і дитяча порнографія перетворилися у всесвітню індустрію, якій сприяють такі технології як інтернет. Він значно розширює можливості вибору і дозволяє здійснювати трансакції миттєво, залишаючись практично непоміченим.

3. Відсутність належної інформаційної політики щодо кримінальних процесів, що відбуваються в світі, в тому числі і в сфері торгівлі жінками з метою сексуальної експлуатації. Близько 70% жінок, націлених на роботу за кордоном, дійсно вірять в те, що будуть працевлаштовані в якості танцівниць, гувернанток, офіціанток, фотомоделей, і не перевіряють рекламну інформацію.

Рівень поінформованості про проблему торгівлі людьми, що освітлюється в різних засобах масової інформації, по телебаченню, по радіо, в газетах занадто низький. Журналісти нерідко роблять ставки на сенсаційні аспекти, в результаті чого потенційні жертви не мають необхідної інформації, в повідомленнях ЗМІ немає комплексного аналізу проблеми і не пропонуються шляхи її вирішення. У зв'язку з цим, правоохоронним органам і навчально-виховним організаціям разом із засобами масової інформації необхідно проводити спільну інформаційну політику, спрямовану на профілактику цих злочинів. Крім того, необхідний постійний контроль правоохоронних органів за телекомунікаціями, перш за все електронними.

4. Надприбутковість при мінімальних ресурсних витратах. Такий вид кримінального бізнесу дуже вигідний. За оцінками Інтерполу і Держдепартаменту США, в найближчі роки дохід від торгівлі людьми буде випереджати доходи від наркоторгівлі. Вже сьогодні (за різними оцінками) організована злочинність від торгівлі людьми має від 7 до 12 млрд доларів США чистого прибутку.

5. Транснаціональна торгівля жінками заснована на пропозиції та попиті постачаючих і приймаючих країн. Країни з розвинутою секс-індустрією створюють попит і є приймаючими країнами, тоді як країни, де торговці можуть легко завербувати жінок, є постачаючими країнами.

Зараз колишні республіки Радянського Союзу, такі як Україна, Білорусь, Латвія і Росія, стали основними країнами, які поставляють жінок для секс-індустрії. На ринках секс-індустрії сьогодні найбільш популярними і цінними є жінки з України і Росії.

6. Легалізація заняття проституцією в багатьох країнах. Наприклад, у Німеччині проституція є легальною для громадян Європейського Союзу, але нелегальною для громадян інших країн. Тому в той час, як для чоловіків цілком законно купувати повій, а для сутенерів містити борделі, де вивезені жінки є подвійними жертвами, по-перше, будучи жертвами торгівлі, по-друге, будучи іноземними громадянками [14].

Причини поширення торгівлі жінками на пострадянському просторі однакові. Тому результати аналізу цього явища на прикладі України цілком можливо екстраполювати на країни СНД в цілому. Причинами поширення торгівлі жінками в Україні є як внутрішні, так і зовнішні чинники [14]. До внутрішніх факторів треба віднести в першу чергу важке економічне становище жінок. Навіть за державними статистичними даними, близько 80% офіційно зареєстрованих безробітних – це жінки. Низький рівень життя та високий рівень безробіття серед жінок штовхають їх на пошук роботи за межами держави.

За даними соціологічного дослідження Міжнародної організації міграції в рамках програми «Запобігання контрабанди жінок з України: українська інформаційна кампанія», 80% опитаних жінок висловили бажання працювати за кордоном [11–13]. У ситуації з робітниками-мігрантами в європейських та інших розвинених країнах найбільш доступна для українських громадян – це сфера сексуальної індустрії в її легальному і нелегальному варіантах.

До внутрішніх факторів належать також правові: перш за все відсутність регламентації сексуального бізнесу на Україні та незахищеність потерпілих. До зовнішніх факторів, що сприяють поширенню торгівлі людьми, можна віднести такі: відкриття кордонів і падіння залізної завіси; спрощення можливості для українських громадян подорожувати по світу в пошуках як розваг, так і праці; інтернаціоналізація тіньової економіки, утворення міжнародних кримінальних груп, корумпованість працівників державних органів; лояльність законодавства до занять проституцією в багатьох країнах світу. Зазначені фактори надають широке поле діяльності звідникам і сутенерам для вербування молодих жінок.

Говорячи про причини поширення цього явища, не можна ігнорувати і моральну сторону проблеми. Торгівля жінками – це досить специфічний злочин, який скоюється одночасно на території декількох країн і тому може розглядатися тільки в комплексі, як організований злочин, скоєний групою осіб.

На жаль, українське законодавство і перш за все, Кримінальний кодекс України, не відображає реалій, що змінилися у сучасному світі. Перш за все, це стосується тих його розділів, які присвячені сексуальній експлуатації жінок та покарання

за неї. Примус жінки до заняття проституцією передбачає кримінальну відповідальність. Однак, це складно доказовий вид злочину навіть у межах однієї країни.

У статті 149 Кримінального кодексу України дається таке визначення торгівлі людьми: «Торгівля людьми або здійснення іншої незаконної угоди, об'єктом якої є людина, а так само вербування, переміщення, переховування, передача або одержання людини, вчинені з метою експлуатації, з використанням обману, шантажу чи уразливого стану особи».

Стаття 302 КК України (створення або утримання місць розпусти і звідництво) так саме, як і Закон України «Про внесення змін до Кримінального та Кримінального процесуального кодексів України з метою реалізації положень Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами», який набув чинності 11 січня 2019 року та вносить зміни до Кримінального кодексу щодо обов'язкової обопільної згоди на секс не захищає українських жінок від загрози бути проданими. Досить складно довести злочин за цими статтями, оскільки необхідні свідчення жертв, які з неохотою йдуть на це [13].

Проблема боротьби з торгівлею людьми привернула увагу перш за все, неурядових організацій, які завжди більш гостро, ніж представники державних структур, сприймають необхідність дотримання прав людини, швидше за інших реагують на порушення цих прав.

Вивіз українських жінок за кордон стає масовим, і у держави поки немає спеціальної служби, яка сприяла б запобіганню цього явища. Тому, необхідні узгоджені дії з іншими державами для зміни ситуації. Таким чином, виникла необхідність як привернення уваги широкої громадськості до проблеми, так і розробка багатосторонніх міжурядових угод щодо попередження торгівлі жінками, покаранню торговців і, головне, надання реальної допомоги жінкам - жертвам торгівлі людьми.

**Висновки.** Аналіз літературних джерел показав, що торгівля людьми - це складне і багатогранне соціально-економічне явище, це досить специфічний злочин, який скоюється одночасно на території декількох країн і тому може розглядатися тільки в комплексі, як організований злочин, скоєний групою осіб.

Показано, що головною рушійною силою торгівлі людьми в Україні є погіршення соціально-економічної ситуації країни, викликане різноманітними причинами: погане матеріальне становище (від 46,5% до 56,6%); неправильний спосіб життя (від 25,9% до 38,3%); необережність (від 41% до 51,4%); невміння себе захистити (від 30% до 40,6%); відсутність підтримки близьких (від 18,2%

до 20,9%); несприятливий збіг обставин (від 29,1% до 44%).

Поширення вивезення жінок з України з метою сексуальної експлуатації потребує необхідності шукати ефективні заходи протидії. Ці заходи можуть виявитися корисними і для інших постсоціалістичних держав, тому в них необхідно передбачати комплекс заходів превентивного, інформаційного, соціально-психологічного плану, а також постійної взаємодії правоохоронних органів із соціальними службами та громадськими організаціями. В іншому випадку торгівля людьми не тільки буде тривати, але і перетвориться в загрозу національній безпеці України.

#### Література:

1. Бродченко О.И. Психологические особенности потерпевших по преступлениям, связанным с торговлей людьми [Электронный ресурс] // Прикладная юридическая психология, № 4, 2009. С. 96–104.
2. Модельный закон № 30–12 «Об оказании помощи жертвам торговли людьми» (принят Межпарламентской Ассамблеей государств – участников СНГ 03 апреля 2008 г. // Информационный бюллетень. Межпарламентская Ассамблея государств-участников Содружества Независимых Государств. 2008. № 42. С. 354–388.
3. Протокол от 15.11.2000 «О предупреждении и пресечении торговли людьми, особенно женщинами и детьми, и наказании за нее, дополняющий Конвенцию Организации Объединенных Наций против транснациональной организованной преступности» // Собрание законодательства РФ, 04.10.2004, № 40, ст. 3884.
4. Смирнов Г.К., Щепилов О.О. Защита жертв торговли людьми в уголовном судопроизводстве: справочно-методическое пособие // Под общ. ред. А.Н. Рубцовой, Бюро Международной организации по миграции МОМ в Москве; Н.В. Зайберт, Информационно-консультативный Центр в Санкт-Петербурге. СПб., 2009. 109 с.
5. Типологический подход при производстве по уголовным делам о торговле людьми: учеб. пособие / [Г.К. Смирнов, Т.В. Варчук, Л.С. Дубовая]; под. ред. Г.К. Смирнова. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 143 с.
6. Тюрюканова Е.В. Торговля людьми в Российской Федерации. Обзор и анализ текущей ситуации по проблеме. М., 2006.
7. Предотвращение и противодействие распространению рабства и торговли людьми в РФ. Итоговый доклад по исследовательской части проекта Европейского союза, реализуемого Бюро Международной организации по миграции (МОМ) в РФ «Предотвращение торговли людьми в Российской Федерации». М., 2008.
8. Запобігання торгівлі людьми в системі професійно-технічної освіти : навч.-метод. посібник / І.Д. Зверева, Р.М. Зеленський, Н.С. Калашник та ін.; Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда-Україна». К. : Україна, 2008. 284 с.
9. Звіт дослідження рівня обізнаності з явищем торгівлі людьми. К. : Представництво МОМ в Україні, 2011. 82 с.
10. Кримінальний кодекс України із змінами / Відомості Верховної Ради України (ВВР). К., 2001, № 25–26, ст. 149.
11. Кримінальний кодекс України із змінами / Відомості Верховної Ради України (ВВР). К., 2001, № 25–26, ст. 302.
12. Річний звіт Центру «Ла Страда-Україна» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://la-strada.org.ua>.
13. Соціальна профілактика торгівлі людьми: навч.-методичний посібник / за ред. К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної. К. : Агентство «Україна», 2007. 352 с.
14. Статистика справ постраждалих від торгівлі людьми Представництва МОМ в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://en.stoptrafficksng.org>.

#### **Dzhezhyk O. V. Trade in persons and sex industry: socio-economic and psychological aspects**

*The article analyzes data from literary sources on the problem of trafficking in persons for the purpose of sexual exploitation in Ukraine.*

*It is shown that the export of Ukrainian women abroad is becoming massive, and the state does not yet have a special service that would help prevent this phenomenon. It is a rather specific crime that is committed simultaneously in the territory of several countries and therefore can only be considered in the complex as organized crime committed by a group of persons.*

*An analysis of the causes of trafficking in women for the purpose of sexual exploitation showed that most of them are common with trafficking in persons in general, but, nevertheless, a number of features can be highlighted. Social stratification of society, poverty, unemployment, moral degradation; gender dissonance of women and men on a global scale. At the same time, in prosperous countries, this is also characteristic of large cities, the demand for “living goods” in the framework of prostitution has sharply increased. Sexual industry and the growing need for exploited labor. Sex tourism and child pornography have become a global industry facilitated by technologies such as the Internet, it greatly expands the options and allows you to make transactions instantly, almost unnoticed. Lack of proper information policy regarding criminal processes taking*

---

place in the world, including in the area of trafficking in women for the purpose of sexual exploitation. Super profitability with minimal resource costs.

Transnational trafficking in women is based on the supply and demand of supplying and receiving countries. Countries with developed sex industries create demand and are host countries, while countries where traffickers can easily recruit women are supplying countries. Legalization of prostitution in many countries. Therefore, trafficked women are double victims, firstly, being victims of trafficking, and secondly, being foreign nationals.

The reasons for the spread of trafficking in women in the post-Soviet space are the same. Consequently, the results of the analysis of this phenomenon on the example of Ukraine may well be extrapolated to the CIS countries as a whole.

The problem of combating trafficking in human beings attracts attention primarily of non-governmental organizations, which are always more acute than representatives of state structures, perceive the need to respect human rights, rather respond to violation of these rights.

As a result, it became necessary to draw the attention of the general public to the problem and develop multilateral intergovernmental agreements to prevent trafficking in women, punish traffickers and, most importantly, provide real assistance to women victims of trafficking.

The expansion of the export of women from Ukraine for the purpose of sexual exploitation needs the need to seek effective countermeasures. These measures may be useful for other post-socialist states, therefore, it is necessary to provide for them a set of measures of a preventive, informational, socio-psychological plan, as well as the activities of law enforcement agencies.

Thus, there is a need to develop coordinated actions with other states to change the situation. Otherwise, human trafficking will not only continue, but will turn into a threat to the national security of such a country as Ukraine.

**Key words:** human trafficking, sexual exploitation, provider country, transit country.

**О. Ю. Дроздов**доктор психологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

## ГЕОПОЛІТИЧНІ СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ МОЛОДІ ДОНБАСУ ТА ЧЕРНІГІВЩИНИ: ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ

Розглядається психосемантична специфіка геополітичних соціальних уявлень сучасної молоді як структурних елементів масової геополітичної свідомості. Остання визначається як форма буденного відображення геополітичних явищ, спрощене відображення геополітичної дійсності шляхом аглютинації та інтерференції в індивідуальній і колективній свідомості соціально-політичних та географічних категорій / значень. Наведено результати психосемантичного дослідження (березень 2019 р.), проведеного серед студентів Луганської та Чернігівської областей (n=126; середній вік – 19 років). Було використано метод асоціативного тесту із наступними стимульними поняттями: «Україна», «Донбас», «ДНР/ЛНР», «Крим», «Росія» та «Європа». Шляхом контент-аналізу отриманих асоціацій виокремлювалися смислові групи (категорії) із частотою не менше 10% від загальної кількості, які тлумачилися як соціальні уявлення.

Отримані дані свідчать про існування спільних і відмінних рис у геополітичних уявленнях студентської молоді Луганщини та Чернігівщини. Стосовно більшості стимульних понять, ці відмінності мають, головним чином, кількісний (частотний) характер. Зокрема, основними смисловими групами асоціацій стосовно поняття «Україна» виступали «Політико-економічна криза та нерозвиненість», «Батьківщина / Рідний дім», «Національна культура», «Природа».

Соціальні уявлення про Донбас представлені як «Війна та її наслідки», «Вугілля та промисловість» і «Дім, Батьківщина». Образ Криму представлений як «Море», «Україна», «Анексована / втрачена територія», «Курорт». Утворення «ДНР/ЛНР» сприймаються крізь призму уявлень «Війна», «Негативні почуття», «Окупація» та «Беззаконня / Розруха». Основним соціальним уявленням про Росію виступає «Агресор». Європа у масовій геополітичній свідомості молоді представлена як «Розвиток та добробут», «Можливості та перспективи», «Європейська культура», «Подорожі».

Було виявлено, що семантика соціальних уявлень геополітичного характеру сучасної вітчизняної молоді прямо чи побічно зумовлюється такими чинниками як геополітичний дискурс у ЗМІ, соціокультурні стереотипи, регіональні політичні субкультури, соціально-економічна ситуація тощо.

**Ключові слова:** соціальні уявлення, масова геополітична свідомість, молодь, Донбас, Чернігів, Україна, «ДНР/ЛНР», Крим, Росія, Європа.

**Постановка проблеми.** Дослідження буденних уявлень про географічні простори різного масштабу (від окремих населених пунктів до країн, регіонів та світу в цілому) виступає одним із традиційних напрямів сучасних соціально-гуманітарних наук. У сучасних умовах соціально-політичної нестабільності в багатьох регіонах світу важливої ролі набуває вивчення феномена масової геополітичної свідомості (МГПС). Остання є формою буденного відображення геополітичних явищ, спрощеним відображенням геополітичної дійсності шляхом аглютинації та інтерференції в індивідуальній і колективній свідомості соціально-політичних та географічних категорій / значень [4].

Важливим структурним компонентом МГПС виступають соціальні уявлення геополітичного характеру. Вивчення останніх набуває особливої актуальності в умовах тривалого україно-російського конфлікту, адже отримані дані дозволяють дослідити не лише чинники та механізми розвитку й функціонування масової свідомості в цілому,

але й особливості динаміки та трансформації існуючих політичних культур, політико-ідеологічних орієнтацій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слід зазначити, що певні напрацювання у цьому напрямі вже зроблені окремими вітчизняними соціологами [5] та психологами [4]. Однак, по-перше, кількість таких досліджень є досить малою. Особливо не вистачає досліджень психосемантичного характеру, оскільки саме вони, на відміну від традиційних соціологічних опитувань, дозволяють глибше розкрити функціонування буденної свідомості, специфіку формування соціальних уявлень. По-друге, динаміка політичного життя з часом призводить до «старіння» отриманої раніше емпірики. Все це свідчить про необхідність систематичних психосемантичних досліджень геополітичних соціальних уявлень вітчизняних громадян, зокрема молоді.

У сучасній соціальній психології досить повно вивчені сутність, типи, структура й механізми фор-

мування соціальних уявлень [7]. Одним із найперспективніших методів їхнього дослідження виступає метод асоціативного тесту (експерименту), який дозволяє виявити семантичну (конотативну) специфіку та структуру соціальних уявлень. Зазначимо, що такий метод з успіхом використовується при вивченні соціальних уявлень про країни й регіони [1; 4; 6; 8]. Причиною цього є не лише відносна простота методу, але й те, що його техніка майже повністю відповідає сутності геополітичних уявлень. Справа в тому, що останні передбачають поєднання смислових категорій двох типів – географічних (локалізаційних, «знання-де») та соціально-політичних (атрибутивних, «знання-що»).

При вивченні геополітичних уявлень у вітчизняних умовах обов'язково слід враховувати регіональну специфіку політичних культур в Україні. Крім загальновідомих відмінностей, у світоглядних орієнтирах українців («Захід-Схід», «центр-провінція») з 2014 р. виник ще один важливий чинник – україно-російський військовий конфлікт на Донбасі. В умовах останнього вважаємо за необхідне розрізнити політичні (та геополітичні) соціальні уявлення громадян, які проживають на територіях з різною мірою наближеності до бойових дій (адже тут можуть бути задіяні різні чинники та механізми формування таких уявлень). На жаль, маємо констатувати нестачу відповідних досліджень у вітчизняній психології, окрім поодиноких праць [2; 3].

**Мета статті.** Головною метою роботи стало визначення психосемантичної специфіки геополітичних уявлень сучасної молоді, що мешкає у регіонах з різною мірою залученості до україно-російського конфлікту.

Відповідно до вищезгаданої мети, у березні 2019 р. автором було організоване та проведене емпіричне дослідження. Вибірку склали студенти з Луганської та Чернігівської областей ( $n = 126$ , з них 52 чоловічої, 73 жіночої статі, 1 – не вказав стать; середній вік –  $19 \pm 1,4$  років). Як відомо, перший регіон (Донбас) безпосередньо входить до зони військового конфлікту (АТО/ООС), а другий (Північний Схід) виступав у ролі контрольної групи. Крім того, ще до початку вказаного конфлікту ці регіони відрізнялися своїми політико-ідеологічними субкультурами. Отже, першу групу досліджуваних ( $n = 59$ ) утворили студенти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (евакуйованого до м. Старобільськ) спеціальностей «Соціологія», «Соціальна робота», «Міжнародні відносини», «Історія» та «Політологія»<sup>1</sup>; другу групу ( $n = 67$ ) – студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (м. Чернігів) спеціальностей «Історія», «Психологія», «Соціальна робота».

Досліджуваним пропонувалося підібрати будь-які асоціації до 6 стимульних понять: «Україна», «Донбас», «Крим», «ДНР/ЛНР», «Росія» та «Європа». Такий набір стимулів, за нашим переконанням, дозволяв охопити основні (найрезонансніші) локалізаційні «точки» масової геополітичної свідомості громадян України на сучасному етапі: власна країна (зокрема її «проблемні» регіони), «країна-агресор» та регіон-«мрія» (офіційно проголошений основним напрямком зовнішньої політики). До отриманих асоціацій застосовувалася процедура контент-аналізу, під час якого виокремлювалися смислові групи (категорії) відповідей із частотою згадування 10% та більше (від загальної кількості). Останні тлумачилися автором як соціальні уявлення.

**Виклад основного матеріалу.** Стосовно поняття «УКРАЇНА» у відповідях чернігівських студентів було виокремлено наступні категорії: 1) «**Політико-економічна криза та нерозв'язаність**» («корупція», «безлад», «беззаконня», «руїна», «3-й світ», «злиденність», «розруха», «падіння», «безробіття», «високі ціни», «малі зарплати» тощо; 20% від усіх асоціацій); 2) «**Батьківщина, рідний дім**» («Батьківщина», «ленька», «моя країна», «дім», «сім'я»; 17%); 3) «**Національна культура**» («Т.Г.Шевченко», «вишиванка», «сало», «традиції», «козаки» тощо; 12%). На рівні тенденції (9%) проявлялися відповіді типу «**Незалежність, самостійність**». У цілому, асоціацій позитивного змісту було 46%, а негативного – 31%.

У МГПС студентів зі Старобільська виявилися такі групи уявлень: 1) «**Батьківщина**» (22%); 2) «**Рідний дім**» (12%); 3) «**Природа**» («поле», «сине небо», «степ», «поля пшениці», «родюча земля» тощо; 12%); 4) «**Національна культура**» (10%). Асоціацій позитивного змісту було зафіксовано 54%, а негативного – 14%. Як бачимо, чернігівська молодь має дещо критичніші уявлення про власну країну, ніж їхні однолітки з Донбасу. Можливо, це є наслідком трьох обставин: 1) на тлі тривалого військового конфлікту (поруч з яким мешкають студенти ЛНУ), молодь починає більше цінувати звичайне мирне життя, навіть сповнене соціально-економічними проблемами; 2) серед опитаних з Луганщини було більше студентів «ідеологізованих» спеціальностей («Історія», «Міжнародні відносини»); 3) для мешканців Чернігівщини, яка багато років є одним із найдепресивніших регіонів України, більш вагомими є соціально-економічні оцінки власної країни, а не військово-політичний аспект (адже війна для них «десь там»).

Більшість асоціацій чернігівських студентів стосовно поняття «**ДОНБАС**» стосувалися двох смислових груп: «**Війна та її наслідки**» («війна», «смерть», «руйнування», «голод», «армія»,

<sup>1</sup> Щиро дякую проф. І.Ф. Кононову за допомогу в організації дослідження у м. Старобільську.

«кров», «постріли», «люди без житла», «АТО» тощо; 41%) і «**Вугілля та промисловість**» («вугілля», «шахти», «шахтарі», «промисловість», «заводи»; 23%). Загалом, у цій групі переважали уявлення негативного змісту (59%); водночас було зафіксовано лише дві (1%) позитивні асоціації («вільний» та «мир»), які, вірогідно, мали характер мрій-побажань.

Соціальні уявлення старобільської молоді про власний регіон у цілому стосувалися трьох смислових груп: 1) «**Вугілля та промисловість**» (24%); 2) «**Війна та її наслідки**» (22%); 3) «**Дім, Батьківщина**» (11%). При цьому більшість асоціацій мала нейтральний характер, а співвідношення негативних і позитивних відповідей становило 28% та 22%. Отже, отримані дані дають змогу побачити відмінності в уявленнях молоді Чернігівщини та Луганщини про Донбас. Зокрема, уявлення першої групи більш критичні, що, загалом, є зрозумілим (враховуючи фактичну стигматизованість регіону у ЗМІ). Крім цього, асоціативний зв'язок «Донбас – війна» у МГПС старобільської молоді є значно менш вираженим, аніж серед чернігівської. Останнє також можна зрозуміти, адже для одних образ цього регіону став стереотипізованою «страшилкою» медійного походження, в той час як для інших – це рідний край, який має не лише проблеми.

Щодо стимульного поняття «**КРИМ**» в обох регіональних групах було виокремлено чотири однакові смислові категорії відповідей: 1) «**Море**» («море», «Чорне море», «порти»); 2) «**Україна**» («Україна», «частина України», «наш»); 3) «**Анексована / втрачена територія**» («анексія», «окупація», «належить Росії», «чужий», «відібрали», «втрачений край»); 4) «**Курорт**» («відпочинок», «курорт», «пляж»). Відмінності в регіональних уявленнях мали кількісний (частотний) характер. Так, молодь із Донбасу давала такі відповіді, відповідно, у 22%, 19%, 15% та 9% випадках (тобто остання смислова група проявилася на рівні тенденції). Натомість, чернігівські студенти наводили вищезгадані асоціації на рівні 15%, 18%, 38% та 10% відповідно. Отже, якщо для опитаних з Луганщини Крим досі уявляється передусім як морський регіон (тобто сприймається крізь призму географії), то для їхніх північноукраїнських однолітків це перш за все політично зафарбований простір. При цьому факт анексії півострова для чернігівських студентів є більш ніж удвічі значущим. Загалом співвідношення негативних і позитивних асоціацій у регіональних групах було схожим: відповідно 20% і 7% у чернігівських та 15% і 6% у старобільських респондентів.

Цікавішою (і дещо несподіваною) виявилась схожість отриманих результатів стосовно стимульного поняття «**ДНР/ЛНР**». Автор очікував, що існування різних регіональних політичних суб-

культур в обох регіонах більш-менш рельєфно позначиться на отриманих даних. Але, як і в попередньому випадку, в обох групах було отримано схожі смислові категорії відповідей: 1) «**Війна**» («війна», «АТО», «обстріли», «військові», «зброя»); 2) «**Негативні почуття**» («страждання», «сумно», «злість», «страх», «горе», «біль», «невизначеність», «абсурд», «безвихідь»); 3) «**Окупація**» («окупанти», «Росія», «агресія», «російські війська», «ФСБ»); 4) «**Беззаконня**» у опитаних із Донбасу та «**Розруха й беззаконня**» – з Чернігівщини («невизнані», «квазідержави», «злочинці», «тероризм», «хаос», «занапад», «розруха», «запустіння»). У опитаних зі Старобільська частота цих відповідей складала 24%, 11%, 9% та 8% (останні дві категорії – на рівні тенденції); студенти з Чернігівщини давали їх у 21%, 12%, 10% та 11% випадків. Як бачимо, схожим є не лише якісний, а навіть кількісний бік отриманих даних. Імовірною причиною цього є те, що, з огляду на власний вік, наші опитані спиралися більше не на власний життєвий досвід, а на відомі соціально-політичні стереотипи, які продукуються ЗМІ та іншими інститутами політичної соціалізації. Останні фактично нівелюють вплив ряду чинників (власний досвід, регіональні політичні субкультури) при сприйманні та оцінці соціально-політичних процесів. Тому цілком зрозумілими є схожі співвідношення відповідей негативного і позитивного змісту в опитаних з обох регіонів: 60% та 3% серед чернігівських студентів і 60% та 6% у їхніх старобільських однолітків.

Дещо цікавими виявилися результати контент-аналізу асоціацій стосовно поняття «**РОСІЯ**». В обох регіональних групах єдиною яскраво вираженою смисловою групою виявилася «**Агресор**» («агресія», «війна», «ворог», «окупант», «загроза», «вбивці», «загарбник», «імперська політика» тощо) – 26% від асоціацій чернігівських та 27% донбасівських студентів. На рівні тенденції (по 8%) в обох групах також проявлялася асоціативна група «**Путін**». Співвідношення негативних та позитивних асоціацій стосовно Росії було 44% і 15% у чернігівських, та 42% і 18% – у старобільських респондентів. Таку кількісну та якісну схожість соціальних уявлень опитаних можна пояснити тим, що незважаючи на існування різних регіональних політичних субкультур (які відрізняються, зокрема, ставленням до Росії), обидві групи молоді фактично знаходяться під впливом одного й того ж чинника – офіційного геополітичного дискурсу зі ЗМІ. Можна також звернути увагу на той факт, що загальна кількість негативних асоціацій стосовно Росії (42-44%) виявилася меншою, ніж стосовно «ДНР/ЛНР» (60%).

На стимульне поняття «**ЄВРОПА**» чернігівські студенти найчастіше давали відповіді «**Розвиток та добробут**» («розвиток», «прогрес», «процві-



тання», «гарне життя», «багата» тощо; 21%), а також «**Можливості та перспективи**» («можливості», «шанс», «майбутнє», 10%). Крім цього на рівні тенденції проявлялися смислові групи «**Демократія та стабільність**» (9%), «**Безвіз та подорожі**» (9%) та «**Європейська культура**» (8%). Співвідношення позитивних та негативних відповідей складало 44% і 6% асоціацій.

Уявлення студентів із Донбасу про Європу виявилися наступними: 1) «**Європейська культура**» («цивілізація», «архітектура», «чистота», «гарні міста» тощо; 18%); 2) «**Можливості та перспективи**» (12%); 3) «**Подорожі**» (10%); 4) «**Добробут та розвиток**» (11%). Співвідношення позитивних та негативних відповідей становило 38% та 7%. Як бачимо, майже всі смислові групи отриманих асоціацій є схожими, що свідчить про стереотипованість соціальних уявлень сучасної вітчизняної молоді про Європу, існування своєрідного «ефекту ореолу» останньої («земний рай»). При цьому, однак, загальна кількість позитивних «євро-асоціацій» (38-44%) не перевищує аналогічний показник стосовно власної країни (46-54%), що може бути наслідком виражених патріотичних тенденцій серед частини опитаних. Також можна звернути увагу на той факт, що смислова група «розвиток та добробут» була вдвічі значущішою саме для чернігівських студентів. Це може бути наслідком описаної раніше регіональної специфіки (соціально-економічна депресивність Чернігівщини та «військовий досвід» мешканців Луганщини).

**Висновки.** Вищеописані результати дозволяють побачити існування спільних і відмінних рис у геополітичних уявленнях студентської молоді Луганщини та Чернігівщини. Стосовно більшості стимульних понять ці відмінності носять, головним чином, кількісний (частотний) характер. Вірогідно, це свідчить про певні зміни у регіональній політичній культурі мешканців Донбасу (або, принаймні, місцевої молоді).

Загалом, отримані результати підтверджують багатофакторний характер феномена масової

геополітичної свідомості (її «поліпричинності», користуючись терміном одного із засновників системного підходу Б. Ломова). Зокрема, семантика соціальних уявлень геополітичного характеру сучасної вітчизняної молоді прямо чи побічно зумовлюється такими чинниками, як геополітичний дискурс у ЗМІ, соціокультурні стереотипи, регіональні політичні субкультури, соціально-економічна ситуація тощо.

Перспективи подальших досліджень автор вбачає у фіксації динаміки соціальних уявлень геополітичного характеру, залученні до наступних досліджень представників інших регіонів з різними політичними субкультурами.

#### Література:

1. Балюк С.В. Образи сусідніх країн: погляд з України. *Вісник Одеського національного університету. Соціологія та політичні науки*. 2009. Т. 14. Вип. 13. С. 694–700.
2. Васютинський В.О. Перспективи ціннісного порозуміння українців Сходу і Заходу в оцінках подій на Донбасі. *Український психологічний журнал*. 2016. № 2. С. 7–18.
3. Васютинський В.О. Імплицитний зміст ставлення українців до війни на Донбасі. *Український психологічний журнал*. 2017. № 3. С. 42–53.
4. Дроздов О.Ю. Основи психології масової геополітичної свідомості. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. 564 с.
5. Масова свідомість у зоні воєнного конфлікту на Донбасі / за ред. І.Ф.Кононова. Вінниця: ТВОРИ, 2018. 320 с.
6. Оганнісян А.А. Социальные представления о России и Армении у русских и армянских студентов. *Акмеология*. 2014. № 3–4. С. 225.
7. Социальная психология. 7-е изд. / под ред. С. Московичи. СПб : Питер, 2007. 592 с.
8. Macía-Arce X.C., Lois-González R.C., Rodríguez-Lestegás F., Armas-Quintá F.X., Approach to students' social representations in the construction of academic European geography: A case study of Spanish university students. *Quaestiones Geographicae*. 2017. Vol. 36(4). P. 159–170.

#### **Drozdzov O. Yu. Geopolitical social representations of the youth from Donbas and Chernihiv regions: psychosemantic aspect**

*The psychosemantic specificity of geopolitical social representations of modern youth is considered as structural elements of mass geopolitical consciousness. The latter is understood as a form of everyday reflection of geopolitical phenomena, simplified by the reflection of geopolitical reality through agglutination and interference in the individual and collective consciousness of socio-political and geographical categories. The results of the psychosemantic study (March 2019) conducted among the students of Luhansk and Chernihiv regions (n = 126; average age – 19 years) are presented. The associative test method has been used with the following stimulating concepts such as “Ukraine”, “Donbas”, “DNR / LNR”, “Crimea”, “Russia” and “Europe”. The semantic groups (categories) with a frequency of at least 10% of the total have been distinguished through the content analysis of the obtained associations; these semantic groups have been interpreted as social representations.*

*The obtained data indicate that there are common and distinct features in the geopolitical representations of the student youth from Luhansk and Chernihiv regions. However, according to the majority of stimulating*

*concepts, these differences are mainly quantitative (frequency). In particular, the main semantic groups of the concept associations of "Ukraine" have been "Political and economic crisis and underdevelopment", "Homeland / Native House", "National Culture", "Nature". Social ideas about the Donbas are presented as "War and its aftermath", "Coal and industry" and "Home, Motherland".*

*The image of the Crimea is presented as "Sea", "Ukraine", "Annexed / lost territory", "Resort". Formations of "DNR / LNR" are perceived through the prism of such representations as "War", "Negative feelings", "Occupation" and "Lawlessness / Ruin". The main social view of Russia is "Aggressor". Europe is represented in the mass geopolitical consciousness of young people as "Development and prosperity", "Opportunities and prospects", "European culture", "Travels".*

*It has been found that the semantics of modern domestic youth's social perceptions of the geopolitical character are directly or indirectly determined by such factors as geopolitical discourse in the media, social and cultural stereotypes, regional political subcultures, social and economic situation, etc.*

**Key words:** *social representations, mass geopolitical consciousness, youth, Donbas, Chernihiv, Ukraine, "DNR/LNR", Crimea, Russia, Europe.*

УДК 316.6: [159.922]-057.75  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.25>

**Т. А. Лигомина**

аспірантка кафедри практичної психології  
Інститут людини  
Київського університету імені Бориса Грінченка

## КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА

*У статті розглянуто деякі теоретичні положення, що визначають зміст вивчення професійного іміджу практичного психолога. Підкреслено значення, що зростає, проблеми формування професійного іміджу психолога в житті суспільства й окремого фахівця. Проаналізовано наукові праці, присвячені проблематиці іміджу, зроблено висновки про зміст поняття «професійний імідж практичного психолога» – певний образ людини як фахівця, професіонала своєї справи, що формується у свідомості суб'єктів сприйняття під впливом його професійних та особистісних якостей. Наголошено на соціальній природі формування іміджу через процес подання психологом свого образу оточуючим і регулюванні цього образу за допомогою процесу взаємодії, реакції суспільства на представлений образ.*

*За допомогою аналізу соціально-психологічної літератури досліджується проблема визначення критеріїв формування професійного іміджу практичних психологів закладу освіти. Автор розмежовує поняття критеріїв і показників. Кожен критерій включає групу якісних показників, які розкривають зміст і характеризують його. Розглянуто різноманітні підходи до критеріального апарату формування іміджу, серед яких проаналізовано суб'єктивний підхід, який відрізняється відсутністю суворого поділу критеріїв і показників, що надає їх взаємозв'язкам велику гнучкість і рухливість. Також підхід, який вивчає психологічну готовність до формування іміджу й визначає критерії готовності фахівця до створення власного професійного іміджу. Визначено поняття «психологічна готовність до формування іміджу».*

*Узагальнивши підходи до визначення критеріїв і показників сформованості професійного іміджу, що застосовуються сучасними дослідниками, й урахувавши особливості структури професійного іміджу практичного психолога, визначили критерії психологічної готовності практичного психолога до формування власного професійного іміджу (когнітивний, мотиваційний, критерій оцінювання власного іміджу, діяльнісний і рефлексивний, а також соціальний критерій – критерій сприйняття професійного іміджу психолога в масовій свідомості).*

**Ключові слова:** імідж, критерії формування іміджу, професійний імідж, психологічна готовність до формування іміджу, практичний психолог.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства роль професійного іміджу та іміджевої компетентності фахівців значно зросла. Позитивний професійний імідж стає необхідним складником конкурентоздатності фахівців будь-якого профілю та психологів зокрема. Це пов'язано з тим, що навколо професії психолога закладу освіти є низка суперечностей, основна з яких полягає в тому, що, з одного боку, професія дуже затребувана в сучасних реаліях нашої країни, а з іншого – через низький рівень психологічної культури населення немає чіткого розуміння професійної діяльності психологів. Саме тому практичним психологам варто дбати про адекватний імідж професії психолога в суспільстві.

Професійний імідж окремого фахівця складається в імідж професії в суспільстві, тому й відповідальність лежить на кожному практичному психологу. Управління іміджем можна назвати запланованим поширенням інформації з прогнозованим реагуванням цільової аудито-

рії на цю інформацію. І важливим моментом у створенні й управлінні іміджем є впевненість і психологічна готовність до створення іміджу. Розв'язанням цієї проблеми є визначення критеріїв формування професійного іміджу практичного психолога.

Дослідженням професійного іміджу фахівців різноманітного профілю займалося багато науковців, серед яких – О. Панасюк, В. Шепель, О. Наумова, О. Попова, Л. Данильчук, В. Ісаченко, В. Орешкін, І. Ніколаеску, К. Атаманська, Г. Андрєєва, Ю. Дзядевич, І. Сімонова та інші.

Серед дослідників немає однозначності у визначенні поняття «професійний імідж», науковці визначають його так:

– уявлення про людину як про фахівця, професіонала своєї справи (В. Шепель) [14];

– враження про фахівця, яке він справляє на оточуючих, завдяки його професійно-особистісним якостям, комунікативним вмінням, поведінці, а також зовнішньому вигляду (О. Попова) [11, с. 4];

– образ, що формується в результаті соціальної перцепції й зумовлюється суб'єктами сприйняття (Г. Андрєєва) [1, с. 98];

– форма життєвого прояву фахівця, за допомогою якої він, активуючи особистісно-ділові якості, професійно й особистісно самостверджується (І. Ніколаеску) [10, с. 35].

Провівши аналіз наукових розвідок і розглядаючи професійний імідж практичного психолога як соціально-психологічну категорію, дійшли висновку, що в дослідженні професійний імідж психолога буде розглядатися як певний образ людини як фахівця, професіонала своєї справи, що формується у свідомості суб'єктів сприйняття під впливом його професійних та особистісних якостей.

Також важливою для дослідження є теза С. Наумової, що професійний імідж будується на підставі знань про образ ідеального представника тієї чи іншої професії в очах реципієнтів [9].

Як об'єкт соціально-психологічного дослідження імідж є ідеальним об'єктом із такими характеристиками: цілісний, емоційно забарвлений, різноманітний. Він забезпечує процес професійної соціалізації психолога через образ як уявлення про себе до образного подання себе суспільству; від розуміння й самопізнання себе як професіонала до сутнісної самоідентифікації, далі – через процес самовдосконалення та розвитку до самоподання себе суспільству.

Процес формування професійного іміджу практичного психолога закладу освіти неможливо охарактеризувати без визначення критеріїв і показників. Найбільш повно підхід до формування критеріального апарату викладено в роботах О. Ковальової, де автор виділяє три найбільш суттєві групи психологічних ознак-критеріїв. Подібний підхід представлено й у роботах Ю. Дзюевич, О. Городенко, Г. Ксензова, Н. Ключєвої, М. Варданян і низці інших дослідників, які розглядають психологічні особливості професійної діяльності вчителя. Важливою стороною цього підходу є відсутність суворого поділу критеріїв і показників, що надає їх взаємозв'язкам велику гнучкість і рухливість.

На відміну від описаного вище підходу до визначення критеріїв формування іміджу, дослідники А. Калюжний, Л. Карамушка, М. Фадєєва та інші, вивчаючи імідж, виділяють таку категорію, як психологічна готовність до формування власного професійного іміджу, і в дослідженнях описують критерії готовності фахівця до створення професійного іміджу.

**Метою статті** є визначення й опис критеріїв, відповідних їм показників формування професійного іміджу практичних психологів закладів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Критерій у науковій літературі визначається як засіб для

судження, ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання, визначення чи класифікація чогось. Критерій являє собою сукупність показників, що дають змогу виділити певне явище серед подібних, що характеризують його якомога повно. Критерій як мірило сформованості професійного іміджу конкретизується через показники. Тобто критерій призначений для оцінювання явища з урахуванням усіх його істотних властивостей, всебічно, на відміну від показника, який характеризує явище тільки з одного боку [13, с. 196].

Дослідниця М. Варданян виділяє три рівні сформованості іміджу педагога: позитивний, допустимий і негативний. При цьому автор зауважує, що формування іміджу – послідовна субординація, перехід від рівня до рівня, а виникнення нового щабля формування іміджу зумовлюється змінами, що відбуваються на попередньому щаблі. Отже, у процесі формування іміджу вплив на один елемент тягне за собою вплив на весь імідж, що характеризує розвиток системи іміджу педагога. До згаданих елементів дослідниця зараховує суб'єктний, операційно-діяльнісний і критерій відносин.

Суб'єктний критерій пов'язаний з особистісними характеристиками, емоційними переживаннями суб'єкта іміджу, які проявляються в його діяльності. Операційно-діяльнісний критерій характеризується володінням способами реалізації, діагностики, корекції та розвитку іміджу в професійній діяльності. Критерій відносин спрямований на визначення характеру взаємодії суб'єктів освітнього процесу [3, с. 16].

О. Ковальова виокремлює три найбільш суттєві групи психологічних ознак-критеріїв формування іміджу майбутніх педагогів: до першої належать такі особливості особистості: цілеспрямованість, рішучість, сила волі, емоційна стійкість, правдивість, наявність почуття гумору, інтелектуальний потенціал, оптимізм, інтуїція в ухваленні рішень; до другої – професійно-спеціалізовані якості: володіння ораторським мистецтвом, уміння уникати конфлікти, уміння сперечатися, відповідність обіцянок вчинкам, хазяйновитість, працьовитість, відкритість у спілкуванні, уміння взаємодіяти з органами влади, вміння підбирати кадри, керувати ними, професійний досвід; до останньої – соціальні ознаки: популярність, респектабельність, частота згадування засобах масової інформації, правильний спосіб життя, прихильність до спорту, сімейність, сексуальність, зовнішній вигляд і матеріальне благополуччя [7, с. 8].

Актуальним для нашого дослідження є аналіз таких критеріїв сформованості професійного іміджу: ціннісно-мотиваційний, понятійно-змістовий, комунікативно-компетентнісний, процесуальний. Ці критерії відображають процес формування професійного іміджу – від появи бажання

його сформувати до успішної побудови власного професійного іміджу (Л. Серман).

Ціннісно-мотиваційний критерій є спонукальним чинником активізації формування професійного іміджу, основними елементами якого є мотивація, прагнення, ціннісне орієнтування та внутрішня потреба до створення власного професійного іміджу.

Понятійно-змістовий критерій відображає розуміння змісту поняття іміджу, його основних складників; обізнаність про стратегію, умови й технології формування іміджу.

Комунікативно-компетентнісний критерій охоплює пріоритетні мовленнєво-комунікативні навички: комунікативні навички взаємодії та впливу, емоційно-експресивні навички впливу; навички вербального й невербального спілкування; культуру мовлення.

Процесуальний критерій – це функціональний чинник побудови власного професійного іміджу, володіння навичками успішної самопрезентації, привабливий зовнішній вигляд [12, с. 241].

О. Горovenko розділяє думку попереднього автора, визначаючи мотиваційно-ціннісний; компетентнісний; діяльнісний і комунікативний критерії [4, с. 7].

Також зупинимось докладніше на ще одному підході щодо визначення критеріїв змісту професійного іміджу, який визначив В. Бондаренко:

- габітарний критерій відображається в культурі зовнішнього вигляду;
- когнітивний критерій характеризується рівнем засвоєння знань з іміджелогії;
- мотиваційний критерій – рівень мотивації до створення власного професійного іміджу;
- рефлексивний критерій визначає рівень сформованості рефлексивних умінь;
- практичний критерій описує наявність досвіду іміджеформувальної діяльності;
- особистісно-аксіологічний критерій – це сформованість Я-концепції та самооцінка особистості;
- професійно-мотиваційний критерій – професійна спрямованість особистості;
- мовленнєвий критерій – культура мовлення;
- комунікативний критерій – рівень комунікативних схильностей;
- креативно-діяльнісний критерій – рівень особистісної креативності [2, с. 34].

На противагу описаному вище підходу до визначення критеріїв формування іміджу, низка авторів (А. Калюжний, Л. Карамушка, М. Фадєєва та інші) виділяє критеріїв готовності до формування власного позитивного іміджу. Психологічна готовність до формування іміджу – це стан мобілізації всіх ресурсів носія-прообразу іміджу, націлений на формування власного позитивного іміджу.

У структурі психологічної готовності керівників освітніх установ до формування власного

позитивного іміджу науковці виокремлюють такі складники (Л. Карамушка й М. Фадєєва): **мотиваційний** – усвідомлення значення процесу формування власного позитивного іміджу керівника освітньої організації; переструктурування в результаті такого усвідомлення мотивів управлінської діяльності; формування позитивного ставлення до практичного використання в практиці управлінської діяльності психологічних закономірностей формування іміджу; **когнітивний** – наявність психологічних знань щодо особливостей і чинників формування власного позитивного іміджу, взаємозумовленість позитивного іміджу керівника, персоналу освітньої організації та їх вплив на позитивний імідж закладу освіти; знання психологічних методів і засобів формування власного позитивного іміджу; **операційний** – уміння використовувати прийоми та методи формування власного позитивного іміджу в процесі управлінської діяльності; уміння створювати сприятливе розвивальне середовище, яке сприятиме підвищенню ефективності діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу; **особистісний** – розвиток особистісних якостей, що впливають на створення власного позитивного іміджу; розвиток психологічної компетентності управлінця; свідоме планування та реалізація заходів із розвитку власного професіоналізму тощо [6, с. 157].

Серед критеріїв психологічної готовності вчителя до формування іміджу А. Калюжний виділяє мотиваційний – наявність мотиву стати вчителем-професіоналом; когнітивний – усвідомлення компонентів іміджу; операційний – уміння спланувати діяльність щодо створення іміджу [5].

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про відсутність єдиного підходу до визначення критеріїв щодо формування іміджу фахівця. Вивчаючи особливості формування професійного іміджу практичних психологів, ми дійшли висновку, що під час виокремлення критеріїв будемо дотримуватися концепції психологічної готовності до створення іміджу.

Усе вище зазначене й виокремлення нами структури професійного іміджу практичного психолога [8, с. 27] дає можливість заявити про критеріїв готовності до формування професійного іміджу практичного психолога закладу освіти, а саме:

- **когнітивний (знаннєвий) критерій** – обізнаність психолога у сфері іміджу: знання щодо структури, закономірностей, механізмів і чинників формування професійного іміджу;
- **мотиваційний критерій** – наявність мотиву стати психологом-професіоналом, розуміння особливостей власної професійної ідентичності, внутрішня потреба до створення власного професійного іміджу, прагнення до розвитку;
- **критерій оцінювання власного іміджу** – рівень задоволеності власним професійним

іміджем, рівень психологічного комфорту практичного психолога;

– **операційний (діяльнісний) критерій** – уміння використовувати прийоми та методи формування власного професійного іміджу психолога, вміння планувати й організувати професійну діяльність щодо формування іміджу;

– **рефлексивний критерій** – знання особливостей своєї особистості, власних сильних сторін, які можна продемонструвати в іміджі, самооцінка та уявлення про ідеальний образ психолога, що існує в суспільстві.

З огляду на те що формування професійного іміджу практичного психолога неможливе без усвідомлення того, як фахівця сприймає аудиторія іміджу, вважаємо за доцільне додати **критерій сприйняття професійного іміджу практичного психолога в масовій свідомості** – це уявлення про сучасного психолога, що існує в суспільстві; визначення впливу емоційного складника на формування уявлення щодо професійного іміджу практичного психолога в аудиторії іміджу.

**Висновки.** Отже, зважаючи на те що проблема визначення критеріїв формування професійного іміджу є дискусійною, досліджуючи формування професійного іміджу практичного психолога, керувалися підходом щодо критеріїв психологічної готовності до створення іміджу. Охарактеризовано такі критерії готовності до створення професійного іміджу психологів: когнітивний, мотиваційний, критерій оцінювання власного іміджу, діяльнісний і рефлексивний. При цьому, розглядаючи імідж як соціально-психологічну категорію, що формується у свідомості суспільства, вважали за доцільне додати критерій сприйняття професійного іміджу практичного психолога в масовій свідомості.

Подальші дослідження вбачаємо в емпіричній перевірці описаних вище критеріїв психологічної готовності практичних психологів до формування власного іміджу.

#### Література:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Аспект Пресс, 2004. 244 с.
2. Бондаренко В.І. Критерії, показники та рівні сформованості професійного іміджу майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2015. Вип. 52. С. 32–39.
3. Варданян М.Р. Имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в основной школе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Омск, 2007. 24 с.
4. Горovenko O.A. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами самопрезентації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. 23 с.
5. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. Москва : Владос, 2004. 224 с.
6. Карамушка Л.М. Психология управления закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-центр, 2000. 332 с.
7. Ковальова О.О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2007. 20 с.
8. Лигомина Т.А. Професійний імідж практичного психолога закладу освіти: сутність поняття та структура феномену. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 22–23 грудня 2017 року) : у 2 ч. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. Ч. 2. С. 24–28.
9. Наумова С. А. Имиджелогия : учебное пособие / Том. политех. ун-т. Томск, 2004. 116 с.
10. Ніколаєску І.О. Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Черкаси, 2011. 259 с.
11. Попова О.И. Имидж преподавателя вуза: проблемы трансформации в современной России : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы». Екатеринбург, 2007. С. 22.
12. Серман Л.І. Аналіз показників та рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 49. С. 234–244.
13. Философский словарь / под ред. М. Розенталя, П. Юдина. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1968. 432 с.
14. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравится людям : учебное пособие. Москва : Народное образование, 2002. 576 с.

#### Lyhomyna T. A. Criteria for the formation of the professional image of the practical psychologist as a socio-psychological phenomenon

*The article describes some theoretical principles, which determine the meaning of study professional image of the practical psychologist. The author pays attention to the growing problem of the formation of the professional psychologist's image in social life and as well as in private life. Analyzed the scientific works, devoted*

---

*problems of the image concluded the understanding the concept of the meaning of “professional image of a practical psychologist” – some image of a person as a specialist, as a professionalist, that buildings in mind of individuals under the influence of psychologist's professionals and personal qualities. Emphasized the social nature of image creation through the process of giving the psychologist`s own way to express herself and regulate this image with the help of the process of interaction, the reaction of society to the formed image.*

*By analyzing the socio-psychological literature, the problem of determining the criteria for the formation of the professional image of practical psychologists of educational institutions is investigated. The author delineates the concept of criteria and indicators. Each criterion includes a group of qualitative indicators that define the content and characterize it. Various approaches to the criterion apparatus of image formation are considered, in the article analyzed the subjective approach which is distinguished by the absence of a strict separation of criteria and indicators, that gives them flexibility. And also an approach that examines the psychological preparedness to the formation of the image and determines the criteria for a specialist's willingness and readiness to create their own professional image. The concept of “psychological readiness for image formation” is defined.*

*Summarizing approaches to the definition of criteria and indicators of the formation of professional image used by modern researchers, and taking into account the peculiarities of the structure of the professional image of the practical psychologist, the criteria of psychological readiness of the practical psychologist to creation their own professional image (cognitive, motivational, criterion of evaluation of their own image) , as well as the reflective and social criterion – the criterion of perception of the professional image of the psychologist in the mass consciousness).*

**Key words:** *image, criteria for the formation of the image, professional image, psychological preparedness to the formation of the image, practical psychologist.*

## РОЛЬ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ У ЗБЕРЕЖЕННІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДОШКІЛЬНИКА

*Стаття присвячена проблемі статевого виховання в дошкільному дитинстві, автором охарактеризовано психологічні аспекти статевого розвитку особистості в дошкільному віці, детально розглянуто періоди формування статевої ідентичності, критерії психічного здоров'я, значення статевого виховання в гармонійному розвитку особистості дитини.*

*Освоєння в дошкільному дитинстві нових, змістовніших видів діяльності сприяє розвитку глибших і стійкіших емоцій, пов'язаних не лише з близькими, а й із віддаленими цілями, не тільки з тими об'єктами, що дитина сприймає, а й тими, які уявляє. Діяльність породжує передусім позитивні емоції, причому своєю метою, сенсом, якого вона набуває для дитини, і самим процесом її виконання. Інтенсивно розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо). Виникають інтелектуальні емоції. У процесі спілкування дитини з дорослими формуються її моральні почуття. Урізноманітнюються прояви почуття власної гідності: розвивається як самолюбство, так і почуття сорому, ніяковості. У період дошкільного дитинства закладаються й формуються найбільш глибокі шари психіки, що позначаються на подальшому розвитку особистості.*

*Статева диференціація найбільш інтимним чином уплетена в канву цього періоду. Для збереження власного здоров'я діти мають знати свій організм. У дошкільному віці їх цікавить власне тіло. Зацікавленість власним тілом проявляється від народження. З віком дитина вільно розрізняє і правильно називає органи й частини свого тіла: очі, язик, губи, зуби, вуха, волосся; голова, шия; тулуб – спина, живіт; руки й ноги з пальцями. Цікавиться їх дією на власному досвіді. Ще до трьох років дитина робить «відкриття»: показує, де в неї очі, вуха, ротик, носик, язичок, зубки. Називає свої дії: «Я бачу», «Я чую», «Я сказав (ла)» тощо. Батькам і вихователям варто пам'ятати, що задоволення зацікавленості дитини щодо власного тіла є основною потребою. Відомо, що незадоволення значущих для дитини потреб спричинює страждання, а часті страждання призводять до виникнення «руйнівних» емоцій: гніву, злості, агресії. Вони руйнують і саму дитину (і психіку, і здоров'я загалом), і її взаємини з оточенням. А від досвіду, набутого в період дошкільного дитинства, значною мірою залежить, буде дитина оптимістом чи песимістом, наскільки віритиме у свої сили, а отже, як зуміє здолати звичайні труднощі життя, протистояти перешкодам, спокусам тощо.*

***Ключові слова:** дитина дошкільного віку, емоційно-вольова сфера, статеви́й розвиток, вікова періодизація психічного розвитку, критерії психічного здоров'я.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні ми все частіше стикаємося з такими проявами психічного нездоров'я дітей, як підвищена тривожність, страх, невпевненість у собі, надмірна вразливість тощо. Вирішення проблеми збереження психічного здоров'я кожної дитини є одним із головних завдань дошкільної та шкільної освіти, адже від стану психічного здоров'я залежить особистісний розвиток дітей. Саме тому гостро постає проблема дослідження взаємозв'язків формування статевої ідентичності та психічного здоров'я в період дошкільного дитинства.

Проблема психологічного здоров'я недавно порушена в науково-психологічній літературі, нею займалися багато вчених, психологів і філософів. На думку авторів (Л.І. Божович, А.А. Бодалев, В.С. Мухіна, Т.А. Репіна та інших), дитина як найбільш чутлива частина соціуму піддається різноманітним негативним впливам. Останніми роками найбільш розповсюдженими явищами

є тривожність і страхи в дітей дошкільного віку (І.В. Дубровіна, В.І. Гарбузов, А.І. Захаров та інші).

**Мета статті.** Головною метою роботи є проаналізувати вплив статевого виховання на збереження психічного здоров'я дитини дошкільного віку на різних вікових етапах психічного розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Здоров'я особистості – запорука гармонійного її психологічного, соціального, професійного становлення. Період дошкільного дитинства – це період, коли закладаються й формуються найбільш глибокі шари психіки, що позначаються на подальшому розвитку особистості. Невротичні переживання, неврози, психопати й різні психосоматичні порушення набули поширення в українському соціумі, особливо серед дітей дошкільного віку, адже дитяча психіка дуже чутлива до впливу навколишнього соціального середовища.

У дошкільному віці інтенсивно формується особистість дитини, причому цей процес тісно пов'я-



заний із розвитком емоційно-вольової сфери, з формуванням інтересів і мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для цього етапу розвитку взаєминами з дорослими.

Джерелом емоційних переживань дитини є її діяльність, спілкування з навколишнім світом. Освоєння в дошкільному дитинстві нових, змістовніших видів діяльності сприяє розвитку глибших і стійкіших емоцій, пов'язаних не лише з близькими, а й із віддаленими цілями, не тільки з тими об'єктами, що дитина сприймає, а й тими, які уявляє. Діяльність породжує передусім позитивні емоції, причому своєю метою, сенсом, якого вона набуває для дитини, і самим процесом її виконання. Інтенсивно розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо). Виникають інтелектуальні емоції. У процесі спілкування дитини з дорослими формуються її моральні почуття. Урізноманітнюються прояви почуття власної гідності: розвивається як самолюбство, так і почуття сорому, ніяковості [5; 6].

Психічне здоров'я – це психічні особливості, що дають людині змогу бути адекватною й успішно адаптуватися до навколишнього середовища (протилежність психічному здоров'ю – психічні відхилення, психічні розлади та психічні захворювання); створюються умови для забезпечення позитивного стану й активного розвитку інтелектуально-емоційної сфери, створення атмосфери душевного комфорту, що забезпечує адекватну поведінку дитини-дошкільника в соціумі та її успішний інтелектуальний розвиток [5]. Можна сказати, що це стан рівноваги між особистістю і середовищем, адекватна регуляція поведінки дитини, здатність протистояти труднощам без негативних наслідків для її здоров'я.

У період дошкільного дитинства закладаються й формуються найбільш глибокі шари психіки, що позначаються на подальшому розвитку особистості. Статеві диференціації найбільш інтимним чином вплетена в канву цього періоду. Для збереження власного здоров'я діти мають знати свій організм. У дошкільному віці їх цікавить власне тіло. Зацікавленість власним тілом проявляється від народження. З віком дитина вільно розрізняє і правильно називає органи й частини свого тіла: очі, язик, губи, зуби, вуха, волосся; голова, шия; тулуб – спина, живіт; руки й ноги з пальцями. Цікавиться їх дією на власному досвіді. Ще до трьох років дитина робить «відкриття»: показує, де в неї очі, вуха, ротик, носик, язичок, зубки. Називає свої дії: «Я бачу», «Я чую», «Я сказав (ла)» тощо. Батькам і вихователям варто пам'ятати, що задоволення зацікавленості дитини щодо власного тіла є основною потребою. Відомо, що незадоволення значущих для дитини потреб спричинює страждання, а часті страждання призводять

до виникнення «руйнівних» емоцій: гніву, злості, агресії. Вони руйнують і саму дитину (і психіку, і здоров'я загалом), і її взаємини з оточенням. А від досвіду, набутого в період дошкільного дитинства, значною мірою залежить, буде дитина оптимістом чи песимістом, наскільки віритиме у свої сили, а отже, як зуміє здолати звичайні труднощі життя, протистояти перешкодам, спокусам тощо [3].

Розвиток дитини з перших днів життя – це розвиток конкретного хлопчика або дівчинки. Це шлях від перших біологічних, вітальних потреб до духовних інтересів. Залежна від середовища дитина поступово виділяє себе в ньому, усвідомлює свої фізичне та психічне Я, починає усвідомлювати й диференціювати свої відчуття й емоції [6].

Стать – це перша категорія, в якій дитина усвідомлює себе як індивідуальність. На перших кроках це сугубо номінальне значення: дитина знає свою стать, але чому це так, вона пояснити не може. Але треба враховувати, що в різних культурах і в різні часи ці ознаки неоднакові [5].

У динаміці формування статевих ролей і статевої ідентичності в дошкільнят можна виділити три основні періоди.

*Період статевих відмінностей* (приблизно три роки). Наприкінці третього року життя діти знають свою стать, розрізняють за цією ознакою інших людей, знають про деякі відмінності у вимогах до ігор, стилю поведінки хлопчиків і дівчаток [1]. У цей період відбувається інтенсивне освоєння статевих ролей, яке забезпечується роз'ясненнями дорослих і їхньою реакцією на відповідність або невідповідність поведінки дитини.

*Період номінативної статі* (3–4 роки). Формуються первинна статеві категоризація та первинне засвоєння статево-рольових уявлень. Ці процеси відбуваються через ідентифікацію фізичної автономії й не мають початково сексуального забарвлення. Діти дізнаються про свої руки, ноги, очі, осягають їх функції й навчаються пов'язувати з ними тілесні відчуття [1]. Так само вони дізнаються й про статеві органи, порівнюють свою тілесну будову з будовою інших людей, включаючи помічені відмінності в систему категоризації статі. У цьому віковому періоді діти ставляться до тілесного низу й пов'язаних із ним функцій як до речей цілком природнім. Видільні функції організму ще не викликають огиди. Вигляд чужих статевих органів може викликати здивування, заздрість, захоплення, навіть страх, але ніколи – відразу [6].

*Період статево-рольової ідентифікації* (4–6 років). Формується здатність особистості, яка зростає, орієнтуватися в особливостях поведінки та ролей хлопчиків і дівчаток, керуватися у своїх діях моральними нормами, цінувати свою статеву належність, налагоджувати гармонійні взаємини

з оточуючими. З виникненням у дитячій діяльності сюжетно-рольових ігор ці процеси набувають характеру соціосексуальних ігор (ігри «мама – тато», «лікар»), які містять також елементи навчання експресивно-тілесної комунікації. Виражені обмеження або блокування цієї специфічної частини психосексуального розвитку в дитинстві проявляються в дорослому віці сексуальними дисгармоніями та порушеннями [6].

Процес статевого розвитку дитини характеризується загальними закономірностями, що зберігаються протягом усього життя. Моделюючи стратегію статевого розвитку дошкільників, батьки й вихователі мусять знати загальні властивості психічного розвитку дітей та особливості їхніх вікових етапів.

Основними властивостями психічного розвитку вважають такі:

- незворотність як здатність до накопичення змін;
- спрямованість як підпорядкованість єдиній, внутрішньо взаємозв'язаній лінії розвитку;
- закономірність як здатність до відтворення однотипних змін у різних людей [6].

Батькам і вихователям треба пам'ятати, що до 5-6 років активно формується система статевої ідентичності дошкільника. Після цього періоду виховні впливи на окремі сторони системи статевої ідентичності вже набагато менш ефективні. Ось чому так важко буває після цього віку виправляти похибки статево-рольового виховання на попередніх етапах розвитку дитини [1; 2].

Для збереження власного здоров'я діти мають знати свій організм, знати й розуміти його функції, вміти розпізнавати й адекватно реагувати на сигнали власного тіла. Задовольняючи інтерес до свого тіла, дитина може доступно з'ясувати, з яких частин воно складається [3]. Це насамперед зовнішні частини тіла, а також деякі внутрішні органи. Важливо вміти дослухатися до сигналів своїх зовнішніх і внутрішніх органів, дбати про них. Окрім того, виявляється, що всі вони діють як одне ціле, тому кожен орган необхідний для життя. Вивчаючи власне тіло й набуваючи досвіду, дитина звикає відчувати своє тіло і дбати про нього. До критеріїв психічного здоров'я зараховують:

- адекватний віку рівень зрілості пізнавальної, емоційно-чуттєвої та вольової сфер особистості;
- здатність керувати своєю поведінкою;
- здатність вибирати життєві цілі й розумно планувати їх досягнення;
- особистісний і соціальний оптимізм;
- задоволення від діяльності, особистого й суспільного життя, спілкування, здебільшого стабільний позитивний настрій [4].

Психічне здоров'я дитини характеризується її здатністю успішно регулювати свою поведінку й

діяльність відповідно до загальноприйнятих норм і правил, активно розвиватись як особистість. Кожний віковий період має свої норми психічного здоров'я. Варто зазначити, що в дошкільному та молодшому шкільному віці потрібно говорити про норму психічного здоров'я дитини, що активно розвивається як особистість [4].

Важливе значення в прийнятті дитиною своєї статевої, у формуванні статево-рольової поведінки, почуттів мають дитячі уявлення про позитивні еталони, що дають змогу передбачати емоційні наслідки власної поведінки, завчасно переживати задоволення від її схвалення як «хорошої» або ж невдоволення від її оцінки як «поганої». Таке емоційне передбачення відіграє вирішальну роль у формуванні статевої поведінки дошкільника. Дошкільник починає відособлюватися від дорослого, диференціюючи себе як самостійну людську істоту. При цьому поведінка дитини зорієнтована на дорослого (його вчинки і стосунки з людьми) як зразок для наслідування [3].

Вирішальну роль у збереженні психічного здоров'я дошкільників відіграє оцінка, яку авторитетні для дитини люди дають іншим дорослим, дітям, героям казок і розповідей тощо.

Орієнтація поведінки дошкільника на дорослого зумовлює розвиток її довільності, оскільки тепер постійно зіштовхуються як мінімум два бажання: зробити щось безпосередньо («як хочеться») чи діяти відповідно до вимог дорослого («за зразком»). З'являється новий тип поведінки, яку можна назвати особистісною. Поступово розвивається певна ієрархія мотивів, їх супідрядність. Діяльність дитини тепер зумовлюється не окремими спонуканнями, а ієрархічною системою мотивів, у якій основні та стійкі набувають провідної ролі, підпорядковуючи ситуативні пробудження. Пов'язано це з вольовими зусиллями, потрібними для досягнення емоційно привабливої мети. Що старші стають діти, то рідше в їхній поведінці проявляються афективні дії, їм легше впоратися з виконанням необхідних для досягнення мети дій усупереч обставинам [3; 4]. Для зниження частоти проявів афективних дій, емоційної напруженості потрібно практикувати й використання різноманітних форм роботи: розігрування життєвих ситуацій, проведення сюжетно-рольових ігор «Лікарня», «Сім'я», занять, валеохвилинок, розваг тощо. Треба доволі виважено подавати дошкільникам окреслену інформацію: доступно для їхнього віку, яка б допомагала з теоретичної площини трансформувати отримані знання для прийняття власного тіла на користь власного здоров'я та безпеки.

**Висновки.** Статеве виховання є невід'ємним складником у формуванні здорового способу життя особистості. Його метою є оптимізація комунікативних навичок і соціальної адаптації,

що, у свою чергу, сприяє зниженню межевих нервово-психічних і психосоматичних розладів. Інформацію про питання статі та статево-рольової поведінки треба надавати своєчасно з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей дитини. Інформація має бути правдивою, не формувати в дитини хибних знань чи ставлень, особливо якщо це стосується статі та статевих відносин. Варто наголосити, що статево виховання в період дошкільного дитинства насамперед передбачає навчання дитини особистої гігієни, адекватної поведінки, ознайомлення з особистісними кордонами. Тому психологічною метою й завданнями статевого виховання є допомога підростаючому поколінню у формуванні психічного здоров'я як необхідного аспекту здоров'я загалом. Статево виховання орієнтовано на досягнення психічного здоров'я у вигляді комплексу фізичних, емоційних, інтелектуальних і соціальних аспектів статевої поведінки людини, які збагачують її особистість, підвищують здатність до любові та зменшують розповсюдженість статевопатологічних порушень. Отже, впровадження сексуального виховання в нашій країні – це вагомий внесок

у виховання покоління з високими цінностями й повагою до себе та інших.

#### Література:

1. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. 2-е изд., перераб. и доп. Ленинград : Медицина, 1988. 360 с.
2. Калуга В.Ф. Приречена сексуальністю. Проблема ідентичності людини з огляду на її сексуальну природу. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. 488 с.
3. Лохвіцька Л.В. Програма з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку «Про себе треба знати, про себе треба дбати». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 120 с.
4. Психологічне здоров'я дошкільників / уклад. Т.І. Прищепи. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 239 с.
5. Родомицька Н., Романюк О., Сова Л. Гендерне виховання в ДНЗ. Київ : «Вид. група «Шкільний світ», 2018. 144 с.
6. Ткалич М.Г. Гендерна психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2001. 248 с.

#### Los O. M. The role of sexual education in preschool mental health care

*The article is devoted to the problem of sexual education in preschool childhood, the author describes the psychological aspects of sexual development of a person in preschool age, discusses in detail the periods of formation of sexual identity, criteria of mental health, the importance of sexual education in the harmonious development of the personality of the child.*

*The development of new, more meaningful activities in the preschool childhood promotes the development of deeper and more stable emotions, connected not only with loved ones, but also with distant goals, not only with those objects that the child perceives, but also with those that he imagines. Activity generates, first and foremost, positive emotions, its purpose, the meaning it acquires for the child, and the very process of its fulfillment. Social emotions (likes, dislikes, preferences, etc.) are intensively developing. Intellectual emotions arise. In the process of communicating a child with adults, its moral feelings are formed. Manifestations of self-esteem are varied: both self-esteem and a sense of shame and unease develop. During the preschool childhood, the deepest layers of the psyche are laid and formed, which affect the further development of the individual.*

*Gender differentiation is most intimately woven into the canvas of this period. Children need to know their bodies to maintain their health. At preschool age, they are interested in their own bodies. Interest in one's own body is evident from birth. With age, the child freely distinguishes and correctly names the organs and parts of his body: eyes, tongue, lips, teeth, ears, hair; head, neck; torso - back, abdomen; hands and feet with fingers.*

*Interested in acting on their own experience. Even before the age of three, the child makes a "discovery" – shows where her eyes, ears, mouth, nose, tongue, teeth. He calls his actions: "I see", "I hear", "I said", etc. Parents and caregivers should remember that satisfying a child's interest in their own body is a major need. It is known that the unmet needs of the child cause suffering, and frequent suffering leads to the emergence of "destructive" emotions of anger, anger, aggression. They destroy the child itself (and the psyche, health in general), and its relationship with the environment. And from the experience gained during the preschool years, the child depends to a great extent on the optimist or pessimist, how much he or she will believe in his/her powers, and therefore how he / she will be able to overcome ordinary difficulties of life, resist obstacles, temptations, etc.*

**Key words:** *preschool child, emotional-volitional sphere, sexual development, age-related periodization of mental development, mental health criteria.*

УДК 316.77

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.27>**Н. С. Малєєва**науковий співробітник лабораторії психології спілкування  
Інститут соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України

## СОЦІАЛЬНИЙ ОНЛАЙН-ДІАЛОГ ЯК КОМУНІКАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВРЕГУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО КОНФЛІКТУ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті проаналізовано загальні концептуальні положення щодо вивчення комунікативних технологій у психології. Зауважується, що сучасне українське суспільство характеризується тим, що в ньому виникають і поширюються принципово нові форми комунікації, які ґрунтуються на соціальному партнерстві, здоровій конкуренції, на правовій і соціальній рівності всіх членів соціуму, на раціональному врегулюванні конфліктів і суперечок. Здійснено теоретико-методологічний аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень комунікативних технологій у сучасному суспільстві. Конкретизовано поняття комунікативних технологій у соціальних інтернет-мережах. Зазначається, що вони являють собою цілеспрямовану діяльність, спрямовану на організацію комунікативного простору, проектування оцінок, суджень, емоцій, різноманітних форм соціальної взаємодії за участі певних комунікативних заходів і механізмів. Проаналізовано особливості процесу комунікативно-технологічного врегулювання соціальних конфліктів у соціальних інтернет-мережах. Визначено, що комунікативна технологія соціального онлайн-діалогу є комплексом дій з організації комунікації у віртуальному просторі, що реалізується за допомогою конструктивних комунікативних практик. Основною метою застосування комунікативної онлайн-технології є конструктивне перетворення дійсності, надання комунікативним онлайн-процесам і явищам бажаних рис, властивостей, суспільних оцінок. Установлено, що важливим результатом технології онлайн-діалогу є пошук соціального консенсусу та, як результат, прийняття рішень з урахуванням особистого й соціального досвіду, цінності кожного учасника діалогу, кожної соціальної групи, що бере участь у діалозі й урегулюванні соціального конфлікту. Розроблено алгоритм конструювання комунікативної технології соціального онлайн-діалогу (етапи конструювання мережевої технології: аналітичний, організаційний, побудова партнерства, оцінювання отриманих результатів, удосконалення). Запропоновано алгоритм реалізації технології в просторі соціальних інтернет-мереж.

**Ключові слова:** *конфлікт, соціальний конфлікт, урегулювання соціального конфлікту, комунікативна технологія, соціальні мережі, соціальний онлайн-діалог.*

**Постановка проблеми.** Розповсюдженість соціальних мереж і похідних від них сервісів сприяє залученню громадян до обговорення різноманітних соціально значущих проблем. Тепер публічні дискусії на різні теми мають доступ, який раніше був значно обмеженим. Проте часто сприйняття користувачами повідомлень такого типу викликає відповідну реакцію, налаштовує один проти одного, сприяє поширенню конфліктів та агресії в мережевому просторі. Зважаючи на тісний зв'язок із реальним світом, конфлікти часто продовжуються, поширюються або вирішуються поза мережевим простором. Саме тому більш детального вивчення потребують сучасні комунікативні технології врегулювання соціальних конфліктів у соціальних мережах.

Вивченню питань використання комунікативних технологій у мережевому просторі тією чи іншою мірою присвячені праці таких авторів, як Г. Ласуел, Г. Ініс, М. МакЛуан, О. Тоффлер, П. Бурд'є, Ж. Бодрійяр, Н. Луман, Ю. Хабермас,

М. Бубер, М. Кастельс. Комунікативні технології активно досліджують вітчизняні науковці: В. Бебик, Г. Бевз, О. Безпалько, М. Дворник, Н. Довгань, О. Зернецька, О. Івачевська, Л. Климанська, Н. Костенко, М. Каращук, Л. Найдюнова, І. Петренко, Г. Почепцов, В. Різун, В. Савінов, Т. Титаренко, О. Холод, О. Цукур, Ю. Чаплінська, Д. Яковлев та ін.

У широкому сенсі **комунікативні технології визначаються** як форми й засоби здійснення соціальних комунікацій, що характеризуються системністю, планомірністю, послідовністю виконання конкретних процедур та операцій. Вони постають як послідовна й цілеспрямована діяльність з метою впливу на поведінку певної цільової групи, що за умови дотримання технологічного алгоритму гарантують отримання визначеного наперед результату (зміни громадської думки або соціальної поведінки, актуалізації наявних або формування нових ідеалів, певних оцінок, асоціацій, соціальних стереотипів, орієнтирів на майбутнє тощо).

Зазначається, що **комунікативна технологія онлайн-діалогу** стає важливим засобом реагування на різноманітні події у світі, реформи, суперечки, суспільну агресію, соціальні конфлікти тощо. Її застосування передбачає технологічність онлайн-комунікації, більш свідоме конструювання онлайн-діалогу з урахуванням особливостей і закономірностей мережевого простору, а також поведінки його представників.

**Мета статті** – проаналізувати сутність, основні характеристики та особливості соціального онлайн-діалогу як комунікативної технології врегулювання соціальних конфліктів у сучасному суспільстві.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні **комунікативні технології постають** як форми й засоби здійснення комунікацій у соціальних мережах. Це підхід забезпечує можливість виявлення технологічних аспектів використання комунікативних технологій, визначення специфіки конфліктних комунікативних процесів онлайн та особливостей їх урегулювання. На нашу думку, **комунікативні технології в соціальних інтернет-мережах** являють собою цілеспрямовану діяльність, спрямовану на організацію комунікативного простору, проектування оцінок, суджень, емоцій, різноманітних форм соціальної взаємодії за участі певних комунікативних заходів і механізмів.

Дослідження комунікативних онлайн-технологій і їх ролі у формуванні сучасної соціальної реальності можна поглибити в результаті аналізу різних аспектів, зокрема політичного, інформаційного, освітнього, професійного, соціального тощо. Зокрема, постає питання про першочерговість соціальних змін: це соціальні мережі постають засобом вираження суспільних думок, ставлень та оцінок чи соціальні й політичні інститути їх формують. Або ж, можливо, обираючи певну соціальну та політичну еліту як своїх представників і скеровуючи через них свою діяльність, соціум сам програмує свій розвиток, певні трансформації та зміни за допомогою соціальних конфліктів.

**Комунікативно-технологічне врегулювання соціальних онлайн-конфліктів** розглядається нами як цілеспрямована діяльність із проектування соціальної реальності, спрямована на штучну організацію інформаційно-комунікативного онлайн-простору за допомогою проектування суджень, оцінок, емоцій, різноманітних форм соціальної взаємодії користувачів за допомогою певних комунікативних технік, засобів і механізмів [4; 6; 7].

**Технологія соціального онлайн-діалогу** розглядається нами як комплекс дій з організації комунікації у віртуальному просторі, що реалізується за допомогою конструктивних комунікативних практик. Він полягає у відкритій діалогічній комунікації сторін конфлікту (представників різних

верств населення, професій, вікових груп тощо) та їх послідовній зміні комунікативних ролей.

Відповідно до Закону «Про Соціальний Діалог в Україні» (Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2011. № 28. Ст. 255), соціальний діалог – це «процес визначення та зближення позицій, досягнення спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень сторонами соціального діалогу, які представляють інтереси працівників, роботодавців та органів виконавчої влади і органів місцевого самоврядування, з питань формування та реалізації державної соціальної та економічної політики, регулювання трудових, соціальних, економічних відносин» [2].

Отже, соціальний онлайн-діалог стає тим ресурсом і практичним засобом для пошуку й досягнення взаєморозуміння, що є необхідним для розвитку та побудови конструктивної й ефективною мережевої комунікації в процесі актуалізації соціального конфлікту. Тому він має бути побудований на засадах взаємоповаги, рівності прав, свобод, інтересів, обов'язків усіх учасників конфлікту.

Необхідно пам'ятати, що соціальний діалог – це діалог особистостей, носіїв соціально значимих смислів і суспільно значимих цінностей, діалог культур і світоглядів. Сучасне українське суспільство характеризується тим, що в ньому виникають і поширюються принципово нові форми комунікації, які ґрунтуються на соціальному партнерстві, здоровій конкуренції, на правовій і соціальній рівності всіх членів соціуму, на раціональному врегулюванні конфліктів і суперечок тощо [3; 8].

У процесі онлайн-діалогу відбувається «зустріч і пізнання» суб'єктів комунікації посередництвом інформаційно-комунікативних засобів. Діалог реалізується в різних формах взаємовідносин і взаємодій, при цьому можна виділити його різні рівні. На мікрорівні – це спілкування на індивідуальному рівні, приватні повідомлення тощо. На макрорівні – це діалог між соціальними групами, суспільними професіональними, сімейними, етноконфесійними, політичними, громадськими організаціями. У свою чергу, на мегарівні – це діалог громадянського суспільства та держави. На різних рівнях соціальний онлайн-діалог характеризує певні соціальні очікування, почуття й настрої, що виражаються в громадських думках, позиції та їх динаміці.

Конструктивний онлайн-діалог сприяє пошуку соціальної згоди, гармонізації комунікації, соціальному порядку, комфорту й соціальному миру. Отже, технологія онлайн-діалогу відіграє **важливу роль у налагодженні прозорості комунікації в мережевому просторі**, для якої визначальним є створення атмосфери довіри та відкритої, прозорості комунікації, сприятливої для обговорення й дискусій із різних питань. У таких умовах користувачі

можуть більше розслабитися та розповісти про найважливіше, про те, що найбільше хвилює, у чому вони потребують прийняття, розуміння та підтримки. Саме тому, на нашу думку, до актуального конфлікту нього має бути залучено якомога більше представників різних соціальних груп, що сприятиме вирішенню найбільш актуальних і гострих спільних проблеми та прийняттю оптимальних рішень, налагодженню суспільних контактів і комунікації.

Організація віртуального простору як середовища, сприятливого для висловлення й узгодження позицій учасників конфлікту, не лише забезпечить умови для безпечної та прозорої комунікації, а й спрямовуватиме різні позиції конфліктуючих сторін в одному напрямі. *Важливим результатом технології онлайн-діалогу* є пошук соціального консенсусу та, як результат, прийняття рішень з урахуванням особистого й соціального досвіду, цінності кожного учасника діалогу, кожної соціальної групи, що бере участь у діалозі й урегулюванні соціального конфлікту. На нашу думку, на основі соціального консенсусу можливою стає реалізація соціального співробітництва, що, у свою чергу, сприяє досягненню соціального комфорту загалом, а не лише окремих соціальних груп.

Отже, бізнесмени, вчені, викладачі та представники різних спеціальностей, вікових груп, верств населення можуть обговорювати актуальні спільні проблеми в єдиному просторі соціальних інтернет-мереж. У процесі обговорення особливо важливу роль відіграє саме сприятливий психологічний клімат, що створює умови для конструктивного онлайн-діалогу між усіма зацікавленими у вирішенні певного соціального конфлікту сторонами.

Важливим у процесі конструювання соціального онлайн-діалогу є також урахування *темпу й частоти повідомлень*. Очікуючи повідомлення

від протилежної сторони конфлікту, варто виявляти більше терпіння, стриманості, не перебивати, не висміювати та не заважати висловлювати свою позицію.

*Динаміка онлайн-діалогу*, послідовність його повідомлень розгортається в порядку від приводу конфлікту до справжньої причини проблеми, від поверхні до глибини, від простого, часом оптимістичного та позитивного до негативного, складного й потім знову назад, до ресурсу врегулювання конфліктної ситуації, пошуку рівноваги, зняття напруження, часто завдяки вираженню емоцій, самокритиці, гумору, самоіронії тощо (рис. 1).

*Основною метою діалогічної онлайн-комунікації* є конструктивне перетворення дійсності, надання комунікативним онлайн-процесам і явищам бажаних рис, властивостей, суспільних оцінок тощо. Очевидним є те, що мережева комунікація стає частиною повсякденного життя сучасного суспільства. Водночас новий досвід мережевої комунікації відображається на подальших на комунікативних і соціальних процесах у реальному світі, адже в соціальних мережах вони розповсюджуються, оцінюються, коментуються події, суперечки, конфлікти, що відбуваються в реальності, при чому більшість людей отримує інформацію про зазначені події саме з мережі.

Користувачі соціальних мереж здебільшого організують свій комунікативний простір аналогічно до свого способу життя, уявлень, потреб і побажань у реальному світі. Одні проводять свій час у віртуальних мережах, шукаючи шляхи для підвищення ефективності діяльності, інші відпочивають, розважаються або спілкуються. Більшість із них намагається проводити час у соціальних мережах із найбільшою для себе користю й шукають шляхи для підвищення ефективності діяльності як у віртуальному просторі, так і в реальному житті.

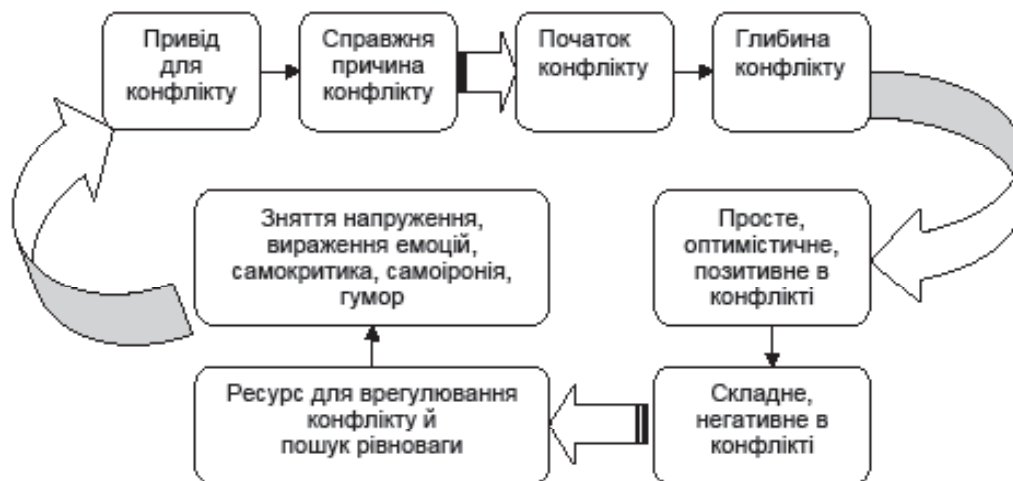


Рис. 1. Динаміка онлайн-діалогу



Рис. 2. Модель онлайн-практик як складника комунікативних технологій врегулювання соціальних конфліктів у соціальних інтернет-мережах

Вони мають можливість спостерігати за подіями в країні та світі без просторових і часових обмежень, самовиражатися й висловлювати свої оцінки, міркування та почуття стосовно них. У процесі загострення соціальних конфліктів, окрім бажання висловити свою думку, користувачі часто демонструють потребу в психологічній захищеності, розумінні, підтримці, безпеці, передбачуваності процесу комунікації. Крім того, вони докладають чимало зусиль для створення таких умов онлайн-діалогу в процесі розгортання соціального конфлікту, в яких відчувають стабільність і комфорт. При цьому вони зазвичай не обмежують доступ інших користувачів і мережевих спільнот до поширення й коментування публікацій про соціальні конфлікти.

Соціальні мережі надають широкий спектр онлайн-сервісів (новини, фотографії, пошук інформації, обмін аудіо- та відеозаписами, обмін повідомленнями), однак користувачі надають перевагу коментуванню. Зазначена комунікативна практика стає пріоритетною у зв'язку з важливою для них можливістю вільного висловлення власної позиції та донесення своїх думок до широкої аудиторії. Це говорить про потребу користувачів цієї групи в самовираженні, у прийнятті, розумінні та підтримці, яку вони отримують від мережевої спільноти в процесі розгортання соціального конфлікту.

Утім під час розгортання соціального конфлікту оцінки й думки можуть бути виражені користувачами в доволі різкій формі, що може призвести до виникнення додаткових конфліктних ситуацій і непорозумінь [3; 4; 5; 7]. Це може бути свідченням прихованої агресії, несвідомого прагнення до самоствердження шляхом приниження інших користувачів. Через таку поведінку в процесі комунікації можуть виникати ситуації флуду, флейму, тролінгу, сперечань і різноманітних міжособистісних конфліктів, що шкодить ефективній комунікації користувачів та ефективності онлайн-діалогу (рис. 2).

Необхідно зазначити, що внаслідок процесу глобалізації з'являється все більше нових суб'єктів суспільної взаємодії та учасників сучасних соціальних конфліктів. Очевидним є те, що комунікативно-інформаційні технології певним чином впливають на зміну ролі й ваги традиційних та умовно традиційних учасників мережевої комунікації (держав, суспільних рухів, фінансових груп, радикальних спільнот, міжнародних організацій, засобів масової інформації тощо) [6]. Основним середовищем генерування, поширення інформації та комунікації практично без меж стає всесвітня мережа Інтернет. Отже, з'являється все більше нових онлайн-спільнот і віртуальних коаліцій, які беруть участь у соціальних конфліктах.

Ми погоджуємося з висновками М. Грачова в дослідженні про політичний вплив засобів

Етапи конструювання технології онлайн-діалогу

№ етапу	Сутність етапу
1 етап	<i>Аналітичний</i> (оцінювання ситуації, формування уявлення про справжні причини конфлікту, його ініціаторів та учасників, можливі наслідки та шляхи вирішення)
2 етап	<i>Організаційний</i> (пошук ресурсів, пошук або генерування контенту)
3 етап	<i>Побудова партнерства</i> (вибудовування робочого простору – визначення цілей, завдань, принципів взаємодії; бачення спільної мети й партнерської взаємодії; визначення санкцій для порушників чинного порядку в мережевому просторі та недотримання домовленостей)
4 етап	<i>Оцінювання</i> отриманих результатів та ефективності онлайн-діалогу
5 етап	<i>Удосконалення</i> (на основі отриманого досвіду вносяться корективи в технологію)

масової комунікації на інформаційне суспільство [1]. Учений зазначає, що традиційна боротьба за владу, власність, засоби матеріального виробництва зміщується на користь боротьби за владу й засоби виробництва громадської думки.

При цьому в умовах прозорості й доступу населення до різних джерел інформації вагомим значення набуває вміння переконання, аргументації, публічних виступів тощо. Разом із тим велике різноманіття аргументів і думок часто викликає лише розгубленість і сумніви в населення, яке, зрештою, відмовляється схилитися на чийсь бік. Саме тому в мережевому просторі все більшого поширення набувають іміджеві технології, що впливають на суспільну свідомість певними еталонами і стандартами життя. Для цього використовують відомих суспільних діячів, акторів, діячів шоу-бізнесу, спортсменів, які часто стають популярнішими за політиків [3; 8].

Варто зазначити, що комунікативні технології врегулювання соціальних онлайн-конфліктів є важливими не лише для отримання й утримання влади. На перший план виходить вивчення сучасних комунікативних тенденцій у мережевому просторі, аналіз суспільних і міжнародних актуальних проблем, вирішення глобальних питань інформаційного суспільства, створення нормативної та правової бази для підвищення ефективності комунікації та полегшення взаєморозуміння між учасниками соціальних конфліктів.

Сучасний інформаційний етап розвитку суспільства потребує нових підходів до забезпечення безпечної повсякденної життєдіяльності, ефективного діалогу як у реальному світі, так і у віртуальному просторі. Необхідними умовами для цього стає процедура конструювання, що більш детально представлена нижче в таблиці 1, і розроблення алгоритму онлайн-діалогу як комунікативної технології, спрямованої на врегулювання соціальних конфліктів у сучасному суспільстві.

*Алгоритм проведення онлайн-діалогу*, на нашу думку, є таким:

1. Визначення складу учасників.
2. Прояснення актуальної проблеми.
3. Постановка мети й завдань діалогу.
4. Конкретизація умов його проведення.

5. Проведення онлайн-діалогу в соціальній мережі. Акцент на наслідках мережевого соціального конфлікту і шляхах ефективного його вирішення.

6. Фіксація найбільш гострих проблем із кожної сторони, а також конструктивних ідей, поглядів думок і пропозицій від сторін конфлікту.

7. Аналіз отриманої інформації, висновки й завершення діалогу.

8. Оцінювання результатів і вирішення поставлених завдань.

На нашу думку, своєчасне реагування на деструктивні прояви в поведінці онлайн, конфліктну, агресивну мережеву комунікацію, яка проявляється через комунікативні практики й негативно впливає на взаємодію з іншими користувачами, підвищення рівня орієнтації користувачів у специфічних умовах кіберпростору під час конфліктів і їх комунікативної компетентності загалом сприятимуть більш ефективному врегулюванню соціальних конфліктів у соціальних мережах.

**Висновки.** Отже, разом із технологічним процесом і поширенням інформаційно-комунікативних технологій, із набуттям нового досвіду, зокрема віртуальної комунікації, змінюються також умови й обставини розвитку соціальних конфліктів у сучасному суспільстві. Застосування комунікативних технологій, зокрема соціального діалогу, у мережевому просторі передбачає протидію дезінформатизації, сприяє дотриманню прийнятих норм і правил у мережевому просторі, підвищенню рівня толерантності користувачів в онлайн-комунікації в процесі конфлікту, порозумінню учасників суперечки, більш ефективному та конструктивному врегулюванню соціальних онлайн-конфліктів.

#### Література:

1. Грачев М.Н. Политическая коммуникация: теоретико-методологический анализ. URL: [http://grachev62.narod.ru/Grachev/n60\\_05ar.html](http://grachev62.narod.ru/Grachev/n60_05ar.html).
2. Про Соціальний діалог : Закон України від 23.12.2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2862-17>.
3. Климанська Л.Д. Соціально-комунікативні технології в політиці: Таємниці політичної



- «кухні» : монографія. Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2007. 332 с.
4. Малєєва Н.С. Комунікативні технології врегулювання соціальних конфліктів у соціальних інтернет-мережах. *Комунікативні технології врегулювання соціальних конфліктів в інформаційному суспільстві* : матеріали Круглого столу (1–20 листопада 2018 р., м. Київ). Київ, 2018. URL: <https://www.facebook.com/labpsycom/?ref=bookmarks>.
  5. Найдьонова Л.А. Кібербулінг: новітні небезпеки в інтернет-просторі. URL: <https://glavcom.ua/specprojects/stopbullying/kiberbuling-novitni-nebezpeki-v-internet-prostori-460488.html>.
  6. Пода Т.А. Інформаційно-комунікаційні технології в контексті сучасних міжнародних відносин: соціально-філософський аналіз. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Філософія. Культурологія»*. 2013. № 2. С. 59–61. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=L INK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10 &S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILA=&2\\_S21STR=Vnau\\_f\\_2013\\_2\\_15](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=L INK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10 &S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnau_f_2013_2_15).
  7. Шеремет А.А. Коммуникативные технологии в создании псевдо- и фальш реальностей. *Омский научный вестник*. 2008. № 1 (63). С. 70–72.
  8. Швець О.В. Формування політичного іміджу України в міжнародному інформаційному просторі : дис. ... канд. політ. наук : 23.00.03. Київ, 2006. 237 с.

#### **Malieieva N. S. Social online dialogue as a communicative technology for the settlement of social conflict in the modern society**

*The article analyzes the general conceptual provisions for the study of communicative technologies in psychology. It should be noted that modern Ukrainian society is characterized by the emergence and dissemination of fundamentally new forms of communication based on social partnership, healthy competition, legal and social equality of all members of the society, on the rational settlement of conflicts and disputes. Theoretical and methodological analysis of domestic and foreign studies in communication technologies in modern society is carried out. The concept of communication technologies in social Internet networks is specified. It is noted that they are purposeful activities aimed at organizing the communicative space, designing assessments, judgments, emotions, various forms of social interaction with the participation of certain communication measures and mechanisms. The peculiarities of the process of communication and technological settlement of social conflicts in social Internet networks are analyzed. It is determined that the communicative technology of social online dialogue is a complex of actions for the organization of communication in the virtual space, which is realized through constructive communicative practices. The main purpose of using commune's active online technology is to constructively transform reality, to provide communicative online processes and phenomena with desirable traits, properties, and public evaluations. It is found that an important result of online dialogue technology is the search for social consensus and, as a result, the decision making based on personal and social experience, the value of each dialogue participant, each social group involved in the dialogue and the settlement of social conflict. An algorithm for constructing the communicative technology of social online dialogue (stages of designing network technology: analytical, organizational, building partnerships, evaluating the results obtained, improving). An algorithm for the implementation of technology in the space of social Internet networks is proposed.*

**Key words:** conflict, social conflict, settlement of social conflict, communication technology, social networks, social online dialogue.

**О. Р. Малхазов**доктор психологічних наук, професор,  
головний науковий співробітник  
Інститут соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України

## РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ОСІБ, ЩО ПЕРЕЖИВАЮТЬ НАСЛІДКИ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ

У статті визначено засади організації та впровадження системи соціально-психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки психотравматичних подій. Залежно від завдань і мети супровід розглянуто як дослідницький проект, як процес підтримки й забезпечення умов розвитку емоційної стійкості, як систему взаємодії психотерапевта й пацієнта. Емоційну стійкість визначено як здатність особистості контролювати емоційні стани в значущих ситуаціях соціальної взаємодії та професійній діяльності. Найбільш перспективними напрямками підвищення емоційної стійкості визначено зміну ставлення пацієнта до власної спроможності контролювати емоції й розвиток здатності до емоційного самовладання. Виокремлено ознаки емоційної стійкості особи в соціально значущих та емоційно несприятливих ситуаціях (наявність віри у власну спроможність контролювати свої емоційні прояви); виваженість емоційних проявів; стійкість моделей взаємодії; здатність контролювати весь процес взаємодії; здатність адекватно оцінювати й антиципувати емоційні прояви; здатність варіювати системи активації поведінки (переходити від цільової до метацильової й навпаки); уміння рефлексувати та емпатувати; оперття на власний позитивний і негативний досвід подолання несприятливих емоційних станів. Низький рівень емоційної стійкості пов'язаний із підвищеною уразливістю; загальмованістю, замкненістю, упертістю й негативізмом; частотою зміною знака емоцій на протилежний; мінливістю настрою; фіксацією на негативних моментах життя й нездатністю пережити радісні події; хворобливим песимізмом, тривожністю та боязкістю. Обґрунтовано доцільність застосування діагностичних, реабілітаційних, психотерапевтичних, консультативних і психопрофілактичних процедур у процесі соціально-психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматизації. Визначено етапи впровадження реабілітаційних технік і технологій для розвитку вмінь контролю емоцій у типових ситуаціях.

**Ключові слова:** принципи, супровід, контроль, стабільність, емоції, ресурси.

**Постановка проблеми.** Успішність соціально-психологічного супроводу осіб, що переживають наслідки психотравматичної ситуації, значною мірою залежить від здатності постраждалих контролювати емоційні стани, без чого складно прийняти нові обставини, віднайти нові смисли й адаптуватися до реалій. Емоційна стійкість визначає успішність виконання особистістю звичних соціальних ролей (сімейних, громадських, службових), а також ефективність її дій у ситуаціях невизначеності, в умовах прийняття рішення в дефіциті часу, в конфліктних ситуаціях, у тих, що пов'язані з граничними навантаженнями, тощо. Отже, завдання розвитку емоційної стійкості постраждалих у процесі соціально-психологічного супроводу є вкрай актуальним.

Варто зазначити, що проблема розвитку в процесі соціально-психологічного супроводу емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки психотравматичних подій, не набула належного теоретичного осмислення ні у вітчизняній, ні в зарубіжній психології. Потребують узагальнення

й систематизації напрацювання психологів-практиків, які здійснюють соціально-психологічний супровід учнівської та студентської молоді й професійних груп, долучаються до соціально-психологічної реабілітації комбатантів і членів їхніх родин, надають психологічну допомогу переселенцям тощо. Системний аналіз проблеми розвитку емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки психотравми, варто починати з визначення змісту базових категорій і понять, вибору методологічних підходів і принципів аналізу.

За відсутності усталеного підходу до організації й впровадження системи соціально-психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки психотравматичних подій, у дослідженні ми будемо спиратися на принципи:

- міждисциплінарного підходу, сутність якого полягає у використанні знань із різних наук, що дає нам змогу вибудувати дослідження з урахуванням усього комплексу чинників розвитку емоційної стійкості, отримати надійні результати

та якісно їх інтерпретувати. У рамках цього підходу, зокрема, соціум розглядається як складна система, що постійно розвивається, змінюється, а особистість – як основний її компонент (А. Колот, Н. Мачинська, Т. Коваль та ін.);

- системного підходу, який передбачає дослідження об'єкта як цілісної множини взаємопов'язаних елементів, що функціонують за певними правилами (П. Йолон, В. Шинкарук та ін.) У нашому випадку – це система взаємодії психотерапевта з пацієнтом і пацієнта з оточенням, що забезпечує розвиток емоційної стійкості, набуття практик взаємодії в процесі соціально-психологічного супроводу. Одним із соціально-психологічних ресурсів взаємодії є соціальна підтримка, яка мотивує до подолання тривоги, невпевненості у власних силах і сприяє розвитку здатності до емоційного самовладання. Позитивний вплив соціальної підтримки виявлено в супроводі осіб, які переживають наслідки складних життєвих ситуацій (Н. Харламенкова, Н. Завацька, А. Брушлинський, Е. Димова, Н. Тарабрина, N.L. Collins, С. Dunkel-Schetter, M. Lobel, S.C. Scrimshaw, T.J. Powell, W. Yeaton, E.M. Hill & K.R. Silk та ін.). Зазвичай виділяють емоційну, когнітивну й інструментальну соціальну підтримку. Емоційна соціальна підтримка спрямована на актуалізацію в процесі взаємодії відчуття спільності, довіри, поваги, надійності й емоційної причетності, безпечності та значущості. Когнітивна – забезпечує аналіз, рефлексію конкретної ситуації, сприяє осмисленню причин її виникнення. Застосовуючи когнітивну підтримку, психотерапевт визначає послідовність терапевтичних заходів, уточнює розвивальний потенціал пацієнта й «підводить» його до прийняття рішень стосовно подальших дій. Інструментальна соціальна підтримка характеризується наданням безпосередньої допомоги та передбачає конкретні дії стосовно позитивного виходу із ситуації, у якій опинився пацієнт;

- антропологічного підходу, що в нашому випадку зумовлює вибір технології супроводу розвитку емоційної стійкості з урахуванням біологічних, психологічних і соціально-психологічних чинників (Г. Щедровицький, В. Мещеряков, В. Зінченко, К. Воробйова й ін.);

- суб'єктного підходу, що передбачає ставлення до особи як до цілеспрямованого, рефлексуючого, вільного суб'єкта, який відповідає за наслідки власних дій і вчинків, здатного й готового до розвитку та самозмін (В. Аршинов, В. Лепський, А. Брушлинський, С. Рубінштейн, В. Татенко й ін.). За такого підходу розвиток емоційної стійкості зумовлюється, з одного боку, засвоєнням способів і моделей поведінки, які задаються ззовні, а з іншого – самоорганізацією, здатністю до цілепокладання та ціледосягнення, без чого неможливе формування контрольованої активності.

Важливим також є творчий характер активності особи, що проявляється в самопізнанні, емоційно забарвлених, не завжди прорахованих наперед формах спілкування, поведінки.

**Метою статті** є обґрунтування підходів і принципів, на яких будується соціально-психологічний супровід розвитку емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки психотравматичних подій.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж розглядати підходи до побудови та впровадження соціально-психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості, визначимось зі змістом поняття «супровід». Великий тлумачний словник сучасної української мови пропонує визначення: «супровід – дія за значенням: супроводжувати, супроводити; те, що супроводить яку-небудь дію, явище; група людей, яка супроводжує кого-небудь; почет при комусь» [5, с. 1217].

Отже, залежно від завдань і мети супровід можна розглядати:

- як дослідницький проект, метою якого є вивчення умов, чинників, процесів, станів і властивостей, що характеризують емоційну стійкість осіб, які переживають наслідки психотравматичних подій, або ж перевірка теоретичної моделі чи апробація технології (у нашому випадку – спрямованої на розвиток емоційної стійкості);

- як процес підтримки й забезпечення умов розвитку емоційної стійкості особистості, що потребує допомоги (коли йдеться про застосування вже апробованих технік і технологій);

- як систему взаємодії психотерапевта й пацієнта, елементами якої є виявлення індивідуальних особливостей та обставин, що зумовлюють проблеми з емоційною стійкістю пацієнта, і застосування комплексу впливів, спрямованих на розвиток емоційної стійкості. У нашому випадку такий супровід буде орієнтований на стимуляцію механізмів саморозвитку, самоактуалізації, самоздійснення та активації власних ресурсів особистості.

Соціально-психологічний супровід є інструментом забезпечення й підтримки психічного здоров'я особистості. Не випадково в працях із психології здоров'я (І. Коцана, Г. Ложкіна, М. Мушкевич; E.P. Sheridan, J.D. Matarazzo, T.J. Boll, N.W. Perry, S.M. Weiss, S.D. Belar; S.E. Taylor, Г. Никифорова, В. Ананьєва, І. Гуревич та ін.) досить вагомо представлено діагностичні, психокорекційні, консультативні, психотерапевтичні практики, спрямовані на підтримку здоров'я та адаптацію особистості до нових умов, які є психологічною базою соціально-психологічного супроводу.

Проаналізувавши результати наукових розвідок Г. Бардієр, Л. Бучевської, А. Волосникова, Р. Нельсон-Джоунс, Н. Осухової, Т. Титаренко й ін., ми сформулювали робоче визначення поняття соціально-психологічного супроводу розвитку

емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки психотравмувальних подій.

*Під супроводом ми будемо розуміти певну систему соціально-психологічних заходів, спрямованих на підтримку й розвиток емоційного самовладання психічно здорових осіб, що переживають наслідки травматичних подій на певному етапі свого життєвого шляху.* Отже, соціально-психологічний супровід будемо розуміти як системну, інтегративну соціально-психологічну допомогу особам, які мають проблеми з адаптацією через нездатність регулювати власні емоційні стани. Ресурсом підвищення емоційної стійкості, на нашу думку, є зміна ставлення пацієнта до власної спроможності контролювати емоції та розвиток здатності до емоційного самовладання.

Емоційну стійкість ми визначаємо як здатність особистості контролювати емоційні стани у значущих ситуаціях соціальної взаємодії та професійній діяльності.

У процесі соціально-психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості застосовуються діагностичні, реабілітаційні, психотерапевтичні, консультативні та психопрофілактичні засоби:

- застосування діагностичних процедур дає змогу визначити індивідуально-психологічні здатності пацієнта до антиципації й розрізнення власних емоційних станів, до рефлексії мотивів емоційних проявів і їх впливу на якість життя, виявити особистісні акцентуації, які гальмують розвиток емоційної стійкості, тобто скласти уявлення про індивідуально-психологічні ресурси розвитку самовладання пацієнта;

- система реабілітаційних заходів спрямована на відновлення й корекцію психологічних функцій, властивостей особистості, створення сприятливих умов для її розвитку та самоактуалізації, забезпечення умов для реадaptaції. Це й реабілітаційні техніки для формування упевненості у власній спроможності контролювати емоційні стани, і прийоми регуляції емоцій у типових ситуаціях і здатності до антиципації;

- психотерапевтичні заходи спрямовані на комплексне відновлення та пом'якшення наслідків переживання психотравмувальної ситуації в тому числі через моделювання успішних способів опанування емоційними станами з наступним аналізом причин успіху.

Одним із напрямів психотерапевтичної роботи, орієнтованої на розвиток емоційної стійкості, є аналіз і корекція мотивації пацієнта. Перспективною для формування мотивації самовладання, на нашу думку, є ідея реверсивної теорії М.Дж. Аптера щодо двох систем активації поведінки – цільової, спрямованої на досягнення цілі, і метацільової, орієнтованої на процес [25]. Поведінка особи залежно від ситуації зумовлюється мотивацією цілі або процесу, зміщуючись із

цілі на процес. При цьому в цільовому стані особа орієнтована переважно на майбутнє й прагне планувати свої дії, а в метацільовому – на теперішнє переживання, її поведінка спонтанна й невимушена. Провокуючи реверсії (зміну станів), терапевт допомагає пацієнту усвідомити внутрішню суперечливість і складність своїх мотивів, виявити схильність до тієї чи тієї системи й визначити наслідки для емоційного самовладання домінування відповідної системи;

- психоконсультація в процесі супроводу допомагає пацієнтові контролювати емоції та емоційні стани в процесі взаємодії з навколишнім середовищем, визначити власні можливості й ресурси, антиципувати емоційні сплески та розвинути здатність до емоційного самовладання;

- психопрофілактичні заходи в соціально-психологічному супроводі спрямовані на запобігання порушенням психічного здоров'я, відхиленням у розвитку міжособистісних стосунків, виникненню небажаних функціональних станів, девіантній поведінці, суїцидальним проявам тощо.

Серед ознак емоційної стійкості особи в соціально значущих та емоційно несприятливих ситуаціях найчастіше вказують:

- наявність віри у власну спроможність контролювати свої емоційні прояви в ситуаціях взаємодії;

- виважені прояви емоцій;

- стійкість моделей взаємодії;

- здатність контролювати весь процес взаємодії;

- здатність адекватно оцінювати й антиципувати емоційні прояви та поведінку;

- здатність варіювати системи активації поведінки (переходити від цільової до метацільової й навпаки);

- уміння рефлексувати та емпатувати;

- опертя на власний позитивний і негативний досвід подолання несприятливих емоційних станів.

Особам із низьким рівнем емоційної стійкості притаманні:

- підвищена уразливість;

- загальмованість, замкненість, упертість і негативізм;

- часта зміна знака емоцій на протилежний;

- мінливість настрою;

- фіксація на негативних моментах життя й нездатність переживати радісні події;

- хворобливий песимізм, тривожність і боязкість.

Розвиток емоційної стійкості в соціально-психологічному супроводі осіб, що переживають наслідки травматичних подій, відбувається на тлі труднощів у соціальній взаємодії, уникнення спогадів про пережите, зниження самооцінки та рівня домагань, збільшення проявів агресивної пове-

дінки й депресивних станів, зниження здатності до самоконтролю та прийняття ефективного рішення тощо.

Перш ніж проводити реабілітаційні заходи, необхідно визначити психологічний і психофізіологічний ресурс особи, її позитивний і негативний досвід виходу з емоційно значущих ситуацій, оскільки для кожного пацієнта одна й та сама емоційно несприятлива ситуація оцінюється та переживається по-різному.

У співбесіді психотерапевт з'ясовує прояви емоційно стійкої та емоційно нестійкої особи, підбирає відповідні методики (з яких формується тестова «батарея») для уточнення психологічного й психофізіологічного ресурсу пацієнта. Далі розробляється стратегія й тактика проведення соціально-психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості. Зауважимо, що найбільш складним контингентом для розвитку емоційної стійкості є особи з низькими або нижчими за середні показниками рефлексивності, комунікабельності, врівноваженості, рухливості психічних процесів, витривалості, демонстративності; вищими за середні або високими показниками педантизму, дистимічності, циклотимності, застрявання, емотивності, екзальтованості, тривожності, нейротизму, домінування, збудливості, імпульсивності, переважання процесів збудження над процесами гальмування.

Технологія розвитку емоційної стійкості в соціально-психологічному супроводі осіб, що переживають наслідки травматичних подій, у дослідженні буде базуватися на принципі зворотного зв'язку, тобто пацієнт у процесі навчання отримує в умовах реального часу інформацію про зміни в реакціях на емоційно значущі ситуації в серцево-судинній і дихальній системах, показниках шкірно-гальванічної реакції, зміни виразу обличчя, рухів ока. Набуті під час тренувань уміння закріплюються спочатку в ситуаціях, які моделюються терапевтом, потім у ситуаціях взаємодії в груповій терапії.

**Висновки.** Узагальнюючи викладене, можемо констатувати, що розвиток емоційної стійкості в соціально-психологічному супроводі осіб, що переживають наслідки травматичних подій, можна подати у вигляді шестиетапної схеми:

– перший етап – співбесіда та визначення потреби в реабілітації й готовності змінити власне ставлення до ситуації; орієнтовне визначення рівня емоційної стійкості (за симптоматикою);

– другий етап – діагностика потенційних можливостей і ресурсу респондента (визначення психологічного та психофізіологічного ресурсу);

– третій етап – виділення домінуючих емоційних забарвлень, здатності до розпізнання й антиципація емоційних проявів;

– четвертий етап – визначання типових моделей поведінки в емоційно значущих ситуаціях;

– п'ятий етап – рефлексія умов і чинників виникнення емоційних реакцій, аналіз позитивного й негативного досвіду виходу з емоційно несприятливих ситуацій;

– шостий етап – упровадження реабілітаційних технік і технологій для розвитку вмінь контролю емоцій у типових ситуаціях.

Під час проходження кожного з етапів з урахуванням динаміки розвитку необхідних умінь психотерапевт може повертатися до попереднього етапу, варіюючи завдання, доки в пацієнта не з'являться заплановані стійкі вміння.

#### Література:

1. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности : монография / Санкт-Петербургский гос. ун-т. Санкт-Петербург : Издательство СПбУ, 2005. 120 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. 672 с.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта. Москва : Институт психологии РАН ; Санкт-Петербург : Алетейля, 2003.
4. Бучевська Л.М. Психологічний супровід навчально-виховного процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 1 (49). С. 239–243.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
6. Волосников А.В. Психологическое сопровождение сотрудников спецподразделений по борьбе с терроризмом : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.11. Москва, 1999. 194 с.
7. Воробьева К.Н. Антропологический подход к воспитанию. *Педагогика : науч.-теорет. журн.* 2007. № 5. С. 55–58.
8. Дымова Е.Н., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е. Психологическая безопасность и травматический опыт как модуляторы поиска социальной поддержки в трудной жизненной ситуации. *Психологический журнал*. 2015. Т. 36. № 3. С. 15–27.
9. Завацька Н.Є. Теоретичні і прикладні проблеми психології. Луганськ, 2013. № 2 (31) С. 116–126.
10. Йолон П. Системний підхід. *Філософський енциклопедичний словник* / В.І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. ; Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук (наукові редактори) ; І.О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. С. 584. 742 с.
11. Коваль Т. Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікативних технологій. *Неперервна професійна освіта: Теорія і практика*.

- Серія «Педагогічні науки». 2016. Вип. № 3–4 (48–49). С. 39–43.
12. Колот А.М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*. 2014. № 1–2. С. 76–83. URL: <http://www.ir.kneu.kiev.ua:8080/bitstream/2010/5927/1/mij.pdf> 2.
  13. Коцан І.Я., Ложкін Г.В., Мушкевич М.І. Психологія здоров'я людини / за ред. І.Я. Коцана. Луцьк : РВВ-Вежа Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
  14. Мачинська Н.І. Міждисциплінарний контекст підготовки вихователя дошкільного закладу та вчителя початкової школи. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна»*. 2016. Вип. 30. С. 100–109.
  15. Нельсон-Джоунс Р. Теорія і практика консультування / пер. с англ. Е. Волков. 3-е міжнарод. изд. Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2000. 456 с.
  16. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях : учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 5-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2012. 320 с.
  17. Проблемы субъектов в постнеклассической науке / репринт под ред. В.И. Аршинова, В.Е. Лепского. Москва : Когито-Центр, 2007. 176 с.
  18. Психология здоровья / Г.С. Никифоров, В.А. Ананьев, И.Н. Гуревич и др. ; под ред. Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. 504 с.
  19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 720 с.
  20. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : монография. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.
  21. Титаренко Т.М. Соціально-психологічна реабілітація особистості: етапи, технології, техніки. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : збірник статей. Київ : 2018. Вип. 41 (44). С. 157–167.
  22. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Головна ред. УРЕ, 1986.
  23. Харламенкова Н.Е. Развитие психологии субъекта в современных исследованиях феномена социальной поддержки. *Психологический журнал*. 2018. Том 39. № 2. С. 25–36.
  24. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. Москва : Шк. культ. полит., 1995. 800 с.
  25. Apter M.J. Reversal theory and personality: A review. *J. of Res. in Pers.* 1984. V. 18. P. 265–288.
  26. Collins N.L., Dunkel-Schetter C., Lobel M., Scrimshaw S.C. Social support in pregnancy: psychosocial correlates of birth outcomes and postpartum depression. *J Pers Soc Psychol.* 1993. № 65 (6). P. 1243–1258.
  27. Powell T.J., Yeaton W., Hill E.M. & Silk K.R. Predictors of psychosocial outcomes for patients with mood disorders: The effects of self-help group participation. *Psychiatric rehabilitation journal.* 2001. V. 25 (1). P. 3–12.
  28. Sheridan E.P., Matarazzo J.D., Boll T.J., Perry N.W., Weiss S.M., Belar S.D. Post-Doctoral Education and Training for Clinical Service Providers in Health Psychology. *Health Psychology.* 1998. № 7. P. 1–17.
  29. Taylor S.E. Health Psychology. New York : McGraw-Hill, 1.91. Vol. 2. P. 5.

### **Malkhazov O. R. Development of emotional resilience in social psychological assistance to persons who suffer the effects of traumatic events**

*The principles of organization and implementation of the system of social psychological assistance in development of emotional resilience of persons who suffer from the effects of psycho traumatic events are defined. Depending on the objective and tasks, the assistance is regarded as a research project, as a process of support and provision of favourable conditions for the development of emotional resilience, as a system of interaction between the therapist and the patient. Emotional resilience is defined as the ability of an individual to control emotional conditions in significant situations of social interaction and in professional activity. The most promising areas of increase in emotional resilience are the change in patient's attitude to his own ability to control emotions and development of ability to emotional self-control. The characteristics of emotional resilience of an individual in socially significant and emotionally unfavourable situations (belief in own ability to control one's emotional manifestations); balance of emotional manifestations; resilience of models of interaction; ability to control the whole process of interaction; ability to evaluate adequately and anticipate emotional manifestations; ability to vary systems of behaviour activation (shift from objective to metaobjective and vice versa); ability to reflect and empathize; basis on own positive and negative experience of overcoming unfavourable emotional state. Low level of emotional resilience is related to increased vulnerability; inhibition, isolation, stubbornness, and negativity; frequent change of emotions to the opposite; variability of mood; fixation on negative aspects of life and inability to live happy moments; unhealthy pessimism, anxiety, and fear. Expediency of usage of diagnostic, rehabilitative, therapeutic, consultative, and psychoprophylactic procedures in the process of social psychological support of the development of emotional resilience of the persons who suffer from the effects of traumatic events is proven. The stages of implementation of rehabilitation techniques and technologies for development of skills of emotions control in typical situations are defined.*

**Key words:** principles, assistance, control, resilience, emotions, resources.

УДК 159.9&gt;316.6

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.29>**І. В. Петренко**старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування  
Інститут соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України

## КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВРЕГУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО КОНФЛІКТУ: ОЗНАКИ ІННОВАЦІЙНОСТІ

*Статтю присвячено вивченню особливостей інноваційних комунікативних технологій урегулювання соціальних конфліктів і специфіки їх розповсюдження в соціальному середовищі. Зазначено, що конфліктна поведінка особистості як особливий тип активності цілком природно характеризується своїми, притаманними тільки їй принципами, прийомами, стратегіями й тактиками, а тому піддається комунікативній технологізації. Визначено, що соціально-психологічна комунікативна технологія є способом реалізації суб'єктами процесу комунікативної діяльності, який здійснюється шляхом розподілення його на низку конкретних взаємопов'язаних процедур та операцій, що мають своє однозначне, обов'язкове виконання й ведуть до досягнення поставленої мети на заданому рівні ефективності. Комунікативні технології врегулювання соціального конфлікту розглянуто в інноваційному аспекті, проаналізовано специфіку їх розповсюдження в соціальному середовищі. Розкрито п'ять основних властивостей інновації у сприйнятті її суб'єктом: відносна перевага нововведення над старою ідеєю, об'єктом або практикою, які вона заступає; сумісність – відповідність наявним цінностям, минулому досвіду й актуальним потребам потенційного впроваджувача інновації; складність – ступінь сприйняття інновації як простої чи важкої для розуміння, оцінювання, опанування й застосування на практиці; випробовність – придатність інновації до експериментування, дослідження задля перевірки й підтвердження її конкурентних переваг; спостережливість – ступінь помітності позитивних результатів упроваджуваної інновації для інших суб'єктів. Установлено, що процес створення технологічної інновації має свою структуру й починається з моменту усвідомлення проблеми та проходить низку етапів: від формулювання мети її вирішення, розроблення, апробації, корекції, упровадження, дифузії та до оцінювання її наслідків. Процес прийняття інноваційної технології людиною складається з п'яти стадій – знання про нововведення, формування ставлення до інновації, формулювання рішення щодо її прийняття або відхилення, проведення – застосування її на практиці й, нарешті, підтвердження – закріплення прийнятого суб'єктом рішення щодо застосування випробовуваного нововведення чи відмови від нього.*

**Ключові слова:** соціально-психологічна технологія, інновація, поширення нововведення, конфліктна поведінка особистості, подолання соціальних конфронтацій.

**Постановка проблеми.** Під час суспільних перетворень, сповнених різноманітних і бурхливих подій, якими характеризується наше сьогодення, все більше різнобічних сфер суспільного життя людини стають відкритими до процесу технологізації. Це й не дивно, адже завдяки використанню соціальних технологій відбуваються важливі для соціуму трансформаційні дії – оптимізація розвитку соціального середовища, підвищення ефективності його функціонування, уникнення ознак розбалансованості. До того ж невпинно підсилюються процеси соціальної інтеграції, асиміляції й дифузії між цивілізаційними, культурними та суспільними системами, завдяки чому відбуваються запозичення різноманітних знань, розширюються можливості для застосування інноваційних соціально-психологічних, зокрема й комунікативних, технологій. Зазначимо, що подолання кризових суспільних явищ, у тому числі й соціальних конфліктів, пов'язується насамперед із кардинальним оновленням соціальної системи,

підвищенням продуктивності та якості соціального управління, розширеним застосуванням процесів самоорганізації й самоуправління особистості. Тим самим проблема розроблення та впровадження комунікативних технологій у різноманітні сфери діяльності людини стає вельми актуальною, а процес технологізації соціальної системи перетворюється на одну з провідних тенденцій вітчизняного і світового суспільного розвитку [1]. У контексті розроблення інноваційних соціально-психологічних технологій, зокрема комунікативних, хотілося б зробити акцент на ще одному важливому моменті. Дуже часто виникає ситуація, коли запровадження нового знання, рішення, об'єкта, процесу тощо, незважаючи на їх переконливі переваги для людини, спільноти чи соціальної системи, зазнає чималих труднощів у реалізації. З огляду на це, виникає вагома проблема, пов'язана з вивченням специфіки поширення нововведень, яка сьогодні, під час докорінного реформування різноманітних ланок соціальної

системи, потребує свого повсякденного й невідкладного розв'язання.

Зазначимо, що найновіші наукові роботи дослідників присвячено застосуванню інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі [2], професійній діяльності [3], під час формування комунікативних компетентностей особистості [4]; виокремленню специфічних рис соціогуманітарних комунікативних технологій [5]; використанню інноваційних хай-х'юм-технологій для створення нового соціокультурного простору [6]; запровадженню соціально-психологічних технологій для відновлення особистості після травматичних подій [7]. Проте, незважаючи на вагомий науковий доробок, зауважимо, що питання врегулювання утрудненої міжсуб'єктної взаємодії комунікативними технологічними засобами та психологічні особливості поширення таких технологічних інновацій у соціальному середовищі підлягають подальшому вивченню.

**Мета статті.** Головною метою роботи є визначення особливостей інноваційних комунікативних технологій урегулювання соціальних конфліктів і специфіки їх розповсюдження в соціальному середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Зауважимо, що конфліктна поведінка особистості як особливий тип активності цілком природно характеризується своїми, притаманними тільки їй принципами, прийомами, стратегіями й тактиками, а тому піддається комунікативній технологізації. Як зазначається в різних наукових літературних джерелах, важливою ознакою будь-якої технології є розмежування, розподілення, відокремлення, розчленування цілісного технологічного процесу на внутрішньо пов'язані між собою етапи, фази, операції [8]. Побудова соціальної технології відбувається завдяки розподіленню діяльності на окремі процедури за умови поглибленого розуміння специфіки функціонування тієї сфери, в якій розгортається практика [9, с. 150]. Іншою властивістю технології є координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення результату. Ще однією суттєвою, вирішальною й неодмінною характеристикою соціальної технології є однозначність у послідовному виконанні, включених у її склад процедур (операцій), адекватних поставленим цілям [10, с. 44–47]. Технологію можна означити як проєкт інструментальної дії, засіб зменшення невизначеності, що його уможливорює інформація про причинні зв'язки, на шляху до досягнення бажаного результату [11, с. 57]. У свою чергу, під комунікативною технологією розуміється, по-перше, низка наукових підходів, принципів про засоби й процеси багаторазового отримання кінцевого результату комунікативної діяльності; по-друге, сукупність організаційних методів для досягнення мети комунікативної взаємодії; по-третє, комплекс

наукових знань і комунікативних навичок щодо визначення й застосування прийомів ефективного спілкування для виконання поставлених перед людиною завдань в економічній, політичній, соціокультурній, інформаційній, освітній, управлінській галузях. Інакше кажучи, соціально-психологічну *комунікативну технологію* доречно визначити як такий спосіб реалізації суб'єктами процесу комунікативної діяльності, який здійснюється шляхом розподілення його на низку конкретних взаємопов'язаних процедур та операцій, що мають своє однозначне, обов'язкове виконання й ведуть до досягнення поставленої мети на заданому рівні ефективності [12].

Разом із тим зазначимо, що нерозсудливе застосування соціально-психологічних технологій може призвести й до негативних наслідків. Серед несприятливих тенденцій – посилення консерватизму мислення особистості, процеси стереотипізації, закріплення застарілих форм поведінки та діяльності суб'єктів, послаблення їхнього інноваційного й творчого потенціалу, порушення свобод і прав людини. Звідси виникає необхідність у систематичному оновленні соціально-психологічних процедур, урахування накопиченого досвіду і нові наукові досягнення. Таке бачення дає можливість означувати комунікативну технологію не стільки як систему із жорсткою регламентацією й організацією суспільного життя, скільки як засіб його стимулювання до самовдосконалення, саморозвитку та самоорганізації. У цьому сенсі йдеться про способи вирішення соціальних і психологічних проблем на засадах гуманізму, духовності, діалогу, співтворчості, свободи вибору, відповідальності, незалежного пошуку істини, моральності, рівноправності, єдності зовнішнього і внутрішнього, гармонії матеріального й духовного, особистісного й суспільного. Якщо сутність науково-технічного зростання становлять наукомісткі високі технології, то стосовно соціального поступу такими є нові соціогуманітарні технології життєдіяльності людей, що забезпечують сприятливі умови для реалізації творчого потенціалу особистості [13, с. 98].

Зазначимо, що основними ознаками комунікативної технології передусім є такі:

- *зрозумілість* – дохідливість технології, її однозначне тлумачення й доступність для розуміння та користування;
- *гнучкість* – адаптивність, здатність легко пристосовуватися, змінюватися й функціонувати залежно від різних обставин;
- *надійність* – імовірність того, що ця технологія, зберігаючи значення встановлених параметрів, буде безвідмовно функціонувати в конкретних умовах її використання протягом визначеного часу;
- *ефективність* – економічність технології, розкриває співвідношення між ефектами, тобто



результатами, одержаними в разі її використання, і витратами на її розроблення й упровадження;

– *поліваріативність* – багатоваріантність технології, можливість використання розроблених на її основі модифікацій, її реалізація в різних ситуаціях (під час вирішення різноманітних завдань) і наявність умов для застосування щодо різних статево-вікових, соціальних, професійних груп;

– *зручність* у використанні – властивість технології бути добре пристосованою, приємною в користуванні й відповідати певним вимогам для здійснення поставлених завдань;

– *легкість* у засвоєнні – зрозумілість технології для користувачів, її простота у використанні, опанування з легкістю, без напруження, не докладаючи великих зусиль;

– *привабливість* результату – якість технології притягати до себе, привертати увагу, інтерес, справляти позитивне враження кінцевими наслідками й досягнутим результатом;

– *гармонійність* – злагодженість технології, її доцільність, упорядкованість і змістовність, логічність, стрункість, взаємна пов'язаність і несуперечливість її частин;

– *гуманістичність* – підпорядкування технології потребам розвитку й самореалізації особистості, спрямованість технологічної процедури на вищу цінність людини, орієнтація на вільний вияв її почуттів і здібностей;

– *інноваційність* – ступінь новизни технології, що визначається рівнем оновлення її елементів.

Розглядаючи питання інноваційності комунікативних технологій урегулювання соціального конфлікту, зазначимо про існування різних підходів до розкриття змісту поняття «інновація».

Відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність», «інновації» визначаються як новостворені й/або вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення різного характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва й/або соціальної сфери. «Інноваційна діяльність» у цьому ж законодавчому акті визначається як діяльність, що спрямована на використання й комерціалізацію наукових досліджень і розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів чи послуг [14].

Існують й інші міркування щодо цього поняття, наприклад, таке: інновація інтерпретується як новітня або вдосконалена технологія, окремий вид продукції чи послуги, а також організаційне, управлінське, виробниче чи комерційне рішення, що сприяє просуванню нововведення на ринку (тобто інновація визначається як заключний результат діяльності з реалізації на ринку нового або вдосконаленого продукту, технології, організаційного заходу тощо). Інноваційна діяльність,

відповідно, може визначатися як процес зі створення й реалізації інновацій [15]. До того ж існує більш широке тлумачення інноваційної діяльності, що розглядається як реалізація будь-яких дій, зокрема наукових, науково-технологічних, організаційних, управлінських, комерційних, що дають змогу започатковувати й реалізовувати інновації. Водночас окремі види інноваційної діяльності можуть не мати атрибутів інноваційності, проте бути важливими для здійснення нововведень. Інакше кажучи, інноваційна діяльність полягає в проведенні досліджень і створенні таких розробок, які безпосередньо навіть не пов'язані з упровадженням якоїсь конкретної інновації [16].

Інновація, отже, може розглядатися як комплексне явище, що відображає різні аспекти діяльності людини та передбачає впровадження нововведень з метою перетворення навколишнього середовища, а також визначатися як процес розроблення, технології виготовлення та використання новації. Окрім того, інновація розглядається як специфічний інструмент (засіб) для досягнення суб'єктами діяльності конкурентних переваг чи економічної вигоди. Готовий продукт (технологія, послуга, організаційне рішення тощо) як кінцевий результат інноваційної діяльності так само вважається інновацією. До того ж інновація становить «стрибок», трансформацію старої виробничої чи організаційної (управлінської) функції системи в більш сучасну [17]. Інновація може визначатися також як «ідея, практика чи об'єкт, що їх індивід або інший суб'єкт упровадження сприймає як нові» [11, с. 57] (див. рис. 1).

Причому інновація у сприйнятті її людиною має п'ять основних властивостей: *відносна перевага*, себто оновлення має бути кращим за ту ідею, об'єкт або практику, які вона заступає; *сумісність* – ця характеристика розкриває те, наскільки запропоноване нововведення відповідає наявним цінностям, минулому досвіду та актуальним потребам потенційного впроваджувача інновації; *складність* – ступінь сприйняття інновації як простої чи важкої для розуміння, оцінювання, опанування й застосування на практиці; *випробовність* – придатність інновації та/або її окремих частин до обмеженого експериментування, дослідження задля перевірки й підтвердження її конкурентних переваг; *спостережливість* – ступінь помітності позитивних результатів упровадженої інновації для інших суб'єктів.

Процес створення інновації має у своєму складі такий комплекс рішень, дій і їх наслідків, що приймаються й відбуваються від моменту усвідомлення проблеми, під час формулювання мети її вирішення, у ході дослідження, розроблення, апробації, корекції, поширення, упровадження інноваційної технології з боку користувачів і аж до

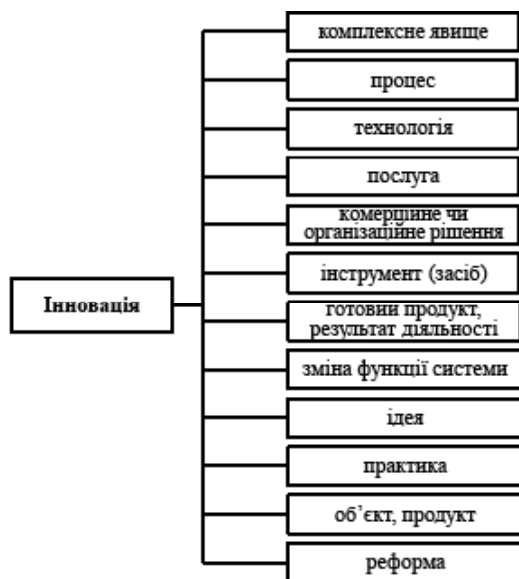


Рис. 1. Різні підходи до розкриття змісту поняття «інновація»

настання її наслідків. Іншими словами, створення технологічного нововведення проходить через декілька етапів, має свою структуру і складається з таких елементів (див. рис. 2):

- усвідомлення потреби чи проблеми – фокусування, концентрація уваги, спрямованість на їх вирішення;
- формулювання мети пошукової діяльності – вираження завдання в короткій і точній словесній формі;
- розроблення – результат дослідження, всебічного вивчення потреби чи проблеми;
- апробація – перевірка розробленої інновації на практиці, в реальних умовах;

- корекція – виправлення, коригування розробленого нововведення;

- упровадження – застосування індивідом інновації як найліпшого на теперішній час способу дії для практичного вирішення потреби чи проблеми;

- дифузія – процес, під час якого інновація з плином часу через певні канали поширюється серед членів соціальної сітсеми [11, с. 510];

- оцінювання наслідків інновації – думка, міркування про якість, характер і значення результатів нововведення.

Як зазначає знаний дослідник у галузі комунікації й дифузії інновацій Еверетт М. Роджерс,

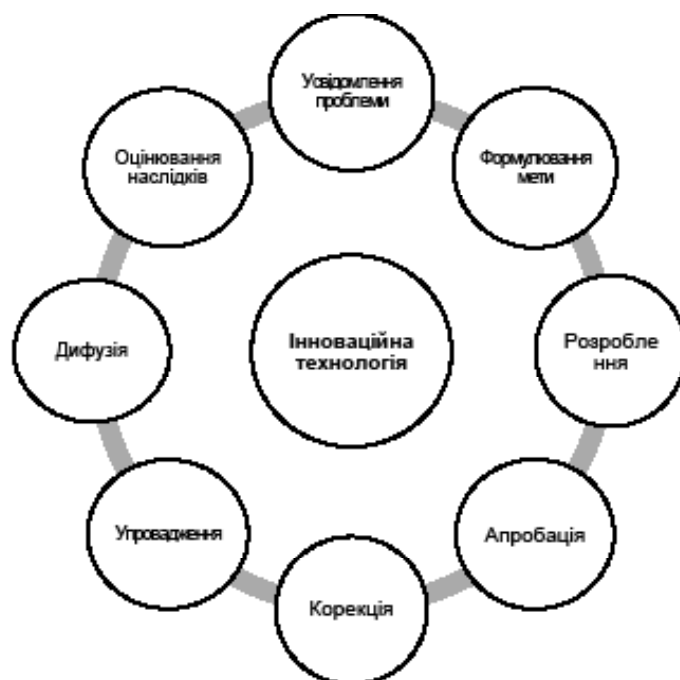


Рис. 2. Етапи створення інноваційної технології

для людини немає великого значення, чи «об'єктивна» новизна ідеї, що її визначають за кількістю часу, який спливає від моменту першого використання чи відкриття. «Реакцію людини на ідею визначає її новизна в суб'єктивному сприйнятті. Інакше кажучи, якщо ідея видається індивіду новою, вона є для нього інновацією» [11, с. 31]. Ба більше, новизна інновації не обов'язково передбачає новий досвід. «Новизну» інновації можна виразити, як зазначає автор, завдяки таким поняттям, як знання, переконання чи рішення людини впровадити інновацію. «Приймання рішення щодо інновації – це процес, під час якого індивід переходить від початкового знання про інновацію до формування свого ставлення до неї, рішення прийняти чи відхилити її, проведення й використання нової ідеї та, нарешті, до підтвердження цього рішення» [11, с. 40–41] (див. рис. 3).

Варто зазначити, що процес приймання людиною інновації складається з п'яти стадій, перехід між якими відбувається послідовно. Відповідно до цього, на *першому* етапі суб'єкт здобуває *знання* про існування нововведення та формулює *уявлення* про особливості його функціонування. На *другому* етапі, етапі *переконання*, індивід формує своє схвальне чи несхвальне ставлення до інновації. На *третьому* етапі в людини, унаслідок випробування інновації на практиці, з'являється *рішення* щодо її прийняття або відхилення. *Четвертий* етап – *проведення* – характеризується тим, що людина починає застосовувати інновацію. А на *п'ятому* етапі, етапі *підтвердження*, відбувається закріплення прийнятого суб'єктом рішення щодо застосування випробовуваного нововведення або відмови від нього.

Згідно з моделлю ієрархії комунікативних впливів соціального психолога Вільяма Мак-Гвайра [18], від нового знання до вираженої зміни поведінки індивід послідовно проходить низку етапів, піддаючись комунікативним впливам, що відбуваються в ієрархізованому порядку. Так, за моделлю В. Мак-Гвайра, етап «знання» включає такі складники: пригадування інформації, розуміння повідомлень, наявність знань чи навичок для ефективного впровадження інновацій. Етап «переконання» містить у собі вподобання інновації, обговорення нової поведінки з іншими, отримання повідомлень про інновацію, формування позитивного образу як повідомлення, так і самої інновації, а також підтримання інноваційної поведінки з боку соціальної системи. Етап «рішення» розкриває намір людини шукати додаткову інформацію про інновацію й бажання її спробувати. На етапі «проведення» суб'єкт отримує додаткову інформацію про нововведення, використовує її, застосовує інновацію в реальному

житті на постійній основі. І, нарешті, на етапі «підтвердження» відбувається визнання індивідом переваг інновації, запроваджується її застосування в повсякденній практиці, здійснюється її пропагування серед інших членів соціальної системи [11, с. 227].

**Висновки.** Зазначимо, що конфліктна поведінка особистості як особливий тип активності цілком природно характеризується своїми, притаманними тільки їй принципами, прийомами, стратегіями й тактиками, а тому піддається комунікативній технологізації. Соціально-психологічна комунікативна технологія визначається як такий спосіб реалізації суб'єктами процесу комунікативної діяльності, який здійснюється шляхом розподілення його на низку конкретних взаємопов'язаних процедур та операцій, що мають своє однозначне, обов'язкове виконання й ведуть до досягнення поставленої мети на заданому рівні ефективності. Комунікативні технології врегулювання соціального конфлікту розглянуто нами в інноваційному аспекті, а також проаналізовано специфіку їх розповсюдження в соціальному середовищі. Установлено, що процес створення технологічної інновації починається з моменту усвідомлення суб'єктом проблеми та проходить низку етапів: від формулювання мети її вирішення, розроблення, апробації, корекції, упровадження, дифузії й аж до оцінювання її наслідків. А процес прийняття інноваційної технології людиною складається з п'яти стадій: знання про нововведення, формування ставлення до інновації, формулювання рішення щодо її прийняття або відхилення, проведення – застосування її на практиці й, нарешті, підтвердження – закріплення прийнятого суб'єктом рішення щодо застосування випробовуваного нововведення чи відмови від нього.

Насамкінець зазначимо, що завдання розроблення й поширення комунікативних технологій

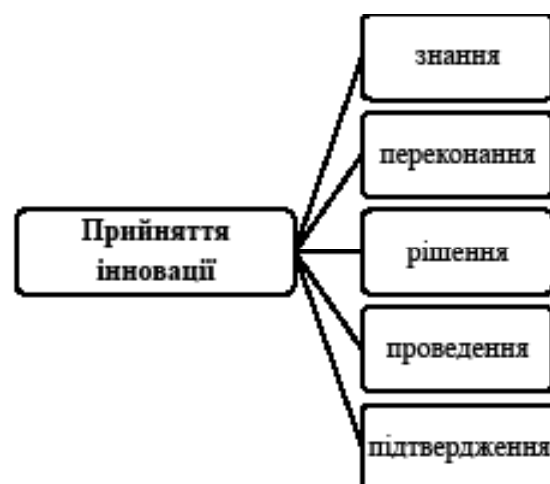


Рис. 3. Основні етапи приймання суб'єктом рішення щодо прийняття інновації (за Е. Роджерсом)

урегулювання соціальних конфліктів у різноманітні сфери діяльності людини залишаються вельми актуальними, а процес технологізації соціальних систем перетворюється на одну з провідних тенденцій вітчизняного і світового суспільного розвитку. І тому розв'язання означеного в статті питання потребує значних дослідницьких зусиль і відкриває значні перспективи для подальших наукових розвідок.

#### Література:

- Петренко І.В. Психологічні комунікативні технології розв'язання соціальних конфліктів в освітньому просторі. *International scientific-practical conference: «Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology»* : Conference Proceedings, June 16–17, 2017, Shumen. Konstantin Preslavsky University of Shumen, Faculty of Education, 2017. P. 189–192.
- Кулик О.О. Роль інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі в закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць професорсько-викладацького складу ДонНУ імені Василя Стуса*. 2019. July. С. 75–76. URL: <<http://jpv.s.donnu.edu.ua/article/view/7223>> (дата звернення: 10.10.2019).
- Ксенофонтів С.С. Інформаційно-комунікативні технології в оптимізації підготовки сучасного освітнього фахівця. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* : збірник наукових праць / гол. ред. Г.В. Товканець. Мукачево : МДУ, 2018. Вип. 1 (7). С. 105–107.
- Лугова Т.А., Панькевич О.О. Інтерактивні методи навчання для подолання пізнавально-психологічних бар'єрів під час формування комунікативних компетентностей майбутніх журналістів. *Інформ. освіта та проф.-комунікатив. технології XXI ст.* : матеріали XII Міжнарод. наук.-практ. конф., м. Одеса, 11–13 верес. 2018 р. Одеса, 2019. С. 273–288.
- Макаров Ю.В. Соціально-психологічний тренінг як соціогуманитарна комунікативна технологія. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2012. № 145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psiologicheskii-trening-kak-sotsiogumanitarnaya-komunikativnaya-tehnologiya> (дата звернення: 10.10.2019).
- Лук'яненко О.М. Особливості конструювання соціальної реальності в індустріальному та постіндустріальному суспільствах. *Virtus*. 2018. № 29. С. 10–14.
- Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник / Т.М. Титаренко, М.С. Дворник, В.О. Климчук та ін. ; за наук. ред. Т.М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
- Дудченко В.С., Макаревич В.Н. Социоинженерная деятельность, социальное проектирование, социальная технология. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 271 с.
- Социальное управление : словарь / под ред. В.И. Добренкова, И.М. Слепенкова. Москва : Изд-во МГУ, 1994. 208 с.
- Марков М. Технология и эффективность социального управления. Москва : Прогресс, 1982. 267 с.
- Роджерс, Еверетт М. Дифузія інновацій / пер. з англ. Василя Старка. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. 591 с.
- Петренко І.В. Особливості конструювання соціально-психологічних технологій у просторі освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* : збірник наукових праць. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. Вип. 3. Т. 2. С. 186–190.
- Патрушев В.И. Введение в теорию социальных технологий. Москва : ИКАР, 1998. 200 с.
- Про інноваційну діяльність : Закон України (чинна редакція від 05.12.2012 № 40-IV). *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2002. № 36. Ст. 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15> (дата звернення: 10.10.2019).
- Про надання чинності в Україні міждержавним стандартам, змінам до міждержавних стандартів та скасування нормативних документів : Наказ Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 05.10.2005 № 285. URL: <http://ua-info.biz/legal/baseft/ua-smwzcr.htm> (дата звернення: 10.10.2019).
- Руководство Осло. Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям / пер. на рус. яз. 3-е изд., совместная публикация ОЭСР и Евростата. Москва : ГУ «Центр исследований и статистики науки», 2010. 107 с.
- Скворцов Д.І. Інновація, інноваційність та інноваційний розвиток з позицій економічної теорії. 2013. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?c21com=2&i21dbn=ujrn&p21dbn=ujrn&image\\_file\\_download=1&image\\_file\\_name=pdf/vnulpm\\_2013\\_776\\_47.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?c21com=2&i21dbn=ujrn&p21dbn=ujrn&image_file_download=1&image_file_name=pdf/vnulpm_2013_776_47.pdf) (дата звернення: 10.10.2019).
- McGuire, William J. (1989) "Theoretical Foundations of Campaigns". In Ronald E. Rice and Charles K. Atkin, eds., *Public Communication Campaigns*, 2<sup>nd</sup> ed., Newbury Park, Calif : Sage, 43–65.

**Petrenko I. V. Communicative technologies of social conflict settlement: signs of innovation**

*The article is devoted to the study of peculiarities of innovative communication technologies of social conflicts settlement and specificity of their dissemination in the social environment. It is noted that conflicting personality behavior is a special type of activity. Such activity is characterized by its principles, techniques, strategies and tactics, and is therefore exposing to communicative technologicalization. Communication activities are divided into a number of specific interrelated procedures and operations, which have a clear implementation and lead to the achievement of the goal at a given level of effectiveness. It has been determined that communication technology is a way of implementing of the communication activity. Communication technologies of social conflict settlement are considered in the innovative aspect. The specificity of their dissemination in the social environment is analyzed. The five basic properties of innovation in its perception of person are revealed. This is a relative advantage of innovating over an old idea, object, or practice. Compatibility – matching existing values, past experience and current needs of a potential innovator. Complexity is the degree of perception of an innovation as simple or difficult to understand, evaluate, master and put into practice. Testability – the suitability of innovation for experimentation, research to test and confirm its competitive advantage. Observability is the degree of appreciation of the positive results of the innovation being introduced to other. The process of building technological innovation has its own structure. This process starts from the moment of the problem awareness and goes through a series of steps. These stages include: goal formulation, development innovation, validation, correction, implementation, diffusion and evaluation of its consequences. It is stated that the process of adoption of innovative technology by a person consists of five stages. These are stages such as: knowledge of an innovation, forming an attitude to an innovation, formulating a decision to adopt or rejecting it, putting it into practice, and reinforcing a subject's decision to apply or reject the innovation.*

**Key words:** socio-psychological technology, innovation, dissemination of innovation, conflicting personal behavior, overcoming confrontations.

## СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 376-056.264:159.955

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.30>

**К. В. Луцько**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Інститут людини  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**О. В. Мартинчук**

доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Інститут людини  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**О. М. Дубовик**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Інститут людини  
Київського університету імені Бориса Грінченка

### РОЗВИТОК СЕНСОРНОГО КОМПОНЕНТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Одним із напрямів підвищення якості корекційного виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) є виявлення їхніх особистих ресурсів, включно з неушкодженими сенсорними системами.*

*Основу розумового розвитку дитини, перебігу та становлення її психічних новоутворень становить чуттєве сприймання, пізнання об'єктів у процесі діяльності, інтеріоризація досвіду та відображення зовнішнього світу на рівні власного інтелекту. Сенсорний розвиток готує перехід від чуттєвого до раціонального пізнання, від сприймання до мислення, забезпечуючи формування основи подальшої інтелектуальної та практичної діяльності дитини.*

*У статті подано результати досліджень, спрямованих на ефективне використання збережених сенсорних систем у дітей з ООП як важливого складника компенсаторно-корекційного процесу. Зокрема, було виявлено, що тактильне сприймання в комплексі з кінестетичним і зоровим доцільно активно використовувати на домовленнєвих (за обмеженого володіння мовленням) етапах формування пізнавального інтересу в дітей з ООП, їхнього інтелектуального та мовленнєвого розвитку.*

*Наші дослідження та спостереження показали, що для дітей раннього і дошкільного віку з ООП та особливість зору, яка забезпечує одночасне сприймання предмета або групи предметів загалом, утруднює їхню аналітичну діяльність, виділення частин (деталей) предмета, встановлення взаємозв'язків і співвідношень між ними.*

*Під час ознайомлення з предметом тактильно-зоро-руховим способом дитина зором стежить за переміщенням усієї долоні або вказівного пальця по деталях предмета, що зумовлює фіксування погляду на цих деталях, виховання фіксуючої уваги на протизвагу флюктууючій, яка спрямована переважно на сприймання предмета загалом.*

*Важливим показником результативності тактильно-зоро-рухового способу обстеження предмета було те, що дитина, виділяючи деталь, засвоювала її назву, звертала запитливий погляд на експериментатора й очікувала від нього відповідного слова. У цьому ми вбачали паростки зародження феномена «чомучки», який у таких дітей часто відсутній або не реалізується.*

**Ключові слова:** збережені сенсорні системи, тактильно-зорово-моторне сприйняття, зорова увага, когнітивний, інтелектуальний, мовленнєвий розвиток.

**Постановка проблеми.** Одним із напрямів підвищення якості корекційного виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) є виявлення їхніх особистих ресур-

сів, включно з неушкодженими сенсорними системами.

**Постановка завдання.** У статті розглядаються можливості вдосконалення корекційного впливу

під час виховання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) з використанням їхнього особистого ресурсу, зокрема, йдеться про розвиток і використання неушкоджених сенсорних систем.

Основу розумового розвитку дитини, перебігу та становлення її психічних новоутворень становить чуттєве сприймання, пізнання об'єктів у процесі діяльності, інтеріоризація досвіду та відображення зовнішнього світу на рівні власного інтелекту. Сенсорний розвиток готує перехід від чуттєвого до раціонального пізнання, від сприймання до мислення, забезпечуючи формування основи подальшої інтелектуальної та практичної діяльності дитини.

**Виклад основного матеріалу.** Із сенсорного розвитку визріває пізнання, яке прискорює накопичення нових чуттєвих даних, сприяє їх включенню до раніше створеної системи знань і досвіду. Чим вищий сенсорний розвиток дитини, тим більше фактів і явищ потрапляє у сферу її сприймання. Водночас якщо в дитини належно розвинені мислительні механізми, то вона виявляє неабияку здатність шукати, знаходити, фіксувати, аналізувати, інтерпретувати велику кількість інформації про світ і себе. Формування, спрямування і коригування цих умінь окреслюють проблематику сенсорного виховання [1, ст. 204].

У своїх роботах І.П. Павлов показав, що в основі сприймання лежать умовні рефлексії, які утворюються в корі великих півкуль під час дії на органи чуття людини різноманітних комплексних подразників.

У сучасних дослідженнях сприймання розглядають як психічний процес відображення людиною предметів і явищ загалом, в сукупності всіх їхніх рис і властивостей за безпосереднього їхнього впливу на органи чуття, а також як систему дій, спрямованих на ознайомлення з предметом, що являють собою чуттєво-дослідницьку діяльність спостереження (Б. Ананьєв, П. Мещерякова, В. Зінченко).

Більшість дій дитини в перші сім років життя є частиною одного процесу – процесу організації відчуттів у нервовій системі.

У міру того, як немовля починає відчувати, його мозок вчиться упорядковувати відчуття, розуміти, концентрувати увагу на конкретних відчуттях. Розвиток пристосувальних механізмів сенсорно-перцептивної сфери дитини на першому році життя досить добре вивчено [2, с. 85].

Виділено чотири вікових періоди, що характеризують сенсорний розвиток дітей цього віку.

Найважливішими придбаннями першого періоду (від народження до кінця першого місяця) є такі:

– поява стежачого погляду (через кілька годин після народження);

- поява конвергенції (на 2–3-му тижні);
- зорове зосередження (на 3–4-му тижні);
- збільшення відстані, з якої дитина може стежити за рухомим предметом;
- слухове зосередження (на 2–3-му тижні – на думку Н. Фігуріна і М. Денисової, на 9-й день – за даними А. Бронштейна та Е. Петрової).

Протягом другого періоду (від одного до трьох місяців), за даними досліджень В. Бехтерева та Н. Щелованова, зорова реакція починає відігравати провідну роль. У цьому віці, за даними досліджень, можливі вироблення перших нестійких умовних рефлексів на слухові і зорові подразники (Л. Левікова, Н. Касаткін, М. Шріфтзетцер, Ц. Неманова).

Третій період (від трьох до шести місяців) характеризується дослідниками як період активного розвитку руки як органа дії та органа пізнання. Спочатку з'являються обмацувальні рухи своїх рук, а потім – рух руки до предмета. До кінця шостого місяця відбувається важлива зміна відношення між зоровим сприйманням і рухом руки. Зорове сприймання викликає рухи руки і регулює рухи щодо напрямку і форми.

Основне новоутворення четвертого періоду (з шести до дванадцяти місяців) – зв'язування рухів у певній послідовності і формування рухових систем.

По суті, загальне значення перших місяців життя для сенсорного розвитку дитини полягає, головним чином, у підготовці аналізаторів до предметного сприймання зовнішнього світу, у пристосуванні їхньої роботи до особливостей зовнішніх впливів. Залежно від того, на якому рівні буде сенсорний розвиток у ранньому віці, можна говорити про особливості сенсорного розвитку в дошкільному віці.

Якщо розглянути сенсорні новоутворення першого року життя дитини з нормотиповим розвитком порівняно з її ровесником і навіть старшою дитиною з ООП, то часто можна констатувати затримку сенсорного розвитку у дітей з ООП і недосконалість функціонування їхніх сенсорних систем. Наприклад, труднощі реалізації стежачого погляду в дитини, зорове і слухове зосередження є незрозумілими і неорганізованими функціями в дітей з ООП. Тому розвиток сенсорних процесів у дитини з ООП вимагає спеціальної уваги, розроблення спеціальних корекційних комплексів завдань і вправ, спрямованих на їх виконання.

Сприймання є універсальною пізнавальною процедурою, передумовою пізнавальної діяльності взагалі, яка забезпечує первинну інформацію про об'єкт. Для формування в дітей здатності отримувати інформацію про об'єкт, використовуючи їхні сенсорні можливості, важливо мати на увазі те, що в «сучасній методології науки сприймання рідко розглядається як самостійний і

універсальний науковий метод: навіть у найпростішому варіанті сприймання завжди пов'язане з розумовими процесами, з мовною фіксацією об'єктів як їхньою первинною схематизацією» [3].

Якщо в дитини належно розвинені мислительні механізми, то вона виявляє неабияку здатність шукати, знаходити, фіксувати, аналізувати, інтерпретувати велику кількість інформації про світ і себе. Формування, спрямування і коригування цих умінь окреслюють проблематику сенсорного виховання [1].

Зазначені положення дають змогу зробити висновок про те, що якість сприймання, осмислення сприйнятого безпосередньо залежить від трьох факторів:

1) розвиненості сенсорних процесів;

1) перебігу і стану розумового розвитку дитини;

2) здатності до «мовної фіксації об'єктів», їх називання як основи первинної схематизації, а по суті, передумови розвитку абстрактного мислення.

Результати наших досліджень свідчать, що в дітей з ООП, з одного боку, часто спостерігаються затримки сенсорного і розумового розвитку, а звідси – не досить розвинені процеси сприймання, слабкий пізнавальний інтерес, невиражений період «чомучок» (а іноді і його відсутність), невміння досліджувати. З іншого боку, мовленнєвий недорозвиток, нездатність до «мовної фіксації об'єктів», їх називання, використання мовленнєвих одиниць (слів, словосполучень, фраз) як кроку до початкової схематизації, до розвитку абстрактного мислення потребує докладання значних зусиль дітей і дорослих у процесі корекційного вирівнювання.

Ці дві позиції, а саме – стан розумового і мовленнєвого розвитку в дітей з ООП, негативно позначаються на якості сенсорного сприймання, пізнання, що затримує розвиток пізнавальної активності в таких дітей.

У контексті пошуку раціональних підходів до розвитку пізнавальної сфери в дітей з ООП ми розглядаємо сенсорне сприймання не лише як спосіб ознайомлення з предметами, але й як засіб їх пізнання.

Згідно з теорією І. Канта є два основні стовбури людського пізнання, що зростають, мабуть, з одного загального, але невідомого нам кореня, а саме – чуттєвість і розум: за допомогою чуттєвості предмети нам даються, розумом же вони мисляться.

У нашому дослідженні, зважаючи на те, що пізнання – це категорія, що включає процес отримання будь-яких знань шляхом повторення ідеальних планів діяльності і спілкування, створення знаково-символічних систем, які опосередковують взаємодію людини з навколишнім світом та іншими людьми, ми поставили такі завдання:

– активізувати сенсорний розвиток дитини, сформувати у неї алгоритм (план) пізнавальної діяльності пі час сенсомоторного вивчення предметів її близького довкілля, а отже – інтенсифікувати її аналітичне сприймання, інтелектуальний розвиток;

– створити умови вмотивованого оволодіння усним мовленням у процесі пізнання довкілля із залученням комплексу (команди, ансамблю) аналізаторних систем, які сигналізують про сприймання об'єкта, його деталей і націлюють на його аналіз, а сенсорні відчуття спонукають до з'ясування назв предметів, засвоєння мовленнєвих одиниць (слів, словосполучень, фраз).

Зауважимо, що будь-яка дитина з ООП має у своєму арсеналі неушкоджені сенсорні системи, які можна використати як основу розвитку і активізації її пізнавальної діяльності. Серед таких аналізаторних систем можна виділити тактильне сприймання. І справді, тактильні відчуття можна розглядати як важливий складник у комплексі сенсорного сприймання світу. Тактильні відчуття від народження дитини спряжені, поєднані з кінестетичними (руховими), які можуть утворювати базу для розвитку інших сенсорних систем, долучення їх до ансамблів чуттєвого сприймання.

Доцільно зазначити, що згідно з наявними теоріями на третьому періоді сенсорного розвитку немовляти з нормотиповим статусом (від трьох до шести місяців) пріоритет у пізнанні світу належить тактильному сприйманню завдяки активізації рухової активності руки, а до кінця шостого місяця відбувається важлива зміна відношення між зоровим сприйманням і рухом руки. Тут уже зорове сприймання займає лідируючу позицію – викликає рухи руки і регулює їх.

На думку Л. Венгера, співвідношення між зором і дотиком спочатку майже рівнозначне, згодом зростає роль зору, який управляє дотиковими обстежувальними діями. Зір дає можливість одночасно утримувати в полі сприймання різні частини предмета, бачити їхні взаємозв'язки та співвідношення. І, як вважає Л. Венгер, завдяки цьому обстеження предметів стає послідовним, всеохоплюючим [4, ст. 25].

Наші дослідження і спостереження дали змогу допустити, що для дітей раннього та дошкільного віку з ООП якраз та особливість зору, яка забезпечує тримання в полі зору різних частин предметів, утруднює аналітичну діяльність таких дітей, що унеможлиблює розуміння ними взаємозв'язків і співвідношень різних частин предмета, не робить можливим «послідовне і всеохоплююче його обстеження».

У процесі дослідження зверталась увага на те, як дитина знайомиться з предметом, що вона виділяє і які деталі предмета співвідносить зі словами. Зважаючи на те, що розрізняють фік-



уюче спостереження (схоплювання деталей, сторін, частин об'єкта) і флюктууюче (цілісне схоплювання об'єкта), яке характеризується хиткою, швидкоплинною увагою, яка переходить з об'єкта на об'єкт (ковзна увага), було встановлено, що в дітей з ООП переважає саме флюктууюча увага, яка не спрямована на відносно тривале сенсорне сприймання, спостереження, вивчення об'єкта, а погляд швидко ковзає по об'єкту чи низці об'єктів. Під час такого флюктууючого спостереження органи чуття дитини з ООП не досить включаються у процес дослідження, пізнання, не несуть дитині тієї інформації про зовнішній світ, яка могла би бути їй доступна, зважаючи на повну або часткову неушкодженість сенсорних ансамблів (систем).

Для доказовості цієї позиції наведемо результати досліджень, проведених не лише з дітьми, але й із дорослими людьми з порушеннями слухової функції. Дорослим із порушеннями слухової функції, які здобували середню освіту у режимі заочного навчання, було запропоновано описати виконувану ними роботу на швейному виробництві, працівниками якого вони були (53 особи). Отримані описи були короткими, без деталізації окремих операцій, хоча їхня практична діяльність виконувалась у конвеєрному режимі (кожний робітник виконував декілька операцій, але не створював виріб загалом). Наприклад: «Я шию рукавиці», «Я шию пояс» тощо. Після втручання експериментатора, який відвідав виробництво і націлив працівників (учнів) на тактильне обстеження деталей виробу, продукту, який вони отримують від колеги і передають далі, дорослі розповіли про свою участь у створенні готового

продукту докладніше: «Я складаю заготовки, прострочую деталі, вивертаю рукавиці і передаю далі», «Я отримую частини пояса, складаю, прострочую, вставляю кріплення для пояса, знову прострочую тощо».

Досить важливим є те, що дорослі, увага яких була сконцентрована на деталях виробу під час залучення тактильного обстеження, перенесли ці навички на сприймання і аналіз інших об'єктів, тобто їм удалося сформулювати план і спосіб аналізу предмета, діяльності загалом. У процесі виділення деталей дорослі активно з'ясовували їхні назви, збагачуючи власний словниковий запас, активізуючи мовлення.

Аналогічні результати були отримані під час аналізу предметів довкілля дітьми з порушеннями слухової функції. Наприклад, розглядаючи власну куртку, діти вказували на кишені і ґудзики. Всі інші деталі одягу ігнорували, хоча вони були в їхньому полі зору. Лише після тактильного обстеження предмета, діти виділили і назвали інші деталі, показали подібні деталі на інших предметах. Наприклад, підкладку показали в сумках, в пальто і навіть у черевиках.

Отримані результати засвідчили пріоритетність тактильного сприймання під час формування здатностей до аналізу предметів у дітей із порушеннями слуху порівняно із зоровим. Крім того, тактильне обстеження виступало організуючим фактором для зорового, активізувало зорове зосередження та зорову увагу.

Пріоритетність тактильного сприймання предметів була виявлена і в дослідженнях, об'єктом яких були діти з порушеннями мовлення, але

Таблиця 1

**Характеристика відповідей дітей із ЗНМ під час зорового сприймання (огляду) предмета (дослідження здійснила магістр В. Махлун)**

Предмети	Вова	Настя	Віта	Михайло
Футляр	Не зробив опису	Назвала колір (червоний)	Дала емоційну оцінку (гарний)	Назвав форму, але з помилкою (квадратний)
Ведмедик	Назвав розміри (маленький)	Дала емоційну оцінку (хороший), вказала на наявність банта	Дала емоційну оцінку, назвала колір (коричневий)	Назвав колір (коричневий)
Гребінець	Назвав колір (синій)	Назвала функціональне призначення предмета (ним треба розчісуватись)	Назвала колір (блакитний)	Не зробив опису

Таблиця 2

**Характеристика відповідей дітей із ЗНМ під час тактильно-зоро-рухового ознайомлення з предметом (дослідження здійснила магістр В. Махлун)**

Предмети	Вова	Настя	Віта	Михайло
Футляр	Довгий, гладенький, приймний, є скріпка	Є дві частини, є скріпка, приємно гладити	Є скріпка, може розкриватись, довгий	Складається з двох частин, є скріпка
Ведмедик	М'який, є бантик, очі гладенькі	Пухнастий, маленькі вушка, є хвостик, є бантик, маленький хвостик	Гарний ведмедик, м'який, приймний, є бантик, ручки і ніжки	Пухнасте хутро, маленький, гарні очі, м'які вуха, є бантик
Гребінець	Колючий, гладенький (з боку ручки)	Колеться, маленький	Твердий, колючий	Гострий, гладенький із боку ручки, невеликий

тактильне сприймання на цьому етапі ми вже розглядали і трактували як тактильно-зоро-рухове, оскільки саме сенсорний комплекс забезпечує сприймання і обстеження предметів. Дослідження провели магістри Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка О. Бабеша та В. Махлун (керівник К. Луцько).

**Особливості зорового й тактильно-зоро-рухового сприймання. Порівняння опису предмета під час візуального і тактильно-зоро-рухового сприймання**

На першому етапі дослідження дитині середньої групи пропонували сприйняти предмет візуально (футляр для окулярів, гребінець, іграшка – ведмедик) і описати його. (Предмети обирались серед тих, які певний час лежали на столі і частіше привертати увагу дітей.) На другому етапі дослідження дитині запропонували ознайомитись із предметом тактильно-зоро-руховим способом, після чого знову потрібно було зробити його опис.

Навіть побіжний погляд на ці дві таблиці дає змогу помітити, що долучення тактильно-зоро-кінестетичного обстеження предмета позитивно впливає на кількість виділених деталей і на число вживаних слів.

Спостерігається значне збільшення прикметників для опису після ознайомлення з предметом тактильно-зоро-руховим способом.

Дослідження виявило, що діти із ЗНМ під час розглядання предмета виділяли окремі деталі, а для їх позначення вживали іменники, але не прагнули розповісти про виділену деталь чи предмет загалом.

Діти із ЗНМ під час тактильно-зоро-рухового обстеження предмета проявили більшу активність у використанні слів і збільшили їхню кількість у активному мовленні майже на 50 %, що свідчить про ефективність залучення тактильно-зоро-рухового ансамблю для аналізу предмета. Позитивним є те, що діти активно намагалися будувати фрази. Дитина, зацікавлена процесом пізнання, детально та з інтересом розглядає предмет, змінює ракурс погляду, має можливість виділити нові ознаки, які не змогла виділити візуально. Це все сприяє кращому засвоєнню ознак предмета та формує більш чіткий його образ.

У процесі обстеження предметів діти під керівництвом експериментатора та супервізора в особі керівника дослідження К. Луцько навчались зосереджувати свій погляд на деталях. Дитина зором слідувала за рухами всієї долоньки, переміщуючи предмет, а особливо за змінами у русі вказівного пальця по деталях предмета, що сприяло появі фіксуючого погляду на деталях.

Важливим показником результативності тактильно-зоро-рухового способу обстеження предмета було те, що дитина, виділяючи деталь, назви якої вона не знала, звертала запитливий погляд на експериментатора і очікувала від нього відповідного слова. У цьому ми вбачали паростки зародження феномена «чомучки», який у таких дітей часто відсутній або є у процесі становлення пізнавального інтересу та аналітичного підходу до предмета, перший крок до наступного етапу пізнавальної діяльності і породження запитання «Для чого?». Варто зазначити, що в деяких дітей

Таблиця 3

**Характеристика відповідей дітей із ЗНМ під час тактильно-зоро-рухового ознайомлення з предметом (дослідження здійснила магістр О. Бабеша)**

Дитина	Вік	Стан мовлення	Кількість слів	Результати дослідження
Вітя	5 р.	ЗНМ II–III рівня	8 слів	– Намагається доторкнутися до предмета; – Вживає лише іменники (ніс, рот, вуха, живіт тощо)
Костя	4 р.	ЗНМ III рівня	9 слів	– Виконує з допомогою; – Вживає лише іменники (вухка, хвостик, очки тощо)
Ярослав	5 р.	ЗНМ II–III рівня	8 слів	– Роздивляється іграшку з усіх сторін; – Вживає лише іменники (ноги, руки, голова тощо)
Єгор	4 р.	ЗНМ III рівня	8 слів	– З цікавістю розглядає іграшку; – Вживає лише іменники (лапи, вуха, ротик тощо)
Вітя	5 р.	ЗНМ II–III рівня	10 слів	– Показує пальцем; – Переважно вживає іменники (майка, голова, рот, очі тощо)
Ростик	4 р.	ЗНМ II рівня	7 слів	– З цікавістю розглядає іграшку; – Вживає лише іменники (голова, ноги, вухка тощо)
Діана	5 р.	ЗНМ III рівня	9 слів	– Доторкається пальцем; – Розглядає іграшку з усіх сторін; – Переважно вживає іменники (голова, лапи, вуха, шерсть тощо)
Артур	4 р.	ЗНМ III рівня	8 слів	– Відсутній інтерес до предмета; – Виконував після зміни інструкції; – Вживає переважно іменники (ноги, голова, очі, вуха тощо)
Паша	6 р.	ЗНМ III рівня	9 слів	– Розглядає іграшку з усіх сторін; – Переважно вживає іменники (голова, тулуб, ноги, очі тощо)
Аліна	6 р.	ЗНМ III рівня	4 слова	– Виконує після заохочення; – Вживає лише іменники (голова, рот, вуха, ноги)

Таблиця 4

**Характеристика відповідей дітей із ЗНМ під час зорового сприймання (огляду) предмета  
(дослідження здійснила магістр О. Бабеша)**

Дитина	Вік	Діагноз	Предмет	Особливості проведення
Вітя	5 р.	ЗНМ II–III рівня	13 слів	– Подекуди вживає поширені речення; – Намагається вживати прикметники (м'який, коричневий тощо)
Костя	4 р.	ЗНМ III рівня	13 слів	– З інтересом роздивлявся іграшку; – Коли не міг сказати, показував пальцем; – Намагався вживати прикметники, дієслова, будувати речення (живіт м'який, великий)
Ярослав	5 р.	ЗНМ II–III рівня	14 слів	– Обережно обстежує предмет; – Намагається відповідати повним реченням (У лева велика голова)
Єгор	4 р.	ЗНМ III рівня	12 слів	– Відразу описує, що відчуває; – Вживає, окрім іменників, ще прикметники (коротка шерсть, довга грива)
Вітя	5 р.	ЗНМ II–III рівня	12 слів	– Обережно обстежує; – Подекуди використовує поширені речення (Лев має довгі руки)
Ростик	4 р.	ЗНМ II рівня	-	– Відмовився виконувати завдання
Діана	5 р.	ЗНМ III рівня	15 слів	– Використовує допомогу; – З інтересом обстежує іграшку, називає іменники, деякі прикметники
Артур	4 р.	ЗНМ III рівня	16 слів	– Почав гратися з іграшкою (сюжетно-рольова гра), супроводжуючи словами свої дії; – Вживає поширені речення (Лев одягає майку); – З інтересом виконував завдання
Паша	6 р.	ЗНМ III рівня	11 слів	– Грається з іграшкою; – Повторює слова; – Намагається вживати прикметники та дієслова (швидкий лев)
Аліна	6 р.	ЗНМ III рівня	8 слів	– Використовує допомогу, називає більше слів, зокрема прикметники великий, сірий, коричневий

це запитання почало виникати, зокрема, у вигляді «А що це?» після того, як невідома назва деталі була озвучена.

Якщо дитина торкалась деталі, не називаючи її, експериментатор повідомляв назву, стимулюючи дитину до розуміння того, що і ті деталі, з якими вона не стикалась, не звертала на них уваги, мають назви, привчаючи її до самостійного ініціативного з'ясування їхнього словесного позначення.

**Висновки.** У процесі дослідження виявлено зародження в дітей з ООП аналітичного підходу під час сприймання предмета, вмотивованого оволодіння назвами його деталей, із залученням комплексу (ансамблю) аналізаторних систем.

Тактильне сприймання в комплексі із кінестетичним і зоровим можна вважати провідним на початкових домовленієвих (чи за обмеженого володіння мовленням) етапах сенсорного розвитку дитини з ООП.

Розвиток тактильно-зоро-рухового сприймання може бути основою формування аналітичного, аналітико-синтетичного сприймання довкілля,

розвитку зорової уваги, формування пізнавального інтересу, інтелектуальної та мовленнєвої діяльності дитини з ООП.

Тактильно-зоро-рухове сприймання справляє позитивний вплив на розвиток зорового, зокрема зорової уваги, зосередженості в пізнавальній і практичній діяльності.

#### **Література:**

1. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / М-во освіти і науки України. Київ : Академвидав, 2004. 204 с.
2. Біла. І.М. Феноменологія дитячого сприймання. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ : Видавництво «Фенікс», 2013. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 16.
3. Новий філософський словник. [https://translate.googleusercontent.com/translate\\_c](https://translate.googleusercontent.com/translate_c).
4. Венгер Л.А., Лаврентьева Т.В., Холмовская В.В. Формирование восприятия у дошкольника. Москва : Просвещение, 1968.

#### **Lutsko K. V., Martynchuk O. V., Dybovyk O. M. Development of the sensor component of intellectual activities of children with special educational needs**

*One of the ways to improve the quality of correctional education and training for children with special educational needs (OOP) is to identify their personal resources, including intact sensor systems.*

*The basis of the mental development of the child, the course and formation of his mental neoplasms is a sensory perception, knowledge of objects in the process of activity, internalization of experience and reflection of the outside world at the level of their own intelligence. Sensory development prepares the transition from*

*sensory to rational cognition, from perception to thinking, providing the formation of the basis for further intellectual and practical activity of the child.*

*The article presents the results of research aimed at the effective use of stored sensory systems in children with OOP as an important component of the compensatory-correction process. In particular, it was found that tactile perception, in combination with kinesthetic and visual, is expedient to be actively used at the preliminary (with limited command of speech) stages of formation of cognitive interest in children with OOP, their intellectual and speech development.*

*Our research and observations have shown that for children of early and preschool age with OOP, and the feature of vision, which provides simultaneous perception of the object or group of objects in general, impedes their analytical activity, the separation of parts (details) of the object, establishing relationships and relationships between them .*

*When acquainted with the subject of tactile-visual-motor way the child eyes the movement of the whole palm or index finger on the details of the subject, which causes the fixation of the gaze on these details, the education of the fixing attention as opposed to the fluctuating, which is directed, preferably, on the perception.*

*An important indicator of the effectiveness of the tactile-visual-motor way of examining the subject was that the child, highlighting the part, mastered its name, turned an inquiring glance at the experimenter and expected him the appropriate word. In this we saw the sprouts of the emergence of the phenomenon of "why", which is often absent or not realized in such children.*

**Key words:** *preserved sensory systems, tactile-visual-motor perception, visual attention, cognitive, intellectual, speech development.*

УДК 159.922.762.

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.31>**Н. М. Матейко**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та клінічної психології  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет Василя Стефаника»

## ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ЗІ СПЕКТРОМ АУТИЗМУ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

*Діти з розладами спектру аутизму зазнають значних труднощів під час адаптації до різних сфер життєдіяльності, причому тенденція до зростання кількості таких дітей збільшується.*

*У статті здійснено аналіз наукової літератури з проблем адаптації та психологічного супроводу дітей з розладами спектру аутизму до умов освітнього середовища. Виявлено, що особи з РСА мають «атиповий» мозок, котрий особливим способом сприймає та обробляє інформацію і за своїм походженням є біологічно зумовленим. Для дітей з аутизмом не становить труднощів оволодіти навчальними навичками, разом із тим їм складно продемонструвати це через труднощі соціальної адаптації.*

*За результатами емпіричного психологічного дослідження виявлено високий рівень проявів дезадаптованості в поведінці дітей з розладами спектру аутизму, високий рівень тривожності, небажання вступати у взаємодію, низький рівень розвитку комунікативних навичок, самостійності, моторних умінь, соціалізації й відмінності між біологічним віком і рівнем психічного розвитку, що значно перешкоджає успішній адаптації до нової соціальної ситуації. Підвищений рівень тривожності також є бар'єром у спілкуванні, перешкоджає ефективному навчанню та соціалізації. Діти з РСА неохоче відповідають на запитання вчителя під час навчально-виховної діяльності, на уроці неорганізовані, часто відволікаються, відчувають труднощі під час зосередження на одному виді діяльності.*

*У процесі психологічного супроводу в умовах освітнього середовища необхідно допомагати дитині будувати позитивну взаємодію з однолітками та дорослими, беручи до уваги правила поведінки й інтереси інших людей, формувати вміння володіти собою та розуміти власні емоції й емоції інших, запобігати тривожності, агресивності, роздратованості, негативізму та корегувати їх, індивідуальну роботу психолога, спрямовану на стимулювання пізнавальної активності, а також покращення самопочуття дітей з РСА до умов освітнього середовища, за допомогою використання піскової терапії.*

**Ключові слова:** розлади спектру аутизму, реабілітація, психологічний супровід, психологічна корекція, адаптація до освітнього закладу.

**Постановка проблеми.** Першочерговим завданням психологічної служби школи є забезпечення належного рівня функціонування дитини з особливими потребами в освітньому середовищі, незалежно від рівня інтелектуального розвитку, здібностей, розвитку моторних умінь і фізичних можливостей. Значних труднощів під час адаптації до різних сфер життєдіяльності зазнають діти з розладами спектру аутизму.

Розлад спектру аутизму привертає увагу дослідників різноманітних галузей. За даними наукової організації «Autismspeaks», у 2017 р. всього нараховувалося 67 мільйонів людей з діагнозом «аутизм». Існує припущення, що в майбутньому тенденція до зростання кількості людей з розладами спектру аутизму буде збільшувати. Тому отримання освіти дитиною з аутизмом є надзвичайно важливим чинником реалізації її особистого потенціалу, засобом корекції аутичних порушень та одним зі способів інтеграції в суспільство.

Багато досліджень доводять, що коли діти з аутизмом не залучені до освітнього середовища

(спеціальної, дошкільної, шкільної чи реабілітаційної установи), котре відповідає психофізіологічним, нейропсихологічним, психолінгвістичним особливостям, і перебувають у домашніх умовах, не отримуючи жодних корекційних послуг, уже до підліткового віку можуть стати інвалідами з усіма відповідними негативними соціально-психологічними наслідками для них самих і суспільства загалом.

Аутизм – це стан, який пов'язується з порушенням неврологічного розвитку, до основних особливостей якого зараховують три критерії: труднощі в процесі соціальної взаємодії, порушення комунікації та наявність стереотипної поведінки, опір змінам та обмежені інтереси. Люди з аутизмом характеризуються труднощами в когнітивній і поведінковій гнучкості, мають порушення сенсорної чутливості, труднощі в обробці сенсорної інформації та емоційно-вольовому контролі.

Адаптація до освітнього простору в школярів із РСА відбувається з великими труднощами, оскільки мовлення має домінуючий вплив на формування особистості, її мислення, відіграє

важливу роль у регулюванні поведінки та діяльності дітей на етапі адаптації.

Увага до проблеми аутизму, започаткована ще Каннером та Аспергером, сприяла виникненню подальших досліджень (С.С. Мнухін (1947), A. VanKrevelen (1952), M. Mahler (1952), Л. Крик (1961), В. Rimland (1964), M. Rutter (1968), Д. Ісаєв (1969), Г. Пивоварова й В. Башина (1970, 1974), G. Nissen (1971), М. Вроно й В. Башина (1975), L. Wing (1976), В. Каран (1981), M. Rutter (1982) та інші. Установлено, що синдром аутизму часто входить до структури різноманітних нозологічних форм при дитячій шизофренії, олігофренії, психогенно зумовлених станах тощо [1, с. 51–56].

Уважається, що РСА є біологічними за своїм походженням. Етіологічними чинниками є генетичний чинник і чинник органічного ураження центральної нервової системи (далі – ЦНС). Особи з РСА мають «атиповий» мозок, який особливим способом сприймає та обробляє інформацію, зокрема соціальну, що й пояснює труднощі щодо соціальної взаємодії, спілкування з іншими людьми. Що стосується органічного ураження ЦНС, то тільки в 10% причиною цього розладу є ураження головного мозку (нейрофіброматоз, туберозний склероз, синдром ламкої Х-хромосоми, фенілкетонурія), що призводять до розумової відсталості, й ураження мозку внаслідок внутрішньоутробних інфекційних захворювань у ранньому віці [6, с. 15–19].

О. Нікольська наголошує, що діти з РСА є надзвичайно проблематичними для педагогів. Такі діти важко звикають до режиму занять, їм потрібен індивідуальний підхід, постійна підтримка, їм складно спілкуватися з іншими дітьми. Неочікувані зміни в шкільному режимі становлять загрозу емоційного зриву для дитини з аутизмом. Раніше для дітей з особливими потребами пропонували індивідуальне навчання. Однак цей підхід не сприяв їхньому соціальному розвитку. Для дітей із РСА важливим є не стільки накопичення знань та освоєння нових навичок як можливість взаємодії з іншими людьми, можливість використовувати свої знання й уміння в реальному житті [4, с. 109–111].

Т. Скрипник зазначає, що в дітей з аутизмом ставлення до близьких буває байдужим, їхня поява або відхід не викликають жодної реакції в дитини, але згодом може появлятися підвищена прихильність, симбіотична єдність із ким-небудь із близьких, частіше з мамою, коли навіть її короткочасна відсутність викликає паніку.

Автор стверджує, що для дітей з аутизмом не становить труднощів оволодіти навчальними навичками, оскільки вони мають добре розвинену механічну пам'ять, можуть чітко й без помилок відтворювати засвоєне. Однак їм складно продемонструвати це через труднощі соціальної адаптації. Автор наголошує, що для подолання стресу

діти з розладами спектру аутизму несвідомо вибудовують захисні реакції, які перешкоджають їм бачити предмети в розмаїтті та взаємозв'язках, сприймати й розуміти слова людей, адаптуватися серед людей. Поки діти перебувають у такому напруженому стані, навчання не має ефективного результату.

**Мета статті** – дослідити ступінь аутистичних проявів, психоемоційний стан, рівень інтелектуального розвитку, рівень виконання соціальної ролі учня, рівень комунікативних навичок, рівень тривожності й особливості психологічної адаптації дітей із РСА до умов навчально-реабілітаційного центру.

**Виклад основного матеріалу.** В емпіричному дослідженні взяли участь вихованці закладу «Івано-Франківський навчально-реабілітаційний центр Івано-Франківської обласної ради» та ГО «Світанок». Усього охоплено 30 дітей молодшого шкільного віку з розладами спектру аутизму.

Для діагностики ступеня аутистичних проявів використано «Шкалу С.А.Р.С.», рівень тривожності досліджували за допомогою опитувальника «Рівень тривожності та психічного напруження дитини» (О. Захарова), опитувальник «Поведінковий портрет дитини під час занять» (А. Тінякова, Н. Сосновенко), шкалу адаптивної поведінки Vineland.

За методикою С.А.Р.С (Childhood Autism Rating Scale) серед усіх обстежених дітей виявлено 30% із легким ступенем аутизму, 51% із середнім ступенем і 19% з тяжким ступенем аутизму.

Вивчення рівня тривожності свідчить, що 13% опитаних батьків відзначають високий рівень тривожності в дітей з аутизмом, у 60% простежується рівень тривожності вищий за середній, частина (20%) визначають середній рівень тривожності й 7% батьків визначили низький рівень тривожності в дітей. Отримані дані свідчать, що підвищений рівень тривожності є бар'єром у спілкуванні, перешкоджає ефективному навчанню та соціалізації. Часто внаслідок високого рівня тривожності в процесі адаптації до нових умов у дітей можуть спостерігатися порушення апетиту, сну, пасивність, моторне збудження.

За результатами опитувальника «Поведінковий портрет» (модифікація Н. Сосновенко, А. Тінякової, 2013) 37% дітей з аутизмом мають низький рівень адаптації до навчально-виховного процесу, 53% – середній рівень і тільки в 10% простежується високий рівень адаптації. Виявлено, що діти з аутизмом відчувають труднощі під час взаємодії з дітьми та вчителями, неохоче відповідають на запитання вчителя під час навчально-виховної діяльності, на уроці неорганізовані, часто відволікаються, відчувають труднощі під час зосередження на одному виді діяльності.

Для розкриття особливостей адаптивної поведінки нами обрано «Шкалу адаптивної поведінки

Вайнленд». Шкала дає можливість оцінити чотири основні сфери життєдіяльності, такі як комунікація, побутові навички, соціалізація та моторні вміння.

За шкалою «мовлення» 73% дітей з аутизмом демонструють низький рівень розвитку, 7% мають недостатній рівень розвитку, 10% характеризуються межовим рівнем розвитку та 10% показали достатній рівень розвитку мовлення. Це означає, що більша частина дітей з аутизмом відчуває труднощі під час комунікації, вони не вміють виражати свої потреби словами. Зазвичай вони беруть дорослих за руку та ведуть до бажаної речі. Також можуть змушувати дорослих виконувати їхні бажання за допомогою плачу й капризування. При цьому вони розуміють звернену до них мову, можуть виконувати деякі доручення, однак потребують постійного контакту з дорослим.

Результати за шкалою «самостійність» дали нам змогу проаналізувати успішність оволодіння дітьми з РСА соціально-побутовими навичками. Виявлено, що 53% досліджених дітей характеризуються низьким рівнем розвитку, 23% дітей показали недостатній рівень розвитку соціально-побутових навичок, 17% дітей – межовий рівень розвитку та 7% дітей демонструють достатній рівень розвитку. Така ситуація свідчить про затримання у формуванні навичок побутової адаптації, освоєнні необхідних для життя дій з предметами й оволодінні навичками охайності, гігієни, одягання, самостійного прийому їжі тощо.

Отже, чим краще дитина адаптована до побуту, тим легше їй буде пристосовуватися до правил соціальної взаємодії поза межами сім'ї. Тобто робота в сім'ї, спрямована на формування побутових навичок, допоможе дитині підготуватися до вимог соціуму.

Наступна шкала – «соціальна поведінка» – дала змогу виявити особливості дітей з аутизмом у процесі міжособистісної взаємодії, їхню здатність до розпізнавання та вираження емоцій, їхні реакції на присутність інших людей. Результати свідчать, що 80% дітей характеризуються низьким рівнем розвитку соціальної поведінки, 10% демонструють недостатній рівень розвитку, 3% дітей – межовий і лише в 7% спостерігався достатній рівень розвитку соціальної поведінки. Це означає, що більшість дітей з розладами спектру аутизму характеризуються байдужим сприйманням навколишнього світу, неспроможністю самостійно приймати рішення, бажанням уникати будь-яких, навіть спрощених ситуацій.

Як показали результати дослідження, 54% дітей з РСА характеризується низьким рівнем адаптивної поведінки, 33% мають недостатній рівень адаптивної поведінки та 13% – межовий рівень адаптивної поведінки, що підтверджує думку про дезадаптованість більшості дітей з аутизмом.

У 77% досліджуваних дітей виявлено недостатній рівень розвитку моторних умінь, що свідчить про знижений рівень розвитку дрібної та грубої моторики. У 13% дітей діагностовано низький рівень розвитку моторних умінь, що проявляється в стереотипних, часто незвичних рухах головою, тілом, руками, пальцями, ногами, котрі бувають інтенсивнішими в разі збудження.

Виконання спільних дій, можливість взаємодіяти в грі завжди передбачає її здатність користуватися дрібною та грубою моторикою. Оскільки така діяльність у дітей з РСА знижена, це також може суттєво ускладнювати їх соціалізацію в колективі однолітків.

Отже, метою психолого-педагогічної підтримки дітям з розладом спектра аутизму є створення такого навчального середовища, яке б забезпечувало не тільки навчання, а й можливості для максимального розкриття потенціалу кожної дитини.

Процес входження дитини з аутизмом в освітній простір буде ефективним лише тоді, коли група фахівців і батьків зможе створити відповідні умови до підготовки дитини до умов навчання.

Розвивати дитину з аутизмом варто шляхом поступового застосування різноманітних креативних технологій. Індивідуальна робота психолога має бути спрямована на стимулювання пізнавальної активності, сприяння розвитку знань, умінь і навичок [7].

У Наказі МОН України «Про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» від 08.06.2018 № 609 задекларовано, що з метою забезпечення ефективності освітнього процесу дітей з ООП, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої та дошкільної освіти, повинна бути створена команда психолого-педагогічного супроводу [6].

До команди такого супроводу мають входити директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель початкових класів (класний керівник), учителі, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), учитель-реабілітолог і батьки або законні представники дитини з ООП, медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення.

Як зазначено в Наказі «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», процес реалізації психологічного супроводу дитини з аутизмом має відбуватися шляхом здійснення таких основних функцій: вивчати та здійснювати моніторинг психічного

розвитку дитини, надавати корекційно-розвиткові послуги згідно з індивідуальною програмою розвитку, а також рекомендації, консультації та методичну допомогу педагогічним працівникам закладу в роботі з дитиною з ООП; консультувати батьків дитини з ООП; проводити просвітницьку роботу щодо формування психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі [6].

У процесі психологічного супроводу необхідно допомогти дитині побудувати правильні стосунки з дітьми й дорослими, беручи до уваги правила поведінки та інтереси інших людей. Коли дитина зможе встановити контакт з учителем, тоді вона зможе почати розвивати власні комунікативні навички та спілкуватися з однолітками. Здебільшого такі діти встановлюють контакт із дорослим, ніж з однолітками. Тому кількість контактів з іншими дітьми варто контролювати, щоб не провокувати дискомфорт і тривожність. На початках адаптації важливо не допускати виникнення конфліктних ситуацій і негайно виправляти негативні емоційні реакції в дитини з РСА.

У результаті систематичної роботи дитина з аутизмом починає звикати до присутності іншого, може демонструвати прихильність до зацікавленої нею людиною й поступово починає засвоювати правила поведінки в класі. Без такої підготовчої роботи стосунки з учителем та однолітками не зможуть розвинутися.

Важливим є здійснення психокорекційної роботи над розвитком уявлення дитини про себе й інших. Сьогодні виділяють такі ефективні психокорекційні заходи для корегування порушень спектру аутизму, як прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), структуроване навчання TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children), сенсорна інтеграція, розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI), холдинг-терапія, метод "Son-Rise", середовищний підхід (І. Захарова), нейропсихологічний підхід, методи альтернативної та підтримувальної комунікації, музико- й арттерапія, метод TOMATIC, кінетотерапія, анімалотерапія тощо.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми з аутизмом в умовах освітнього середовища повинна бути спрямована на розвиток позитивної взаємодії дитини з РСА з однолітками й дорослими, на здатність володіння собою та розуміння власних емоцій та емоцій інших, створення ситуацій шкільної взаємодії, формування мотивації до взаємодії з іншими, запобігання появі негативних емоційних станів, таких як тривожність, агресивність, роздратованість, негативізм.

Одним із ефективних засобів психологічної корекції є використання піскової терапії, оскільки він «спрямований на активізацію самоцілюючих

функцій психіки, на екстеріоризацію несвідомого через використання символів і базових елементів» [5, с. 45].

Пісочниця є своєрідним «контейнером», здатним витримати як позитивні, так і негативні переживання дитини. Багаторазове руйнування композиції після закінченні сеансу й вибудовування на наступній сесії нової роботи сприяють появі відчуття безпеки, довіри, зниженню базової тривоги, що є вкрай важливим у роботі з базовими розладами. Робота в пісочниці спонукає дитину створювати власний світ, забезпечувати шлях до думок і почуттів, сприяє формуванню відчуття свободи та безпеки самовираження [2, с. 63–67].

**Висновки.** Отже, психологічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в освітньому закладі повинен бути спрямованим, з одного боку, на зниження в них високого рівня тривожності й небажання вступати у взаємодію з іншими дітьми, що є причиною дезадаптованості в поведінці, а з іншого – на розвиток комунікативних навичок, самостійності, моторних умінь, що сприятиме успішному процесу психологічної адаптації до нової соціальної ситуації в освітньому середовищі.

#### Література:

1. Базима Н.В. Теоретичне вивчення проблематики аутизму. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. № 1. С. 51–56.
2. Матейко Н.М., Пасічник Н.І. Проблема адаптації дітей з розладами спектру аутизму до умов освітнього середовища. *Український психолого-педагогічний збірник*. 2018. № 4. С. 97–100.
3. Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН України від 08.06.2018 № 609. URL: <https://base.kristti.com.ua/p6936>.
4. Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом. *Особый ребенок: исследования и опыт помощи* : материалы семинара «Организация службы социально-психологической помощи детям с острой школьной дезадаптацией и их семьям». Москва : Центр лечебной педагогики ; Теревинф, 1998. Вып. 1. С. 109–111.
5. Яковенко О.К., Старовойт Т.П. Психологія творчості : навчальний посібник. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіа. ін-т», 2016. 52 с.
6. Романчук О.Д. Нейробіологічне походження та психологічні моделі аутизму. *Нейроновс: психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2009. № 5 (16). С. 15–19.
7. Рибченко Л.К. Застосування корекційних технологій в роботі з дітьми із аутизмом. *Науковий часопис*. Випуск 34 «Корекційна



педагогіка». URL: [http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22128/1/15\\_Rybchenko%20L..pdf](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22128/1/15_Rybchenko%20L..pdf).

8. Сайфутдинова Л.Р. Шкала Вайнленд как метод комплексной оценки адаптив-

ного функционирования детей с нарушениями развития. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/19\(45\)/sayfutdinova\\_19\\_45\\_418\\_423.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/19(45)/sayfutdinova_19_45_418_423.pdf).

**Mateiko N. M. Problems of psychological support of children with the autism spectrum in the educational institutions**

*Children with autism spectrum disorders experience significant difficulties in adapting to different spheres of life, besides the number of such children is increasing nowadays.*

*The article analyzes the scientific literature on the problems of adaptation and psychological support of children with autism spectrum disorders to the educational environment. It is revealed these children have an "atypical" brain, which in a special way perceives and processes information and it has been biologically conditioned in origin. For children with autism, it is not difficult to acquire learning skills, but it is difficult for them to demonstrate this because of the difficulties with their social adaptation.*

*The results of empirical psychological research testifies a high level of children's maladaptation, high level of anxiety, reluctance to interact, low level of communication skills, motor skills, independence, socialization and great differences between biological and psychological growth, that significantly impedes successful adaptation to the new social situation.*

*Increased level of anxiety creates a barrier to communication with teacher and other pupils, hampering effective studying and socialization. Children with the autism spectrum disorders are reluctant to answer the teacher's questions during their educational activities, are very unorganized during the lesson, often distracted, having difficulty concentrating on one activity.*

*In the process of psychological support in the educational environment, it is necessary to help the child to build positive interaction with peers and adults, taking into account the rules of behavior and interests of other people, to develop the ability to own and understand their own emotions and emotions of others, to prevent and correct anxiety, aggression and negativism. Individual work of a psychologist aimed at stimulating cognitive activity, as well as improving the well-being of children with autism spectrum disorders to the educational environment, through the use of Sand-play therapy.*

**Key words:** *autism spectrum disorders, rehabilitation, psychological support, psychological correction, adaptation to an educational institution.*

УДК 316.772.2:376.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.32>

**О. В. Чернякова**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної психології  
Донбаський державний педагогічний університет

**О. Г. Шайда**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної психології  
Донбаський державний педагогічний університет

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗНАЧЕННЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Сучасною й актуальною у спеціальній психолого-педагогічній науці та практиці є проблема інноваційного підходу до формування міжособистісної взаємодії між учителем-дефектологом і учнем з психофізичними вадами розвитку, все це потребує проведення досліджень, спрямованих на розробку корекційно-розвивального забезпечення ефективного навчально-виховного впливу в зазначеному напрямі. Основна мета корекційно-розвивального навчання та виховання полягає у підготовці дітей з психофізичними вадами розвитку до соціалізації у суспільство. Інноваційні спеціальні психолого-педагогічні тенденції, які пов'язані із наданням відповідної допомоги дітям цієї категорії, встановлюють першочергові завдання у системі корекційної освіти щодо виділення провідної мети процесу навчання, виховання, корекції, які дають змогу надалі адаптувати та соціалізувати школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в різних видах міжособистісної взаємодії, спілкування та діяльності. Найбільш ефективним засобом міжособистісного комунікативного зв'язку як дітей з типовим розвитком, так і з психофізичними вадами розвитку виступає вербальне спілкування (надання словесної інформації), що поєднується з невербальним (надання інформації за допомогою немовних знакових систем), при цьому роль останнього є не менш суттєвою. Уміння правильно впізнавати невербальні знаки дає змогу усувати труднощі, що виникають у спілкуванні, і перебудуватися у процесі бесіди, зробити спілкування більш продуктивним, допомагає встановити контакт, міжособистісне взаєморозуміння, досягти найбільшої ефективності спілкування. Все вищезазначене дає підставу зробити висновок, що невербальна комунікація в цілому відіграє величезну роль у людській взаємодії, переважно «працюючи» і на підсвідомому рівні психіки. У руслі цього напрямку в статті розглядаються теоретико-практичні основи використання невербальних засобів спілкування у структурі діяльності вчителя спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату та аналізується дослідження особливостей жестікуляції як одного з провідних компонентів невербального спілкування в діяльності вчителя-дефектолога молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату.

**Ключові слова:** вчитель-дефектолог, діти з психофізичними вадами розвитку, корекційно-розвивальне навчання, невербальні засоби спілкування, гармонійна особистість.

**Постановка проблеми.** Сьогодні трактують не тільки вимоги до якості освіти України, але й вказує на потребу впровадження у зміст освіти європейського виміру, спрямування його на інтеграцію до світових та європейських стандартів. А тому перед освітянами, науковцями стоїть нелегке завдання – пошук ефективних механізмів впровадження інновацій у навчальний процес.

Одним із важливих напрямів сучасних науково-методичних досліджень у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки є вдосконалення психолого-педагогічної допомоги дітям, які мають психофізичні вади. Різним аспектам цієї проблеми присвячені фундаментальні роботи українських учених Н. Байкіної,

І. Беха, В. Бондаря, Т. Вісковатової, І. Дмитрієвої, І. Єременка, В. Засенка, А. Колупасової, І. Ляхової, С. Максименка, О. Мамічевої, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Т. Скрипник, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет, М. Ярмаченка та ін.

Спілкування включає все різноманіття духовних і матеріальних форм життєдіяльності людини. Завдяки спілкуванню дитина вільно виявляє свої бажання, наміри, а також пояснює зміст своїх дій, вчинків за допомогою мовленнєвих, невербальних, жестових, мімічних, пантомімічних засобів. Показником комунікативної компетентності у спілкуванні є здатність дитини будувати своє мовне спілкування з іншими людьми, дотримуватись

(інтуїтивно або свідомо) мовних канонів фонетики, семантики, граматики, а в невербальних формах – загальнолюдських способів поведінки.

Невербальний компонент спілкування відіграє істотну роль у процесі взаємодії вчителя з дітьми з психофізичними вадами, оскільки відомо, що різні засоби невербального спілкування (жести, міміка, поза, погляд, дистанція) виявляються здебільшого більш виразними і дієвими, ніж слова.

Особливо великого значення невербальний компонент спілкування набуває в роботі вчителя спеціальної загальноосвітньої школи у зв'язку з закономірностями психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У разі вад інтелектуального розвитку має місце первинна недостатність пізнавальної діяльності та насамперед недорозвинення абстрактного мислення, процесів узагальнення і відволікання в поєднанні з малою рухливістю та інертністю психічних процесів, що суттєво ускладнює процес навчання таких дітей. Тому важливу роль тут відіграють пристосування дитини з вадами психофізичного розвитку, а саме зорове сприйняття пропонованого матеріалу, де не останнє місце відводиться і невербальним засобам спілкування між дитиною з вадами розвитку та вчителем-дефектологом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання невербального спілкування були предметом дослідження у працях учених і розглядалися у таких напрямках, як: характеристика змісту та сутності невербального спілкування як ефективного і результативного засобу оптимізації соціальної та перцептивної сфери особистості, що впливає на розвиток психічних процесів у просторово-часовому вимірюванні, спрямовує увагу на спілкування за допомогою рухів тіла, жестів, дистанцій, пауз (В. Зайчук, Г. Ковальов, О. Леонт'єв, С. Максименко, Ю. Некрасова, Л. Петровська); розробка, функціональний та структурний опис класифікацій методів та засобів невербального спілкування (С. Крутецький, П. М'ясоїд, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський); розробка і характеристика інноваційних технік невербальної міжособистісної взаємодії, які включають методичні вказівки щодо використання відповідних засобів невербальної комунікації (Л. Божович, І. Горєлов, В. Лабунська, О. Рутер); аналіз відповідних знакових систем (оптико-кінетична, пара- та екстралінгвістична, просторово-часова, контакт «очі в очі») та видів, які належать до невербальної комунікації (І. Горєлов, В. Лабунська); виділення та змістовна характеристика зон міжособистісного вербального та невербального спілкування (Л. Орбан-Лембрик, Л. Резников, М. Савчин, О. Урсун, Е. Хом) [2, с. 1].

Дослідження теоретичних аспектів питання міжособистісного вербального та невербального спілкування дітей з порушеннями інтелектуаль-

ного розвитку проходило за такими напрямками: характеристика змісту, сутності та особливостей розвитку вербального та невербального спілкування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (В. Воронкова, Г. Дульнєв, В. Мачіхіна, Б. Пінський); вивчення психолого-педагогічних особливостей міжособистісного спілкування молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (Е. Баєнська, М. Ліблінг, О. Микільська, В. Пермякова, К. Слепович, Р. Тригер); корекційне значення невербальних засобів спілкування у розвитку міжособистісної взаємодії учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (І. Бгажнокова, Д. Бойков, М. Гайдукевич, М. Гнезділов, Л. Дробот, В. Ковальчук, В. Липа, Г. Мерсіянова, І. Тат'янчикова, Л. Уфимцева) [2, с. 2].

Отже, є проблема, суть якої полягає в тому, що, незважаючи на зростання інтересу і досліджень у галузі невербального спілкування загалом, з одного боку, і роботи вчителя-дефектолога – з іншого, спостерігається недостатній рівень вивченості невербального аспекту спілкування в діяльності вчителя спеціальної загальноосвітньої школи.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є аналіз теоретико-практичних основ використання невербальних засобів спілкування у структурі діяльності вчителя спеціальної загальноосвітньої школи та дослідження особливостей жестикуляції як одного з провідних компонентів невербального спілкування в діяльності вчителя-дефектолога молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату.

**Виклад основного матеріалу.** Так, слід зазначити, що невербальна комунікація загалом відіграє величезну роль у людській взаємодії, переважно «працюючи» і на підсвідомому рівні психіки. Вона є одним з основних засобів передачі зворотного зв'язку партнеру по спілкуванню.

Варто наголосити, що у психолого-педагогічній літературі все частіше говорять про комунікативні здібності вчителя, необхідні для здійснення плідної педагогічної діяльності. Досвід показує, що для успішної взаємодії з дітьми з психофізичними вадами не досить тільки знання вчителем основ наук і методики навчально-виховної роботи. Всі його знання та практичні вміння можуть передаватися учням з психофізичними вадами тільки через систему живого і безпосереднього спілкування [9, с. 20].

Звертаючись до питання про специфіку педагогічного спілкування порівняно з іншими видами і формами спілкування людей, відзначимо, що особливість спілкування і співпраці (взаємодії) вчителя спеціальної загальноосвітньої школи та учнів полягає у провідній ролі співробітника-вчителя, особливо в тих сферах діяльності, які для учня становлять зону найближчого розвитку.

Відзначимо, що у сучасній науковій літературі під професійним спілкуванням загалом розуміється система взаємодії вчителя-дефектолога і учнів з психофізичними вадами, змістом якої є обмін інформацією, оптимізація процесів навчання і виховання, організація спільної роботи окремого учня з психофізичними вадами, класного колективу та вчителя-дефектолога, надання виховного впливу, пізнання особистості учня і самого себе, створення умов для всебічного розвитку гармонійної особистості дитини з психофізичними вадами розвитку.

Пріоритетним напрямом роботи вчителя-дефектолога є вдосконалення корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а головним «інструментом» у цьому напрямі виступає його психокорекційна взаємодія з дитиною через педагогічне спілкування.

Підкреслюючи значимість дидактичних функцій педагогічного спілкування, наголосимо, що рівень педагогічного спілкування, а саме вчителя спеціальної загальноосвітньої школи, з дітьми, які мають психофізичні вади розвитку, в процесі навчання створює найкращі умови для формування мотивації до навчання учнів і креативного характеру їхньої навчальної діяльності. Учителю-дефектологу напрямі розвитку особистості дитини з психофізичними вадами забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню «психологічного бар'єру»), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі й дає змогу максимально використовувати в навчальному процесі особистісні креативні особливості вчителя спеціальної загальноосвітньої школи.

Своєю чергою діти постійно «зчитують» поведінку, настрій, ставлення вчителя. З цієї причини вчитель-дефектолог мусить уміти грамотно проявляти свої почуття, знаходити у відповідній обстановці вербальні та невербальні форми поведінки, бути зрозумілим учням, відкритим і щирим.

Варто наголосити, що, спілкуючись з учнями, вчитель-дефектолог значну частину інформації щодо їхнього емоційного стану, намірів, ставлення до будь-чого отримує не зі слів учнів, а із жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати. Жести, міміка, погляд поза часом виявляються більш виразними і дієвими, ніж слова.

Особливе місце в системі невербального спілкування вчителя-дефектолога займає погляд, яким він може висловити своє ставлення до учня, його поведінки. Вплив погляду вчителя залежить від дистанції спілкування. Погляд здалеку, зверху вниз, дає змогу вчителю побачити одразу всіх учнів, але не дає можливості вдивлятися в кожного з них окремо. Вплив погляду тим сильніший, чим ближче до вчителя знаходиться дитина.

Спостерігаючи за роботою вчителя-дефектолога на уроці, можна помітити, що зона найбільш ефективного контакту – це перші 2–3 партії.

Разом із тим особливе місце в системі невербального спілкування вчителя спеціальної загальноосвітньої школи посідає система жестів. Жестикуляція вчителя-дефектолога є для учнів з психофізичними вадами одним з індикаторів його ставлення до них. Характер жестів учителя-дефектолога з перших хвилин створює певний настрій у класі.

У спілкуванні вчителя-дефектолога з учнями, які мають психофізичні вади, велике значення має і тон мовлення. За твердженням фахівців, інтонація під час спілкування дорослих може нести до 40% інформації. Однак під час спілкування з дитиною вплив інтонації збільшується.

Як показує досвід, для успішної взаємодії з дітьми, які мають психофізичні вади, не досить тільки знання вчителем-дефектологом основ наук і методики навчально-виховної роботи, також важливим елементом його діяльності є саме встановлення психологічного контакту, взаєморозуміння, тобто спілкування. Передача інформації від учителя-дефектолога до учня здійснюється як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації, і саме невербальні засоби спілкування відіграють важливу роль і в регулюванні взаємин, встановленні контактів, визначають емоційний фон як учителя, так і учнів з психофізичними вадами, що істотно полегшує корекційно-розвивальну роботу. Тому ми і провели експериментальне дослідження використання засобів невербального спілкування вчителів спеціальної загальноосвітньої школи на уроках. Експериментальна частина дослідження була організована на базі початкових класів у Лиманській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті № 34 Донецької обласної ради.

У дослідженні вивчалися особливості жестикуляції як одного з провідних компонентів невербального спілкування в діяльності вчителя-дефектолога молодших класів допоміжної школи.

Це дослідження було організовано в 10 різних класах (у 10 різних учителів). Воно проводилося протягом кількох уроків. У ході спостереження виявилось, які саме жести і з якою частотою вживалися вчителем-дефектологом у ході уроку. У результаті проведених спостережень були зафіксовані найбільш використовувані вчителем спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату жести, а також частота їх використання за урок.

Отримані дані свідчать про те, що більшість учителів спеціальної допоміжної школи-інтернату (а це, як правило, досвідчені вчителі-дефектологи з великим стажем роботи) часто планують використання окремих жестів на уроках. Деякі з них відзначають, що вказівний жест під час роботи зі

схемою, малюнком не є випадковим. Також і деякі описово-образотворчі жести продумуються заздалегідь.

Проте відзначимо, що траплялися вчителі, жестикуляція яких украй бідна. Крім того, важливо додати, що в деяких класифікаціях була заздалегідь дана установка на те, що буде проводитися спостереження за особливостями жестового спілкування вчителя-дефектолога. Іншим же вчителям інформація про те, що метою спостереження було вивчення особливостей жестового спілкування, давалася після відвідування уроків.

Більшість учителів-дефектологів добре усвідомлюють особливості свого невербального висловлювання в ході взаємодії з учнями: вони чітко позначають свої типові жести (практично всі), не відчують труднощів під час вибору жесту. Загалом учителі-дефектологи задоволені своєю жестикуляцією, у них не залишається враження недоречності того чи іншого жесту.

**Висновки і пропозиції.** Результати спостережень, анкетування та бесід з учителями спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату, їх аналіз дають змогу зробити такі висновки:

1. Досвідченими вчителями-дефектологами часто планується використання певних жестів на уроці, багато з жестів (особливо вказівні) чітко продумуються заздалегідь.

2. Деякі вчителі-дефектологи не досить добре усвідомлюють особливості свого невербального спілкування на уроках, хоча в цілому вони задоволені своєю жестикуляцією. Коефіцієнт уявлення про рівень власної жестикуляції середній.

3. Результати ранжирування використання жестів свідчать про прояв значної невпевненості більшістю вчителів-дефектологів під час спілкування з класом у присутності сторонніх людей на уроці, про наявність деяких ознак авторитарності.

Невербальне спілкування в процесі професійної діяльності вчителя спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату відіграє значну роль у регулюванні взаємин, встановленні взаєморозуміння, багато в чому визначає емоційну атмосферу в класі, що істотно полегшує його роботу. Найважливішими засобами педагогічного спілкування є низка таких каналів: міміка, жест, дистанція, візуальний контакт, інтонація, дотик. У зв'язку з цим нами пропонуються деякі рекомендації вчителям-дефектологам для оптимізації невербального спілкування.

– Завжди ретельно і уважно продумувати свою жестикуляцію на уроці. Пам'ятати, що жести вчителя нерідко стають зразком для наслідування.

– Враховувати, що діти з психофізичними вадами розвитку віддають перевагу вчителям-дефектологам з доброзичливим виразом обличчя, який володіє своєю емоційною поведінкою.

– З особливою обережністю використовувати на уроці дотик, так звану «тактильну комунікацію». Враховувати те, що в деяких випадках за допомогою дотику можна повернути до роботи учня з психофізичними вадами розвитку, що відволікається, а в інших – викликати у дітей настороженість, незручність, тривогу.

– Використовувати оптимальний ритм обміну поглядами з дітьми, які мають психофізичні вади розвитку на уроці, коли індивідуальний зоровий контакт чергується з охопленням очима всього класу, що створює емоційно-позитивне робоче коло уваги.

– Знати і враховувати зв'язок між протіканням процесу спілкування і розташуванням співрозмовників стосовно один одного в просторі, а також такий важливий аспект, як організаційні умови навчання в просторі класу (у зв'язку з цим ми наголошуємо на позитивній тенденції, яка розкривається у методичних рекомендаціях Нової української школи щодо відмінної від традиційної розстановки, креативної розстановки парт у класній кімнаті, яка оптимізує навчальний процес).

#### Література:

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2009. С. 244–246.
2. Вержиховська О.М. Особливості використання невербальних засобів спілкування під час роботи з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць 2018. № 11. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/verzhikhovska-om-osoblivosti-vikoristannja-neverbalnih.html> (дата звернення: 10.10.2019 р.)
3. Гайдукевич М.А. Символічна форма комунікації у дітей з порушенням інтелекту. *Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. 20 у двох част., част. 2. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2012. С. 34–42.
4. Корніяк О.М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. № 1. С. 38–43.
5. Кравець Н.П. Проблеми вербальної комунікації дітей з порушенням інтелекту у процесі їх соціальної інтеграції. *Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин* : матеріали науково-практичної конференції, Київ, 2–3 листопада 1994 р. Київ, 1994. С. 44–46.
6. Кучерявець В.Г. Основи педагогічної майстерності. *Практикум : навчально-методичний посібник для студентів філологічного факультету заочної форми навчання*. Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. С. 46–55.

7. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н.В. Гузій. Київ : ІЗМН, 2000. 168 с.
  8. Федорчук В.В. Основи педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. 140 с.
  9. Щербина Д.В. Невербальна культура педагога: методичні рекомендації до проведення лабораторних занять з курсу «Основи педагогічної творчості та майстерності». Київ : НПУ ім. Драгоманова, 2012. 58 с.
- 

**Cherniakova O. V., Shaida O. H. Psycho-pedagogical aspect of importance of non-verbal communication in the activity structure for teachers of special general-education boarding school**

*The problem of innovation approach to the formation of interpersonal mutual action between teacher-defectologist and a pupil suffering from psycho-physical defects of development is contemporary and actual in the special psycho-pedagogical science and practice; it requires special investigations aimed at working out the correction developing provision of the effective education-upbringing influence in the above-mentioned direction. The main aim of the correction-developing education and upbringing consists in preparing children suffering from psycho-pedagogical defects of development for socialization in a society. Innovation special psycho-pedagogical tendencies connected with rendering proper assistance to children of this category, put top-priority tasks in the system of correction education concerning the defining of the main purpose of the education process and in upbringing and correction; they make possible further adaptation and socialization of pupils suffering from disturbances in the intellectual development in different kinds of interpersonal mutual actions, communication and activity. Verbal communication (rendering verbal information) connected with non-verbal one (giving information through non-verbal sign systems) appears as the most effective means of interpersonal communicative connection both children with typical development and those with psycho-physical defects of development. The role of non-verbal communication is no less important. The ability to recognize non-verbal science correctly allows removing difficulties arising in the process of communication and reorganizing in the process of conversation, makes communication more productive, helps to set in contacts, interpersonal mutual understanding, to reach the most effective communication. Everything mentioned above makes it possible to come to the conclusion that non-verbal communication on the whole plays the most important role in human interaction; it mostly "works" on the subconscious level of one's psychology. Theoretic-practical foundations of using the non-verbal means of communication in the structure of activity of a teacher at special general-education boarding school are considered in the article. The investigation of peculiarities of gesticulation as one of the leading components of non-verbal communication in the teacher-defectologist's activity in his work with the junior classes of special general-education boarding-school, is analyzed in the article.*

**Key words:** teacher-defectologist, children suffering from psychophysical defects of development, correction-developing education, non-verbal means of communication, harmonious personality.

I. В. Чухрій

доцент кафедри психології та соціальної роботи  
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДІ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

У статті представлені результати емпіричного дослідження особливостей Я-концепції молодих людей з вродженими та набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату. За результатами дослідження встановлено провідне положення в структурі Я-концепції молоді з обмеженнями життєдіяльності компонента Я-фізичного. Сприйняття власного тіла стає важливим, позаяк його функції змінюються і молодим людям потрібно пристосовуватися до спричиненого дискомфорту від обмежень життєдіяльності. За результатами процесу фактеризації виявлено, що всі компоненти зі значущими показниками Я-концепції молодих людей з обмеженнями життєдіяльності об'єднані в Я-орієнтований фактор. Зазначений фактор сформований лише у осіб з вродженим дизонтогенезом, позаяк у молоді з набутими порушеннями опорно-рухового апарату внаслідок втрати функцій відбуваються трансформаційні процеси Я-концепції. Складності трансформації Я-концепції у молоді з набутими обмеженнями життєдіяльності пов'язані з можливими реакціями втрати та переживання травми. У молоді з вродженими обмеженнями життєдіяльності у компонентному складі спостерігається певний дисбаланс та дисгармонійність, що потребує додаткової психологічної допомоги. Наявність Я-орієнтованого фактора у молодих людей з вродженими обмеженнями життєдіяльності може свідчити про успішну їхню участь у системі комплексного соціального реабілітування. До системи комплексного соціального реабілітування молоді люди з вродженими порушеннями функцій опорно-рухового апарату залучені з народження і реабілітування проходить через усе їхнє життя. За попередніми дослідженнями відомо, що Я-орієнтований фактор представлений у факторній структурі молоді з типовим розвитком, проте Я-фізичне не має значущої позиції і не входить до компонентного складу Я-концепції.

Представлені в статті результати дослідження вказують на гостру потребу в розробці низки психокорекційних заходів, спрямованих на гармонізацію Я-концепції та пропрацювання травматичного досвіду молоддю з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

**Ключові слова:** молоді з обмеженнями життєдіяльності, порушення функцій опорно-рухового апарату, Я-концепція особистості, Я-фізичне, Я-орієнтований фактор, травма.

**Постановка проблеми.** Останніми роками в Україні стрімко впроваджуються програми професійного та особистісного розвитку молодих людей з обмеженнями життєдіяльності. Під час розробки необхідного програмного методичного забезпечення постає проблема недостатності теоретичних та емпіричних досліджень із зазначеної наукової галузі. Дослідження особливостей розвитку Я-концепції молодих людей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату є необхідною передумовою для розв'язання поставлених завдань.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема розвитку особистості з обмеженнями життєдіяльності розкрита в наукових дослідженнях В.М. Синьова, Є.П. Синьової, Л.І. Фомічової, М.К. Шеремет, А.Г. Шевцова, Д.І. Шульженко та інших науковців. Проблема розвитку Я-концепції молодих людей з обмеженнями життєдіяльності розкрита в наукових концепціях С. Гилберта, О.В. Романенко, Є.П. Синьової, Ю. Томпсона, А.Г. Шевцова та інших. Дослідженням особливостей розвитку Я-концепції у молоді з порушеннями

функцій опорно-рухового апарату займалися А.Г. Шевцов, О.В. Романенко.

**Мета статті** – емпірично дослідити особливості компонентного складу Я-концепції молоді з вродженими та набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

**Виклад основного матеріалу.** Опорною структурою дослідження особливостей розвитку Я-концепції молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату була теоретична Модель соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату А.Г. Шевцова, І.В. Чухрій [9, с. 6–14]. Центральним конструктом запропонованої моделі є Я-концепція особистості з порушеннями ФОРА, в якій досліджуються традиційні компоненти: Я-фізичне; Я-психічне; Я-соціальне, в якому виділяємо: Я-професійне, Я-сімейне, Я-учнівське. Для дослідження особливостей Я-концепції та її основних компонентів молоді з порушеннями опорно-рухового апарату було застосовано Методику дослідження особливостей Я-концепції молоді з обмеженнями життєдіяльності І.В. Чухрій [8, с. 48–51].

У дослідженні взяли участь молоді люди з вродженим дизонтогенезом опорно-рухового апарату (158 осіб) та молодь з набутими порушеннями опорно-рухового апарату (148 осіб). Експериментальною базою дослідження стали: Вінницький державний педагогічний університет імені М.М. Коцюбинського, Вінницький соціально-економічний інститут Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», Вінницький міський центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Гармонія», Вінницький міжрегіональний центр професійної реабілітації інвалідів «Поділля», Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м. Київ).

За результатами дослідження Я-концепції молоді з вродженим дизонтогенезом (таблиця 1, рис. 1) встановлено, що в структурі Я-концепції поряд з основними конструктами, притаманними молодому віку (Я-особистісне, Я-сімейне, Я-професійне та Я-учнівське), наявний компонент Я-фізичне. Зазначений компонент (Я-фізичне) за наявності обмежень життєдіяльності набуває стійкого характеру і значного процентного співвідношення порівняно з іншими компонентами. Встановлено, що провідне місце в структурі Я-концепції молоді з вродженим дизонтогенезом посідає компонент Я-професійне. За результатами подальших досліджень та з огляду на літературу з професійного становлення молоді з обмеженнями життєдіяльності встановлено [3], що здебільшого молодь з вродженим дизонтогенезом має проблеми з працевлаштуванням. Трудова діяльність – це необхідна складова частина життя молоді людини, яка займає здебільшого велику кількість часу, і саме тому зазначена проблема потребує комплексного вирішення: психологічного (готовності до трудової діяльності, становлення професійної ідентичності, розвиток професіоналізму), економічного, правового, соціального та інших [1, с. 713–735]. Незважаючи на те, що більшість досліджуваних не є працевлаштованими, Я-професійне – основний компонент Я-концепції особистості з вродженим дизонтогенезом. Можливо, це зумовлене професійним навчанням та професійною пропагандою в центрах соціально-психологічної реабілітації, які відвідують молоді люди. Також спостерігається тенденція постійного прагнення до навчання та оволодіння новими професіями молодих людей з обмеженнями життєдіяльності, натомість є складність у переході до трудової діяльності. Причини ускладнень переходу до трудової діяльності різні: від особистісної неготовності молоді людини до трудової діяльності, складність прилаштуватися до вимог роботодавця або складності адаптування до трудового колективу, і відповідно, не всі трудові колективи готові до прийняття молоді

з інвалідністю, особливо в конкурентних умовах. Не завжди робоче місце молоді людини з обмеженнями життєдіяльності, зокрема з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, обладнане відповідно до її потреб, не завжди обладнані вбиральні та наявний безбар'єрний доступ до всіх необхідних споруд. Велике значення мають відповідно обладнані транспортні засоби та інше. Проте в Україні впроваджуються пілотні програми та проекти, що стають підґрунтям для змін на законодавчому рівні щодо покращення не лише умов праці молоді з обмеженнями життєдіяльності, але й ціла низка заходів, спрямованих на соціально-психологічну адаптації молоді.

Я-сімейне – компонент Я-концепції молоді з вродженим дизонтогенезом, який займає 22% (як і Я-професійне) від загального компонентного складу. Більшість досліджуваних не мають власної сім'ї і проживають у батьківських. Велика процентна ставка за зазначеним компонентом може вказувати на його значущість та, можливо, на наявність фантазій про власну сім'ю (не батьківську) молодих людей з обмеженнями життєдіяльності. Молоді люди прагнуть до стосунків, проте, є ціла низка психологічних та соціальних перешкод для здійснення їхніх мрій. Провідне місце посідають батьківські стереотипи: у сприйнятті дорослої дитини з обмеженнями життєдіяльності батьки несвідомо інфантилізують її, внаслідок відсутності відповідного статевого виховання молоді люди мають складності у сприйнятті оточенням їхньої чоловічої та жіночої ідентичності (зокрема, батьками, які інфантилізують такі важливі для розвитку особистості новоутворення). В Україні інтенсивно впроваджуються програми не лише статевого виховання осіб з обмеженнями життєдіяльності, але й програми, спрямовані на розвиток інституту сім'ї осіб з обмеженнями життєдіяльності. На жаль, саме молоді люди з вродженим дизонтогенезом переживають найбільшу складність у встановленні стосунків з протилежною статтю та у створенні власної сім'ї. Зазначена проблема ускладнюється також пануванням негативних стереотипів у суспільстві, які успішно долаються під впливом реформування соціальної політики в державі.

Я-сімейне на провідній позиції Я-концепції молоді з вродженими порушеннями функцій опорно-рухового апарату може вказувати на те, що у молоді є прагнення до створення власної сім'ї, прагнення до любові, яке внаслідок нереалізованості зазначених бажань може перетворюватися на відмову і категоричне заперечення або на реалізованість зазначених бажань у мріях та фантазіях, що іноді призводить до розмивання меж з реальністю або ж до проявів цинічного ставлення до осіб протилежної статі.

Встановлено, що такий компонент Я-концепції молодих людей з порушеннями функцій опор-



но-рухового апарату, як Я-учнівське, також розвинутий на достатньому рівні. Зважаючи на доступність різноманітних освітніх послуг та прогресивні зміни в навчанні осіб з обмеженнями життєдіяльності, це цілком зрозуміло. Молодь має змогу здобувати різні види освіти, а проблемна зона, як уже зазначалося, – це перехід до трудової діяльності.

У молодому віці провідне місце посідає розвивальне Я [6], що поєднує у собі аспекти когнітивного розвитку (діалектичне мислення, смислові системи, розвиток відповідальності та гнучкість інтелекту) та розвиток особистості, які сприяють безперервному розвитку особистості, розуміння себе та інших людей. Тобто конструкт Я-учнівське взаємопов'язаний зі значним за результатами дослідження конструктом Я-особистісне. Порівняно з іншими конструктами Я-особистісне має менше відсоткове співвідношення, що може засвідчувати рівень складності його розвитку. Відповідно до концепції Д. Ловінгера та Р. Кегана [6; 7] у молодому віці особистість перебуває на автономній стадії свого розвитку, перед проходженням якої молоді люди долають перехідну стадію, під час якої оволодівають здатністю виявляти терплячість до парадоксальних стосунків. Під час автономної стадії вони краще усвідомлюють внутрішні конфлікти між особистісними потре-

бами та власними ідеалами, а також між власним сприйняттям і сприйняттям інших людей одних і тих самих подій. Більше розвивається розуміння інших людей, виявляють терплячість та повагу до поглядів, вирішення життєвих проблем, вибору друзів та занять інших людей. Засудження інших змінюється на визнання прийняття власних рішень іншими.

На жаль, велика кількість особистісних перешкод, які спричинені не лише внутрішніми чинниками, але й зовнішніми факторами, перешкоджають гармонійному розвитку особистості молоді з обмеженнями життєдіяльності, що потребує психологічної та психотерапевтичної допомоги. І, зважаючи на вищезазначене, відсоткове значення конструкту Я-особистісне – нижче за показники Я-професійне та Я-сімейне. Проте, зважаючи на недостатній розвиток адекватності сприйняття Я-професійного і Я-сімейного, можливо, показники Я-особистісне, а саме диспропорційність зазначених показників, розкриває реальну ситуацію формування Я-концепції молоді з обмеженнями життєдіяльності.

Особливого значення заслуговує наявність компонента Я-фізичне в структурі Я-концепції молодих людей з обмеженнями життєдіяльності, зокрема з порушеннями функцій опорно-рухового

Таблиця 1

**Дослідження Я-концепції молодих людей з вродженими порушеннями функцій опорно-рухового апарату (n=158)**

	Компоненти Я-концепції молоді з вродженими порушеннями функцій опорно-рухового апарату				
	Я-фізичне	Я-психічне	Я-професійне	Я-сімейне	Я-учнівське
Середнє значення показників компонентів Я-концепції	7,2	7,8	9,7	9,3	9

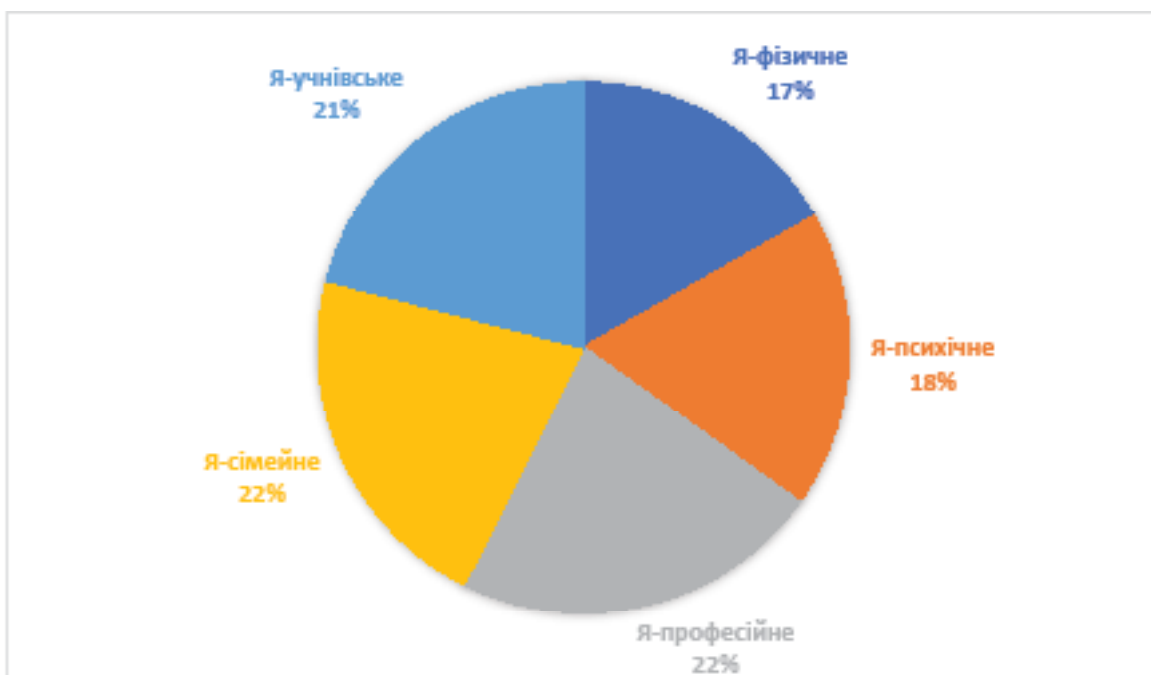


Рис. 1. Дослідження компонентів Я-концепції молодих людей з вродженими порушеннями функцій опорно-рухового апарату

апарату. Я-фізичне представлено у значущому відсотковому співвідношенні (17%), що вказує на те, що зазначений компонент рівнозначущий з іншими вже представленими компонентами. За результатами теоретичного аналізу встановлено, що Я-фізичне – це компонент Я-концепції, який посідає провідне місце на ранніх етапах розвитку, що пов'язано з розвитком власного тілесного самосприйняття та пізнання власного тіла та зовнішнього предметного світу. Я-фізичне не є основним компонентом Я-концепції молоді людини, проте відсоткові показники компонента Я-фізичного у осіб з вродженими обмеженнями життєдіяльності вказують на те, що зазначений компонент входить до особистісного ядра і є провідним. За результатами теоретичного дослідження встановлено, що у разі значних порушень здоров'я Я-фізичне не втрачає своєї значущості дорослішанням, а набуває особливого значення [2].

За результатами дослідження Я-концепції молоді з набутими порушеннями опорно-рухового апарату (таблиця 2, рис. 2) встановлено, що найбільше відсоткове значення має компонент Я-професійне (30%), тобто зазначений компонент є актуальним для досліджуваної групи і посідає

гіперкомпенсуюче положення, позаяк переважає у своїх показниках інші компоненти. Зазначені особливості можуть виявлятися внаслідок особистісного прагнення молоді з набутими обмеженнями життєдіяльності працевлаштовуватися та через впровадження на державному рівні програм соціальної адаптації молоді з інвалідністю, зокрема програм працевлаштування та соціальному супроводу на робочому місці.

Я-фізичне – значущий у відсотковому співвідношенні компонент, його провідне значення виникло внаслідок розпаду вже сформованого до молодого віку самосприйняття своєї зовнішності через набуття інвалідності та порушення функцій опорно-рухового апарату. Молодим людям потрібно пристосовуватися не лише до вагомих порушень здоров'я, але й до зміни звичного режиму життя.

На противагу Я-професійному та Я-фізичному, компонент Я-сімейне має найменше відсоткове значення, що розкриває реальну ситуацію життя молоді з набутими обмеженнями життєдіяльності. Молоді люди з набутими обмеженнями життєдіяльності мають складності у налагодженні стосунків з протилежною статтю і створенням власної сім'ї, що може створювати про-

Таблиця 2

#### Дослідження Я-концепції молодих людей з набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату (n=148)

	Компоненти Я-концепції молоді з набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату				
	Я-фізичне	Я-психічне	Я-професійне	Я-сімейне	Я-учнівське
Середнє значення показників компонентів Я-концепції	6,6	5,6	8,9	3,7	4,9

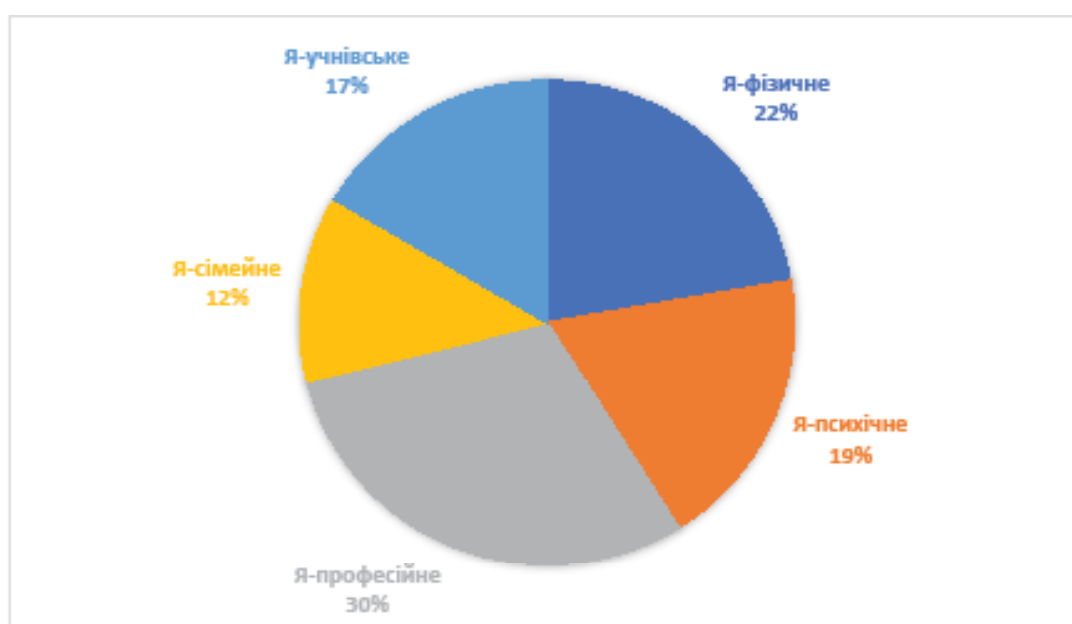


Рис. 2. Дослідження компонентів Я-концепції молодих людей з набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату

галину, яка заповнюється переважанням інших життєвих прагнень. Зокрема, гіперкомпенсовано виглядає компонент Я-професійне. Можливо, зростання показників Я-професійного зумовлено зростанням впровадження на державному рівні програм працевлаштування молоді з обмеженнями життєдіяльності і активним залученням осіб з набутими порушеннями опорно-рухового апарату. Важливим для гармонійного розвитку особистості є врівноважена позиція всіх основних компонентів Я-концепції, а саме: Я-особистісного, Я-учнівського, Я-професійного, Я-сімейного. Можливо, Я-фізичне, яке збільшилося у відсотковому співвідношенні внаслідок втрати функцій опорно-рухового апарату, внесло такий стрімкий дисбаланс у компонентному складі. Втрата функцій опорно-рухового апарату в молодому віці може спричинювати низку негативних емоційно-поведінкових реакцій, серед них: переживання стресу, реакції втрати, депресії, посттравматичний стресовий розлад, можливі зловживання алкоголем та психоактивними речовинами, небажання соціальної взаємодії та інші [4, с. 69–99]. Проте зазначені негативні особливості не є закономірними, особливо у разі підтримки молодих людей родиною, друзями, соціально-психологічного супроводу.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що Я-психічне (19%) та Я-учнівське (17%) є досить розвинутими, проте не провідними компонентами. Такі особливості можна пояснити гіперкомпенсованою дією Я-професійного та Я-фізичного. Відомо, що в розвитку Я-учнівського та Я-особистісного в молодому віці провідне значення має розвиток рефлексії та саморефлексії (самоаналізу власних переживань, думок та вчинків), можливо, різкі та болісні зміни в способі життя, самосприйнятті, побуті та інших сферах життєдіяльності, наявність психічного та фізичного болю внаслідок втрати функцій опорно-рухового апарату дещо уповільнюють саморефлексію та розвиток пов'язаних з ним компонентів.

Під час проведення процесу факторизації даних емпіричного дослідження встановлено, що у Я-орієнтованому факторі до компонентного складу належать: Я-фізичне, Я-психічне, Я-соціальне (Я-сімейне, Я-професійне, Я-учнівське), що виокремлено лише у осіб з вродженими порушеннями опорно-рухового апарату. У молодих людей з набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату Я-орієнтований фактор не виокремлено, проте окремі його компоненти: Я-професійне, Я-фізичне, Я-внутрішнє, увійшли до когнітивно-поведінково-адаптивного фактора, який був виявлений у дослідженні механізмів соціальної адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності, не представлено в науковій

статті. Тобто поява Я-фізичного в структурі осіб з набутими порушеннями опорно-рухового апарату спричинило низку трансформаційних змін їхньої Я-концепції. Зазначені особливості вказують на необхідність психологічної допомоги у разі переживання травми порушень функцій опорно-рухового апарату та залучення молодих людей з набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату в систему комплексного соціального реабілітування (соціального, психологічного, педагогічного, медичного та техніко-середовищного реабілітування).

Виокремлення Я-орієнтованого фактора у молоді з вродженим дизонтогенезом може свідчити про те, що він формувався поступово протягом життя за допомогою системи комплексних реабілітаційних впливів. Молоді люди з вродженим дизонтогенезом майже від самого народження стають учасниками системи комплексного соціального реабілітування, яке проходить через усе їхнє життя і підтримує та розвиває необхідні для оптимальної соціальної адаптації психологічні особливості. Варто зауважити, що за результатами попередніх досліджень [8] Я-орієнтований фактор виявлений і у молоді з типовим розвитком, проте його компонентний склад відмінний від відповідного складу молоді з порушеннями опорно-рухового апарату, передусім незначними, несуттєвими показниками Я-фізичного, що відповідає особливостям Я-концепції молоді з типовим розвитком [1].

**Висновки та пропозиції.** За результатами емпіричного дослідження встановлено, що до компонентного складу Я-концепції молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату увійшов компонент Я-фізичне зі значущими показниками, що вказує на його провідне значення у житті молоді з обмеженнями життєдіяльності на противагу молоді з типовим розвитком.

За результатами факторизації даних дослідження встановлено, що Я-орієнтований фактор, як і у молоді з типовим розвитком, сформований у молодих людей з вродженими порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Зазначена особливість може бути наслідком тривалого пристосування (від перших етапів розвитку) особистості до порушень функцій опорно-рухового апарату та залучення молодих людей до системи комплексного соціального реабілітування. У молодих людей з набутими порушеннями опорно-рухового апарату Я-орієнтований фактор не виявлений, наявні лише окремі його компоненти, що може бути наслідком травмування та переживання втрати функцій опорно-рухового апарату.

Для гармонізації Я-концепції молоді з обмеженнями життєдіяльності у наступних наукових дослідженнях буде запропоновано систему психокорекційних заходів.

**Література:**

1. Крайг Грейс. Психология развития. Санкт Петербург : Издательство «Питер», 2000. 990 с.
2. Килбори Б. Исчезающие люди: стыд и внешний облик. Москва : «Когито-Центр», 2007. 269 с.
3. Практичні питання працевлаштування та зайнятості осіб з інвалідністю / А.Г. Шевцов, О.О. Волошин, М.М. Хміль, О.П. Рісний, за наук. ред. А.Г. Шевцова. Львів, 2009. 140 с.
4. Психология життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. Київ : Агропромвидав України, 1998. 348 с.
5. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : «МП Леся», 2009. 483с.
6. Loevinger J. Ego development: Conceptions and theories. San Francisco : Jossey-Bass, table 1, 1976.
7. Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1982.
8. Chukhrii I. Researching of youth self-concept with the musculoskeletal system disorders. *The scientific heritage*, No. 32. 2019. P. 3. Budapest, Hungary. P. 48–51.
9. Shevtsov A., Chukhrii I. Psychological mechanisms of social adaptation of young disabled people. *American Journal of Applied and Experimental Research*. No. 3(6). New York, USA, 2017. Pp. 6–14.

---

**Chukhrii I. V. The study of features of youth self-concept with the motor disability**

*The results of an empirical study of the features of the self-concept of young people with congenital and past damages of the musculoskeletal system in the article are presented. According to the results of the study, a leading position of the component of a Self-physical in the structure of the Self-concept of youth with disabilities is established. The perception of one's own body becomes important, as its functions change and young people need to adapt to the discomfort caused by disabilities. Based on the results of the factoring process, it was found that all components with important indicators of the Self-concept of young people with disabilities are combined into a Self-oriented factor. Within named factor only in individuals with congenital dysontogenesis is developed, since in young people with past damages of the musculoskeletal system, due to deprivation of functions, transformation processes of the Self-concept occur. The difficulties of transforming of the Self-concept in young people with acquired disabilities are associated with possible reactions of loss and experiencing trauma. Young people with congenital disabilities have a certain imbalance and disharmony in the component set, which requires additional psychological assistance. The presence of a Self-oriented factor in young people with congenital disabilities may indicate their successful participation in the system of comprehensive social rehabilitation. Young people with congenital disorders of the musculoskeletal system are involved in the system of comprehensive social rehabilitation from birth and rehabilitation goes through their whole lives. According to preliminary studies, the self-oriented factor is represented in the factor structure of youth with typical development, but Self-physical doesn't have a significant position and is not included in the component set of the Self-concept. The research results, presented in the article, indicate an urgent need for the development of a number of psychocorrectional events aimed at harmonization of the Self-concept and working out the traumatic experience of youth with the musculoskeletal system disorders.*

**Key words:** youth with disabilities, musculoskeletal system disorders, Self-concept of individual, Self-physical, Self-oriented factor, trauma.

# ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.34>**С. А. Колот**кандидат психологических наук, доцент,  
декан гуманитарного факультета  
Одесский национальный политехнический университет**А. Христич**доктор административного управления,  
старший менеджер проектов  
Международная организация труда, Женева**С. С. Черная**магистрант социальной работы  
Одесский национальный политехнический университет

## УПРАВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РАБОТОЙ

*Эмоциональные процессы, связанные с необходимостью управлять чувствами, оказывают существенное влияние на индивидуальное и групповое поведение в организациях. Эмоции обозначают эмоциональную работу как значимую составляющую организационной деятельности, которая требует, чтобы люди выражали эмоции, необходимые организации, подавляя при этом свои истинные чувства. Подобное требование может провоцировать негативные последствия эмоциональной работы – индивидуальные и организационные. При выполнении эмоциональной работы используются две стратегии: выбор первой определяется входными параметрами – antecedentes, выбор второй – осознанием результата. В случае выбора первой стратегии, называемой также «поверхностным действием», работник регулирует эмоции, изображая требуемую реакцию с помощью имитации или подавления своих подлинных эмоций в соответствии с «правилами показа». Поверхностное действие всегда сопровождается диссонансом, когда выражаемые эмоции отличаются от реально испытываемых, и эмоциональным подавлением. При выборе стратегии эмоциональной регуляции, или «глубокого действия», работник прилагает усилия, чтобы фактически испытывать эмоции, которые должны быть выражены. Происходит когнитивная переоценка ситуации, содержание и уровень требований к работе определяются работником, который имеет индивидуальный опыт выражения и управления эмоциями. В результате возникает эмоциональное состояние консонанса, когда ощущаемые и отображаемые эмоции совпадают. Эмоциональный диссонанс и консонанс рассматриваются как независимые характеристики выполнения эмоциональной работы. В то же время эмоциональный диссонанс не является величиной постоянной, так как зависит от индивидуальных возможностей работника, правил показа, ситуации, особенностей транзакции. В сочетании с присущей индивиду амбивалентностью эмоциональный диссонанс на основе развития способности индивида осознавать и контролировать собственные эмоции носит вероятностный характер по показателю устойчивости – изменчивости и может переходить в стадию эмоционального консонанса. Аналогично возможно перемещение от консонанса к диссонансу. Это свидетельствует о том, что эмоциональный диссонанс и эмоциональный консонанс могут быть представлены как единый механизм, определяющий особенности процесса и успешность выполнения эмоциональной работы.*

**Ключевые слова:** эмоциональный диссонанс, эмоциональный консонанс, поверхностное и глубокое действие, ролевые ожидания, механизм выбора стратегии управления.

**Постановка проблемы.** Исследования в области организационной психологии все чаще привлекают внимание к эмоциональным факторам, влияющим на рабочее поведение и результаты. При рассмотрении организационной деятельности было обнаружено, что эмоциональные процессы, связанные с необ-

ходимостью управлять чувствами, оказывают существенное влияние на индивидуальное и групповое поведение в организациях, включая такие характеристики, как ведение переговоров, управление конфликтами и командами, лидерство, мотивация, взаимодействие на рабочих местах [6; 10; 17].

Эмоции формируют поведение работников и обозначают эмоциональную работу как значимую составляющую организационной деятельности, которая требует, чтобы люди выражали эмоции, необходимые организации, подавляя при этом свои истинные чувства. Подобное требование может приводить к противоречию между ролевыми ожиданиями организации и работника по поводу модальности эмоций и эмоциональной выразительности, а также провоцировать негативные последствия эмоциональной работы – индивидуальные и организационные. В частности, подавление эмоций работниками приводит к возникновению выгорания, снижению удовлетворенности трудом, ухудшению результатов работы, текучести кадров [9; 14; 16].

В качестве показателя противоречия рассматривается эмоциональный диссонанс, определяющий несоответствие между выражаемыми и подлинными эмоциями [8; 10; 11; 13]. В то же время, кроме состояния диссонанса, рассматривается также и противоположное ему состояние консонанса [8; 10; 15], представляемое как независимый показатель выполнения эмоциональной работы. По нашему мнению, показатели диссонанса и консонанса имеют общий механизм проявления этих состояний, выступающий в роли своеобразного регулятора процессов эмоциональной работы.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Основоположником исследований по эмоциональной работе была A.R. Hochschild (1979), определившая ее как «усилия, связанные с необходимостью управлять чувствами, чтобы выразить желательные, с точки зрения организации, эмоции» [9]. С помощью эмоциональной работы она увязывает множество негативных рабочих последствий, таких как эмоциональное выгорание, отчуждение от собственных эмоций, рабочее напряжение, текучесть кадров и прочее. В настоящее время эмоциональная трудовая деятельность как вид организационной деятельности является объектом психологических (K.M. Nowak, 1986; F.S. Naisberg, S. Fennig, G. Keinan, A. Elizur, 1991; Т.И. Ронгинская, О.В. Ширманова, 2002 и др.), социологических (R. Harre (ed.), 1986; F.J. Fowler, 1990; D.P. Himle, S. Jayarante, P.A. Thyness, 1991 и др.), медицинских (J. Gross, 1989, 2001, 2010; A. Steptoe, 1993; T.W. Smith, 1992; J.J. Hillhouse, C.M. Adler, 1997 и др.), экономических и юридических исследований (K. Albrecht, R. Zemke, 1985; A. Etzioni, 1988; J.J. Gross, 1994, 2015 и др.), затрагивая целый спектр социальных профессий.

При изучении эмоциональной работы в организациях были выделены два основных направления. Первое связано с исследованием разнообразия видов эмоциональной работы и её целевого назначения для организа-

ций (M.J. Pogrebin, E.J. Poole, 1991; T.W. Smith, L. Kleinman, 1989; A. Rafaeli, R.I. Sutton 1988; M.B. Tolich, 1993 и др.). Второе сосредоточилось на теоретических подходах к измерению индивидуальных ролей в рамках теории эмоций (B.I. Ashforth, R.H. Humphrey, 1993; A. Rafaeli, R.I. Sutton, 1987; A.S. Wharton, R.J. Erickson, 1993, 1995 и др.).

В частности, была рассмотрена связь между эмоциональной работой и организационными результатами, особенно по показателю эмоционального выгорания (C. Maslach, S. Jackson, 1981; A. Rafaeli, R.I., Sutton, 1987; L. Bennet, M. Kelaher, M.W. Ross, B.M. Byrne, 1994; J.A. Morris, D.C. Feldman, 1996; S.L. Cordes, T.W. Dougherty, M. Blum, 1997; Т.И. Ронгинская, 2002; Е.П. Ермолаева, 2003 и др.), изучены ее временные и пространственные характеристики (R.G. Jones, R.G. Best, 1995; S. Kruml, D. Geddes, J. Gross, 1998 и др.). Существенное влияние на последующие исследования оказали результаты относительно стратегий эмоциональной работы: ориентация работника на реакцию или на предшествующий опыт (J.J. Gross, 1998).

Результаты исследований позволили выделить ряд существенных характеристик эмоциональной работы: частоту и продолжительность взаимодействия с клиентом; процессы поверхностного и глубокого действия как стратегии выполнения эмоциональной работы; эмоциональное управление как процесс принятия решений; взаимосвязь эмоциональной работы и организационной культуры. В качестве одной из характеристик, влияющих на способ осуществления эмоциональной работы, были определены явные и неявные руководящие принципы поведения сотрудников, основанные на занимаемой ими должности, которые выражали ожидания приемлемых и неприемлемых, выражаемых в процессе работы эмоций, – «правила показа» [5; 7; 9; 11; 13]. Эмоциональная работа возникает, когда работник должен изменить свои истинные эмоции, чтобы соответствовать правилам организации / работы [11], и определяет состояние диссонанса или консонанса [7; 10] у работника. Диссонанс и консонанс рассматриваются как показатели выбора способа выполнения эмоциональной работы, присущего одной из ее стратегий: поверхностному или глубокому действию. Учитывая системный характер эмоциональной работы, на наш взгляд, эти показатели характеризуют особенности функционирования единого механизма, позволяющего индивиду выполнять эмоциональную работу в условиях ситуативного изменения ее стратегий.

**Цель статьи.** Главной целью работы является выявление особенностей функционирования механизма, определяющего выбор стратегии эмоциональной работы.

**Изложение основного материала.** Эмоциональная работа предполагает необходимость стимулирования или контроля собственных чувств работником для проектирования образа, который создаст у объекта взаимодействия «состояние ума», желательное для организации. На первый план выступают такие характеристики, как «усилие, планирование и контроль, необходимые для выражения желательных для организации эмоций во время межличностного взаимодействия» [11, с. 987], предполагающие выражение эмоций в соответствии с требованиями организации, так называемыми «правилами показа» [4; 9]. Внутреннее состояние напряженности, возникающее в результате симуляции эмоций, которые не ощущаются в течение длительного времени, характеризуется как эмоциональный диссонанс [9, с. 90], который рассматривается и как неотъемлемая составляющая эмоциональной работы [11], и как ее результат [13].

Эмоциональная работа может быть представлена в виде модели, на входе которой – antecedенты, определяющие характер ее протекания: частота взаимодействий с клиентами, интенсивность, длительность и разнообразие предъявляемых эмоций, а также эмоциональный диссонанс/консонанс [11]. Чем выше уровни этих измерений на рабочих местах, тем больше выражена эмоциональная работа, выполняемая работниками, тем больше вероятность возникновения ее негативных последствий. При выполнении эмоциональной работы используются две стратегии: выбор первой определяется входными параметрами – antecedентами, выбор второй – осознанием результата. В случае выбора первой стратегии, называемой также «поверхностным действием», работник регулирует эмоции, изображая требуемую реакцию с помощью имитации или подавления своих подлинных эмоций. В этом случае присутствует эмоциональный диссонанс, который при частом повторении приводит к психическому напряжению, «смазыванию», по определению З. Фрейда, эмоций. В ряде исследований поверхностное действие определяют как стратегию, ориентированную на реакцию, в которой индивид эффективно выполняет эмоциональный трудовой процесс, чтобы показать организационно желаемую эмоцию, даже несмотря на то, что отображаемая эмоция вступает в конфликт с подлинными чувствами индивида, и возникает диссонанс со всеми его последствиями [6; 7; 8; 10; 11]. Если работник ситуативно не может принять «правила показа», он переходит к эмоциональной регуляции на основе собственного опыта, нарушая организационные требования. При этом индивидуальные и рабочие ролевые ожидания работника образуют условия для возникновения внутреннего конфликта и снова-таки – состоя-

ния эмоционального диссонанса. Таким образом, когда содержание эмоциональной работы и уровень требований к ее выполнению нормируются организацией, чаще используется поверхностное действие, которое связано с маскировкой подлинных эмоций, не соответствующих «правилам показа», и всегда сопровождается диссонансом, когда выражаемые эмоции отличаются от реально испытываемых, и эмоциональным подавлением. Отмечаются такие последствия эмоциональной работы, как самоотчужденность, деперсонализация, стресс, выгорание, употребление наркотиков [9; 17].

При выборе стратегии эмоциональной регуляции, или «глубокого действия», работник прилагает усилия, чтобы фактически испытывать эмоции, которые должны быть выражены. Отмечается, что «... глубокая игра соотносится с управлением основными чувствами, чтобы на самом деле почувствовать эмоции, требуемые правилами показа» [15, с. 319]. Происходит когнитивная переоценка ситуации, содержание и уровень требований к работе определяются работником, который имеет индивидуальный опыт выражения и управления эмоциями [3]. Работник, практикующий глубокое действие, не просто отображает соответствующие эмоции, но фактически усваивает управляемые эмоции; глубокое действие – это процесс «изменения внутреннего аффекта таким образом, чтобы он соответствовал внешним выражениям» в соответствии с требованиями к должности [16, с. 329].

С помощью стратегии, ориентированной на предшествующие события, результирующее эмоциональное состояние становится конгруэнтным – ощущаемые и выраженные эмоции совпадают по своей природе. Эта перестройка устраняет первоначальный эмоциональный диссонанс, в результате чего возникает эмоциональное состояние, когда ощущаемые и отображаемые эмоции совпадают.

Представляет интерес стратегия выполнения эмоциональной работы, определяемая на основе высокого уровня эмоционального созвучия: «... выражение подлинного ощущения эмоции <...> происходит, когда фактические эмоции работника уже соответствуют эмоциям, ожидаемым от работы, тем самым устраняя усилия, необходимые для достижения результата, ожидаемого организацией» (цит. по [10, с. 6–7]). Таким образом, в зависимости от степени соответствия/несоответствия изображаемых и истинных эмоций «правилам показа», эмоциональный диссонанс перемещается по оси «эмоциональный диссонанс – консонанс», – в соответствии с изменением стратегии эмоциональной работы. Для полюса оси, характеризующегося максимальным значением диссонанса, эмоциональная работа

связана с постоянным расходом энергии на маскировку истинных чувств. Подобная ситуация иллюстрирует полное несоответствие эмоционального поведения правилам показа и свидетельствует о профессиональной непригодности.

Для противоположного полюса с высокими значениями консонанса требуются только первоначальные затраты энергии, необходимой для приведения в соответствие эмоций – испытываемых и изображаемых. Максимальные показатели выполнения эмоциональной работы, когда чувства работника практически полностью соответствуют правилам показа, характеризуют эмоциональную гармонию, при которой наблюдаются соответственно высокие показатели работоспособности и удовлетворенности трудом. Они концентрируются вблизи полюса эмоционального консонанса и характеризуют состояние эмоциональной работы, при которой на ее выполнение не тратится дополнительная энергия.

Таким образом, эмоциональный диссонанс/консонанс выступает в роли механизма, который носит вероятностный характер, зависящий от таких переменных, как предыдущий эмоциональный опыт и ситуативные факторы, и способствует формированию установки на выбор и осуществление стратегии выполнения эмоциональной работы, оптимизируя, тем самым, усилия работника при ее выполнении.

Определение уровня согласованности выражаемых и истинных эмоций в значительной степени опосредствуется ролевыми ожиданиями во время эмоционального взаимодействия. С одной стороны, это организационные ожидания по поводу ролей, предписываемых работнику и формулируемых в требованиях к «правилам показа» эмоций. Организационный контекст включает выбор формы реагирования, социализацию как получение необходимых для выполнения эмоциональной работы навыков, вознаграждения и наказания, которые могут быть формальными и неформальными.

С другой стороны, это ожидания работника по поводу собственного ролевого поведения. Во-первых, они могут быть основаны на реальном опыте, когда работник знает, что умеет привести в соответствие эмоциональную выразительность и организационные требования. Во-вторых, работник может предполагать, что умеет управлять эмоциями, однако делает это, нарушая требования. В-третьих, работник полагает, что не нарушает требования, но при этом неумело управляет эмоциональной выразительностью. В-четвертых, работник не считает подобное управление ситуативно целесообразным. В процессе эмоционального взаимодействия происходит непрерывная переработка ролевых ожиданий на основе обрат-

ной связи от личности, на которую были направлены циклы продемонстрированных эмоций.

Даже если явные правила отображения конкретной ситуации отсутствуют, ситуативные факторы, с точки зрения эмоциональных транзакций, могут влиять на эмоциональную выразительность посредством влияния на воспринимаемые работником роли. А. Rafaeli и R. Sutton (1989) предположили, что базовые ролевые правила служат основой, но правила, определяющие транзакции, а также обратная связь от клиента управляют и ограничивают выражаемые в ходе транзакции эмоции [13, с. 25]. Эти эмоции основаны на постоянной корректировке предполагаемых ролевых ожиданий, благодаря чему достигаются как организационные, так и индивидуальные результаты [там же]. В случае совпадения ролевых ожиданий отмечается эмоциональный консонанс, при котором изображаемые и испытываемые эмоции приводятся работником в соответствие, что соответствует глубокому действию. Когда работники выражают испытываемые эмоции, которые конфликтуют с правилами демонстрации чувств; даже когда они усваивают эти правила чувств, – возрастают негативные последствия, связанные с невозможностью испытать и выразить соответствующие эмоции, формируется эмоциональное отклонение в виде эмоционального диссонанса. Выступая в роли неизбежного побочного продукта эмоциональной работы, он продуцирует негативные последствия и снижает показатель удовлетворенности трудом.

Максимальные показатели выполнения эмоциональной работы, когда чувства работника практически полностью соответствуют правилам показа, характеризуют эмоциональную гармонию, при которой наблюдаются, соответственно, высокие показатели работоспособности и удовлетворенности трудом. Они располагаются вблизи полюса эмоционального консонанса и характеризуют состояние эмоциональной работы, при которой на ее выполнение не тратится дополнительная энергия. Соответственно, максимальные показатели эмоционального диссонанса свидетельствуют о полном несоответствии эмоционального поведения правилам показа, выражение эмоций в этом случае связано со значительными затратами энергии.

Эмоциональный диссонанс не является величиной постоянной, так как зависит от индивидуальных возможностей работника, правил показа, ситуации, особенностей транзакции. В сочетании с присущей индивиду амбивалентностью как возможностью испытывать сложную гамму чувств (по З. Фрейду) эмоциональный диссонанс на основе развития способности индивида осознавать и контролировать собственные эмоции носит веро-





Рис. 1. Модель эмоциональной работы с учётом механизма выбора стратегии (на основе модели Gross, 1998b)

ятностный характер по показателю устойчивости – изменчивости и может переходить в стадию эмоциональной согласованности. Аналогично возможно перемещение от консонанса к диссонансу. Это свидетельствует о том, что эмоциональный диссонанс и эмоциональный консонанс могут быть представлены как единый механизм, определяющий особенности процесса и успешность выполнения эмоциональной работы. На рис. 1 представлена модель эмоциональной работы на основе механизма выбора стратегии выполнения эмоциональной работы.

**Выводы.** В последние десятилетия особое внимание уделяется изучению роли эмоций в контексте организационной деятельности. Выполнение работником эмоциональной работы, связанной с необходимостью управления чувствами в соответствии с предписанными «правилами показа», приводит к частым негативным последствиям, которые отрицательно сказываются на здоровье работников и организационных результатах.

В качестве показателей выполнения эмоциональной работы используются эмоциональный диссонанс, характеризующий расхождение между изображаемыми и испытываемыми эмоциями, и консонанс, характеризующий их совпадение. В работе оба показателя рассматриваются как единый механизм, определяющий особенности протекания процесса и успешность выполнения эмоциональной работы.

Для повышения показателей выполнения эмоциональной работы, включая уменьшение

негативных последствий и повышение удовлетворенности трудом, а также достижения уровня эмоциональной гармонии при минимизации энергетических затрат, предлагается регулярное обучение персонала на тренингах по развитию эмоциональной компетентности.

#### Литература:

1. Ashforth B., Humphrey R. Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*. 1995. No 48 (2). P. 97–125.
2. Bosse T., Pontier M., Treur J. A Computational Model based on Gross' Emotion Regulation Theory 1. URL: <https://www.academia.edu/2409183>.
3. Brotheridge C., Grandey A. Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*. 2002. No. 60 (1). P. 17–39.
4. Ekman P. Cross culture studies of facial expression / P. Ekman (ed.). *Darwin and facial expression: A century of research in review*. New York : Academic Press, 1973. P. 169–222.
5. Erickson R., Ritter C. Emotional labor, burnout and inauthenticity: Does gender matter? *Social Psychology Quarterly*. 2001. No. 64 (2). P. 146–163.
6. Gordon S. Institutional and impulsive orientations in selectively appropriating emotions to self. D.D. Franks & E.D. McCarthy (eds.). *The sociology of emotions: Original essays and research papers*. Greenwich, CT : JAI Press, 1989. P. 115–135.
7. Grandey A.A. When "The show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service

- delivery. *Academy of Management Journal*. 2003. No. 46. P. 86–95.
8. Gross J.J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. 2002. No. 39. P. 281–291.
  9. Hochschild A. The managed heart: Commercialization of human feeling. Berkeley : University of California Press, 2003. 279 p.
  10. Mesmer-Magnus J.R., DeChurch L.A., Wax A. Moving emotional labor beyond surface and deep acting: A discordance-congruence perspective. *Organizational Psychology Review*. 2012. No 2 (1). P. 6–53.
  11. Morris J.A., Feldman D.C. Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issues*. 1997. No 9 (3). P. 257–274.
  12. Pogrebin M., Poole E. Emotion management: A study of police response to tragic events. M.G. Flaherty & C. Ellis (eds.). *Social Perspectives on Emotion*. Stamford, CT : JAI Press. 1995. P. 149–168.
  13. Rafaeli A., Sutton R. The expression of emotion in organizational life. L.L. Cummings, B. M. Staw (eds.). *Research in Organizational Behavior*. 1989. No 11. P. 1–42.
  14. Van Kleef G.A., De Dreu C.K.W., Manstead A.S.R. The interpersonal effects of anger and happiness in negotiations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. No 86: P. 57–76.
  15. Wilson N.R., Sun R., Mathews R.C. A motivationally-based simulation of performance degradation under pressure. *Neural Networks*. 2009. No 22. P. 502–508.
  16. Yanay N., Shahar G. Professional feelings as emotional labor. *Journal of Contemporary Ethnography*. 1998. No 27 (3). P. 346–373.
  17. Zapf D., Vogt C., Seifert C., Mertini H., Isic A. Emotions work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of work and organizational Psychology*. 1999. No 8 (3). P. 371–400.

**Kolot S. A., Khrystych A., Chernaya S. S. Emotional work management**

*The emotional processes associated with the need to manage feelings have a significant impact on individual and group behavior in organizations. Emotions denote emotional work as a significant component of organizational activity, which requires people to express the emotions needed by the organization, while suppressing their true feelings. Such a requirement can provoke negative consequences of emotional work – individual and organizational. When performing emotional work, two strategies are used: the choice of the first is determined by the input parameters – antecedents, the choice of the second – by the recognition of the result. When choosing the first strategy, also called “surface action”, the employee regulates emotions by depicting the desired reaction by imitating or suppressing their true emotions in accordance with the “rules of the show”. Surface action is always accompanied by dissonance, when the expressed emotions differ from those actually experienced, and emotional suppression. When choosing a strategy of emotional regulation, or “deep action”, the employee makes an effort to actually experience the emotions that need to be expressed. A cognitive reevaluation of the situation occurs, the content and level of requirements for work are determined by the employee who has individual experience in expressing and managing emotions. As a result, an emotional state of consonance arises when the sensed and displayed emotions coincide. Emotional dissonance and consonance are considered as independent characteristics of performing emotional work. At the same time, emotional dissonance is not a constant value, since it depends on the individual capabilities of the employee, display rules, situation, and transaction features. In combination with the inherent ambivalence of an individual, emotional dissonance, based on the development of an individual’s ability to recognize and control his own emotions, is probabilistic in terms of sustainability – variability and can go into the stage of emotional consonance. Similarly, it is possible to move from consonance to dissonance. This suggests that emotional dissonance and emotional consonance can be represented as a single mechanism that determines the characteristics of the process and the success of the emotional work.*

**Key words:** emotional dissonance, emotional consonance, surface and deep action, role expectations, mechanism for choosing a management strategy.

УДК 159.98:167

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.35>**С. М. Кучеренко**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах  
Національний університет цивільного захисту України**Н. С. Кучеренко**кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри практичної психології  
Українська інженерно-педагогічна академія

## КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК ОДИН З ЕЛЕМЕНТІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

*У статті аналізується стан проблеми комплексної оцінки психологічної готовності фахівця інженерно-педагогічного профілю до умов реальної професійної діяльності. Визначається, що оцінити психологічну готовність особистості до діяльності – це значить мати уявлення про рівень розвитку основних підструктур особистості: професійної спрямованості; досвіду, що містить у собі знання, уміння і навички за обраною спеціальністю; психічних процесів – волі, почуттів, сприйняття, пам'яті, мислення; біопсихічних властивостей – темпераменту, статевих і вікових властивостей. Проведений аналіз літературних джерел дає змогу говорити, що нині є різні підходи до проблеми визначення готовності випускників закладів вищої освіти до професійної діяльності, але наявне глобальне визначення їхньої психологічної готовності до професійної діяльності є не досить ефективним, тому що показники, які визначають успішність професійної діяльності, залежать не від одного, а від комплексу чинників. Отже, кожний чинник необхідно визначати окремо, а висновок про психологічну готовність людини виконувати професійні функції в реальних умовах діяльності повинен бути зроблений на основі комплексного підходу до визначення зазначених чинників.*

*Визначається, що інженерно-педагогічну діяльність можна розглядати як інтегративну інженерно-технічну, виробничо-технологічну, педагогічну, що включає профорієнтацію і профадаптацію студентів; діагностику професійної підготовленості студентів, їхньої вихованості і психічного розвитку; керівництво технічною творчістю; проєктування навчально-виховного процесу; його дидактичне і методичне оснащення; здійснення навчально-виховного та навчально-виробничого процесів; інженерно-технологічну діяльність; самоосвіту та підвищення кваліфікації.*

*Підхід до комплексної оцінки психологічної готовності випускника інженерно-педагогічного профілю до професійної діяльності повинен включати в себе оцінку таких етапів: сформованості професійних намірів, професійного навчання і професійної адаптації. Кожен із цих етапів має свої особливості, і на кожному застосовуються певні підходи до його визначення. На етапі формування професійних намірів вивчаються такі критерії: соціально та психологічно обґрунтований вибір професії, зміст освіти і досвід особистості, передбачувані життєві перспективи, усвідомлення об'єктивних потреб у різних видах праці, значимість і престижність професії та інші. На етапі професійного навчання критерієм є професійне самовизначення, і воно включає такі групи: інженерно-технічні вміння, організаційні вміння, дидактичні вміння, організаційно-методичні вміння, комунікативно-режисерські вміння, прогностичні вміння, гностичні вміння. На етапі професійної адаптації одними з основних критеріїв є рівень розвитку професійно значущих якостей особистості, психологічний комфорт. Також пропонуються деякі підходи до вирішення наявної проблеми з урахуванням останніх досягнень у сфері організаційної психології.*

**Ключові слова:** професійна діяльність, професійна спрямованість, особистість фахівця, професійна компетентність, мотивація, професійне самовизначення.

**Постановка проблеми.** Нині є різні підходи до проблеми визначення готовності випускників закладів вищої освіти до професійної діяльності. Однак немає підходу, який отримав би повне визнання. Визначити готовність особистості до професійної діяльності – це значить

мати уявлення про рівень розвитку її основних підструктур: професійної спрямованості, професійної компетентності, яка включає в себе знання, вміння і навички з обраної спеціальності, психічних процесів – волі, почуттів, сприйняття, пам'яті, мислення, біопсихічних

властивостей – темпераменту, статевих і вікових властивостей.

Частина труднощів сьогодні полягає в тому, що далеко не кожний спеціаліст, котрий випускається закладами вищої освіти, легко адаптується до виконання професійної діяльності в реальних умовах. Таке становище може пояснюватися багатьма причинами, зокрема тим, що система підготовки спеціалістів не досить чуйно реагує на всі зміни та пропозиції реальності, система перевірки рівня професійної підготовки, яка використовувалась і була незмінною протягом тривалого періоду, не дає надійних методів визначення психологічної структури особистості фахівця.

Актуальність досліджуваної проблеми зростає у зв'язку з модернізацією виробництва, закладів вищої освіти, новим характером взаємовідносин, які складаються між ними. Все це потребує підготовки такого спеціаліста, який буде включатись у виробничий процес без додаткового професійного навчання, із скороченим періодом адаптації. Тому виникає необхідність у виявленні таких критеріїв підготовки студентів і засобів їх визначення, що надали б можливість зробити науково обґрунтований висновок про психологічну готовність особистості до умов реальної професійної діяльності.

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

Готовність до діяльності – це складний цілеспрямований прояв особистості, вивченням якого займалися багато дослідників, які по-різному його трактують. Наприклад, Н.Д. Левітов визначає психологічну готовність як тимчасову готовність і працездатність; Є.П. Ільїн – як оптимальний робочий стан; В.Н. Пушкін – як готовність до екстремальної діяльності, пильність; А.Ц. Пуні – як стан психологічної готовності до змагання тощо. Різне визначення психологічної готовності багато в чому зумовлено особливостями структури діяльності людини і різними теоретичними підходами дослідників. Проведені численні дослідження показали, що психологічна готовність має певну динамічну структуру взаємопов'язаних елементів, яку визначили у своїх дослідженнях М.І. Дьяченко та Л.А. Кандибович.

Зі свого боку В.А. Моляко виділив складники, які включаються в структуру загальної та психологічної готовності до праці. Зокрема, до них віднесено психофізіологічні якості особистості, фізіологічні складники: динамічні стереотипи, діяльність функціональної системи, прояв домінант, утворення та функціонування установки та інше. Учений визначає, що основними психологічними компонентами готовності як стійкої характеристики особистості є знання, вміння, навички, мотиви діяльності.

Досліджуючи психологічну готовність до професійної діяльності, Е.А. Клімов розглядає працю як системне психічне утворення, що характери-

зується чотирма ознаками, які потім отримують диференційовану оцінку. Для оцінки рівня сформованості цих ознак введено їх градацію за п'ятибальною шкалою, яка дає можливість оперативно оцінити індивідуальні ситуації в практичній роботі.

У роботах Т.В. Кудрявцева розглядається психологічна готовність випускників професійних навчальних закладів до діяльності як складне багаторівневе утворення, що включає як операціональні, так і особистісні компоненти: установка на працю, професійно значущі якості, знання, вміння, навички за спеціальною діяльністю, особливості емоційних і вольових функцій особистості, особливості мотивів і інтересів до праці.

Глобальне визначення психологічної готовності людини до професійної діяльності, на думку багатьох авторів, є не досить ефективним, тому що показники, які визначають успішність професійної діяльності, залежать не від одного, а від комплексу чинників. Отже, кожний чинник необхідно визначати окремо, а висновок про психологічну готовність людини виконувати професійні функції в реальних умовах діяльності повинен бути зроблений на основі комплексного підходу до визначення зазначених чинників.

**Мета статті** – проаналізувати сучасні підходи щодо особливостей оцінки психологічної готовності майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю до реальної професійної діяльності та урахування їх в організації процесу професійного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи інженерно-педагогічну діяльність, її можна визначити як інтегративну інженерно-технічну, виробничо-технологічну, педагогічну, що включає профорієнтацію і профадаптацію студентів; діагностику професійної підготовленості студентів, їхньої вихованості та психічного розвитку; керівництво технічною творчістю; проектування навчально-виховного процесу; його дидактичне і методичне оснащення; здійснення навчально-виховного та навчально-виробничого процесів; інженерно-технологічну діяльність; самоосвіту та підвищення кваліфікації.

Зважаючи на це, можна говорити про те, що підхід до комплексної оцінки психологічної готовності майбутніх інженерів-педагогів до реальної професійної діяльності повинен включати в себе оцінку таких етапів: сформованості професійних намірів, професійного навчання та професійної адаптації. Кожен із цих етапів має свої особливості, і на кожному застосовуються відповідні підходи до його визначення.

На першому етапі – формування професійних намірів – критерієм є соціально та психологічно обґрунтований вибір професії. Вивчаються ті чинники, які безпосередньо впливають на вибір професії: зміст освіти і досвід особистості, перед-

бачувані життєві перспективи, усвідомлення об'єктивних потреб у різних видах праці, значимість і престижність професії та інші. До факторів, що впливають на професійні наміри, можна віднести такі:

- а) вимоги батьків, родичів, адміністрації;
- б) соціальний престиж професії батьків, їхнє ставлення до своєї роботи;
- в) навчально-виробничу діяльність;
- г) інтерес до навчальних предметів і деякі інші.

На другому етапі – професійного навчання, коли здійснюється процес цілеспрямованої підготовки до майбутньої діяльності, – критерієм є професійне самовизначення, яке безпосередньо пов'язане із зміною мотиваційної сфери студентів.

До цього критерію включаються такі групи:

1. Інженерно-технічні вміння, які включають у себе такі: загально-інженерні, конструктивно-технічні, організаційно-технологічні, вміння з галузевої спеціалізації, а також виробничо-операційні вміння.

Технічні поняття відрізняються від природно-наукових такими особливостями, як:

– об'єктивно є продуктом конкретизації і практичного застосування декількох природно отриманих понять (поняття про деталі включає в себе відомості з геометрії, хімії тощо);

– є менш узагальненими і абстрактними, ніж природно-наукові, характеризуються значною мірою конкретності і образності.

Тому під час визначення готовності фахівця до діяльності виділяються два типи критеріїв оцінки технічних знань.

До першого типу віднесено критерії, які використовуються під час прямого відтворення знань і розділені на дві групи:

1-а група – кількісні критерії: повнота обсягу відтворених знань, тобто ступінь подання до них всіх понять, уявлень і фактів, що належать до певної теми; міцність знань, тобто тривалість їх збереження в пам'яті з моменту засвоєння;

2-а група – якісні критерії: до них належать усвідомленість знань, які характеризуються розумінням істотних зв'язків між досліджуваними предметами і явищами; швидкість актуалізації знань під час опитування, тобто швидкість, з якою студент відповідає, відшукує в пам'яті необхідну інформацію і дає точну відповідь відповідно до поставленого йому запитання.

До другого типу критеріїв належать ті, які характеризують знання з боку застосовності до вирішення певних практичних завдань, тобто з погляду знання їх функціонування в структурі відповідних умінь (впізнання технічного об'єкта, розроблення конструкції або конструювання вузла виробу з використанням раніше досліджуваних правил, понять, визначень тощо). Це такі критерії, як:

- повнота і точність актуалізації знань, необхідних для вирішення цього завдання, яка здійснюється відповіддю на запитання, поставленого студенту. Для цього йому необхідно мати повне уявлення про критерії, за якими оцінюються всі рівні засвоєння цього матеріалу, і досить високий рівень розвитку аналітичного мислення, яке дає можливість із декількох способів вирішення технічного завдання вибрати найбільш оптимальний;

- продуктивність знань, яка відображає творчий потенціал студента, здатність під час вирішення проблемних завдань, переробляючи самостійно наявні знання, формувати в себе нові поняття.

2. Організаційні вміння – оцінюються вміння з планування виробничого та навчально-виховного процесу, діагностики рівня готовності студентів і співробітників підприємств виконувати професійні функції в умовах реального виробництва, формування колективу, розвитку професійно важливих якостей студентів і членів виробничого колективу, встановлення дисципліни, вибору оптимальних засобів впливу і взаємодії, організації самовиховання і самоврядування, формування професійної спрямованості студентів.

3. Дидактичні вміння – оцінюються вміння з визначення конкретних цілей навчання, вибору адекватних форм, методів і засобів навчання, конструювання педагогічних ситуацій, пояснення навчально-виробничого матеріалу, демонстрації технічних об'єктів і прийомів робіт.

4. Організаційно-методичні вміння – оцінюються інтегральні педагогічні вміння з реалізації навчально-виховного процесу: формування мотивації навчання, організації навчально-професійної діяльності студентів, встановлення педагогічно виправданих взаємовідносин, формування колективної пізнавальної діяльності.

5. Комунікативно-режисерські вміння – оцінюються інтегральні вміння, які включають перцептивні, експресивні, сугестивні, ораторські вміння, а також уміння з педагогічної режисури.

6. Прогностичні вміння – оцінюються інтегральні вміння з прогнозування успішності виробничого та навчально-виховного процесу, що включають діагностику особистості і колективу, аналіз виробничих і педагогічних ситуацій, побудову альтернативних моделей виробничої та педагогічної діяльності, проектування розвитку особистості і колективу, контроль за процесом і результатом навчання, виховання і розвитку студентів.

7. Гностичні вміння – оцінюються пізнавальні вміння в галузі придбання інженерно-педагогічних знань, що передбачають отримання нової інформації, виділення в ній головного, узагальнення і систематизацію передового виробничого і педагогічного досвіду, досвіду новаторів і раціоналізаторів виробництва.

На третьому етапі – процесі входження в професію (професійної адаптації) – одними з основних критеріїв є рівень розвитку професійно значущих якостей особистості, психологічний комфорт. Результати адаптації залежать від рівня психологічної готовності до виконуваних завдань, мотивації поведінки людини. Процес адаптації може бути прискорений завдяки ознайомленню людини з можливими ситуаціями майбутніх дій, активізації суспільних мотивів поведінки, формуванню знань, умінь і навичок, яких спочатку бракує, високій активності пізнавальних процесів тощо.

Досліджуючи особливості оцінки психологічної готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності, ми можемо говорити про те, що переважно контроль і оцінка навчання проводяться із застосуванням методів, які базуються на статистичній нормі, хоча нині все більшого поширення набуває критеріально-орієнтований підхід, тобто тести такого змісту (далі – КОРТи), в яких реалізується модель розумової діяльності студента, що виконує навчальне завдання, яке має ключове значення для засвоєння певного навчального розділу. Предметом аналізу в КОРТах є розумовий зміст, тобто те, що студент знає і вміє робити, вивчивши матеріал відповідного розділу навчальної програми. Викладач, використовуючи такі тести, отримує необхідну інформацію про досягнення поставлених цілей, про ті частини навчальної програми, які студент не засвоїв. Такий підхід ефективний у забезпеченні зворотного зв'язку. КОРТи, які поширені в США та інших країнах, орієнтовані на такі критерії, як рівень виконання і рівень майстерності, і не аналізують психологічні умови, що забезпечують виконання критеріального завдання. Тому сьогодні багатьма дослідниками здійснюється розроблення КОРТів, критерієм в яких виступають психологічні умови виконання навчальної діяльності. КОРТи з психологічним змістом визначають рівень сформованості у студентів необхідних розумових дій, їхню логіко-психологічну підготовленість до виконання навчальних завдань, що відіграє важливу роль у визначенні їхньої психологічної готовності виконувати надалі професійні функції. Застосування викладачем КОРТів із психологічним змістом може допомогти їм виявити особливості професійного інтелектуального розвитку студентів, його відповідність вимогам нормативів, визначити індивідуальний характер труднощів і окреслити шляхи корекції.

**Висновки.** Аналіз досліджень проблеми комплексної оцінки психологічної готовності фахівця інженерно-педагогічного профілю до умов реальної професійної діяльності свідчить про її недостатню розробленість як у теоретичному, так і практичному аспектах. Наявна практика визна-

чення психологічної готовності особистості до професійної діяльності не забезпечує адекватного уявлення про її психологічну готовність виконувати професійні функції в реальних професійних умовах.

Усі вищезрозглянуті підходи до оцінки базувалися на інформації, яка отримана з кваліфікаційної характеристики і в якій повинні бути відображені основні вимоги до підготовки фахівця, сформульовані як професійно значущі характеристики (вміння і якості) фахівця та необхідні йому для виконання професійних завдань, проте кваліфікаційна характеристика охоплює не всі властивості фахівця як суб'єкта діяльності. Ці неохоплені властивості є предметом досліджень у професіографії під час розроблення професіограми як документа, що відображає умови і змістовну узагальнену характеристику професійної діяльності, а також її вимоги до особистості фахівця.

Психологічна готовність допомагає майбутнім фахівцям найбільш раціонально використовувати свої можливості, особистісні якості, уміння і навички під час виконання професійних функцій, вносити необхідні зміни у свою діяльність із метою підвищення її ефективності. Тому актуальним є аналіз структури психологічної готовності людини до певної діяльності, визначення критеріїв, умов, які визначають тривалість і стійкість проявів, динаміку психологічної готовності особистості.

Результатом такого аналізу є створення професіограми відповідної діяльності. У ній відбивається психофізіологічна характеристика діяльності, описуються професійно важливі якості людини, дається характеристика організації і умовам праці, опис самої діяльності, вимоги до загальної та спеціальної підготовки, необхідної для здійснення цієї діяльності. На основі проведеного аналізу і розробляється структура психологічної готовності особистості до професійної діяльності.

У визначенні психологічної готовності фахівця відіграє величезну роль урахування індивідуальних стилів професійної діяльності, що потребує застосування різноманітних критеріїв успішності діяльності, а відповідно – і різноманітних методик їх визначення. При цьому необхідно враховувати динамічність критеріїв, пов'язану зі змінами в психофізіологічній і психологічній структурі діяльності як у процесі навчання, так і під час набування професійного досвіду. Отже, визначення психологічної готовності особистості до професійної діяльності в різні періоди навчання і безпосередньо в діяльності здійснюється за допомогою різноманітних методик.

Одним із шляхів вирішення поставленої проблеми є розроблення, вдосконалення практично діючих засобів визначення психологічної готовності спеціаліста до професійної діяльності певного

профілю на підставі застосування інтегрованих психодіагностичних методів.

Зважаючи на це, можна говорити про те, що для повноцінної комплексної оцінки психологічної готовності випускника вишу до виконання професійних функцій у реальних умовах потрібен аналіз професійної діяльності, її структури і функцій у співвіднесенні з потребами мотиваційної сфери особистості, що і є предметом подальшого нашого дослідження.

#### Література:

1. Боснюк В.Ф. Психологічні особливості професійної відповідальності рятувальника. *Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць НУЦЗУ*. Харків, 2016. Вип. 20. С. 15–22.
2. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Ніка-Центр, 2006. 580 с.
3. Кучеренко С.М., Кучеренко Н.С. Психологічна готовність майбутнього офіцера технічного профілю до організації службово-бойової діяльності в особливих умовах. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. пр. № 1. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. 167с., С. 150–154.
4. Кучеренко С.М., Кучеренко Н.С., Назаров О.О. Формування психологічної готовності фахівців технічного профілю як фактора ефективної організації професійної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : «Психологічні науки». Вип. 3. Т. 1. Херсон : ХДУ, 2018. 225 с., С. 196–201.

#### **Kucherenko S. M., Kucherenko N. S. Integrated approach to the assessment of psychological readiness of the university graduate for activity as one of the elements of organization of the process of vocational training**

*The article analyzes the state of the problem of complex assessment of the psychological readiness of the specialist of engineering-pedagogical profile to the conditions of real professional activity. It is determined that to assess the psychological readiness of the individual for the activity – it means to have an idea of the level of development of the basic personality substructures: professional orientation; experience that includes knowledge, skills and qualifications in the chosen specialty; mental processes – will, feelings, perception, memory, thinking; biopsychic properties – temperament, sexual and age properties. The analysis of literary sources suggests that there are currently different approaches to the problem of determining the readiness of higher education graduates for professional activity, but the existing global definition of their psychological readiness for professional activity is not effective enough because the indicators that determine the success professional activity, depend not on one, but on a complex of factors. Therefore, each factor must be determined separately, and the conclusion about a person's psychological readiness to perform professional functions in real conditions of activity should be made on the basis of a comprehensive approach to the determination of these factors.*

*It is determined that engineering-pedagogical activity can be considered as an integrative engineering-technical, production – technological, pedagogical, which includes vocational guidance and professional adaptation of students; diagnostics of students' professional readiness, education and mental development; guidance in technical creativity; design of educational process; his didactic and methodical equipment; implementation of educational and training and production processes; engineering and technological activities; self-education and advanced training.*

*The approach to a comprehensive assessment of the psychological readiness of the graduate engineering and pedagogical profile for professional activity should include the assessment of the following stages – the formation of professional intentions, vocational training and professional adaptation. Each of these stages has its own peculiarities, and each approach has different approaches to its definition. At the stage of formation of professional intentions, the following criteria are studied: socially and psychologically sound choice of profession, content of education and personal experience, life prospects, awareness of objective needs in different types of work, significance and prestige of the profession, etc.*

*At the stage of professional training, the criterion is professional self-determination and includes the following groups: engineering and technical skills, organizational skills, didactic skills, organizational and methodological skills, communicative and directorial skills, prognostic skills, gnostic skills. At the stage of professional adaptation, one of the main criteria is the level of development of professionally significant personality traits, psychological comfort. Some approaches to addressing the current challenges in organizational psychology are also offered.*

**Key words:** professional activity, professional orientation, personality of the specialist, professional competence, motivation, professional self-determination.

УДК 159.9.072:338.48:379.85

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.36>

**О. К. Любчук**

доктор наук з державного управління,  
кандидат психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри туризму  
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

**Ю. В. Ярченко**

кандидат історичних наук,  
доцент кафедри туризму  
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

**С. В. Сахно**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри туризму  
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

## ЩОДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ЯК СКЛАДНИКА ПІДПРИЄМНИЦЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»

*У статті розглянуто проблему професійної підготовки студентів спеціальності «туризм» як майбутніх фахівців у галузі туризму й майбутніх підприємців. Надано розуміння підприємця як соціального інноватора, творця нових організацій і підприємств. Констатовано підхід до розуміння підприємця як перетворюючого лідера. Представлено підхід до креативності особистості як до складника підприємницького потенціалу. У теоретичному аналізі особистісних якостей сучасного підприємця відзначено особливості мотивації, сприйняття економічних проблем, представлено його роль у розвитку економіки країни, специфіку лідерських якостей. На основі проведеного теоретичного аналізу зазначено особливості творчої особистості, до яких зараховано інтуїцію та бісоціації. Визначено різницю між асоціативним мисленням звичайної людини й бісоціативним мисленням творчої особистості. Відзначено, що звичайна асоціація об'єднує тільки ідеї, які знаходяться в одній площині рішення, а бісоціація – різні площини, матриці рішення. Показано розуміння креативної особистості. Представлено показники креативної особистості, до яких зараховано оригінальність, семантичну гнучкість, образну адаптивну гнучкість, здатність до загостреного сприймання недовіків і дискомфорту, допитливість, схильність до ризику, високий рівень розвитку уяви. Експериментальне дослідження складників особистісної креативності в студентів проводилося за допомогою методики Е. Туніка. Дослідження виявило недостатній вплив сучасного професійного навчання на формування високого й достатнього рівнів розвитку допитливості, схильності до ризику, уяви як складників креативності в студентів. Установлено необхідність дослідження динаміки розвитку креативності в студентів спеціальності «туризм». Відзначено необхідність упровадження інноваційних форм і методів навчання, евристичних методів і технологій для розвитку креативності як складника підприємницького потенціалу в студентів спеціальності «туризм». Наукова значущість роботи полягає в підході до креативності як складника підприємницького потенціалу фахівців з туризму.*

**Ключові слова:** дослідження, креативність, підприємницький потенціал, фахівці з туризму, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Подальший розвиток української ринкової економіки потребує від населення України продуктивної наполегливої праці, прояву креативності, спрямованості свого творчого потенціалу особистості на розв'язання актуальних проблем у соціально-економічному розвитку країни, розвиток соціального інноваторства. Активізація уваги до питань креативності та творчого розвитку особливо важлива в перехідні моменти історії, оскільки творча енергія людей дає змогу долати всілякі труднощі, намічати нові

шляхи виходу із ситуації, що склалася. Тому одним із першочергових завдань сучасної професійної вищої освіти стає створення максимально сприятливих умов для розвитку креативності в студентів як складника підприємницького потенціалу в галузі туризму.

Проблема кадрової, особистісної підготовки фахівців розроблялася Л. Карамушкою, В. Лозницею, Л. Столяренко, В. Токаревою, С. Поважним, О. Урбановичем та ін.; аналіз вияву творчого потенціалу, креативності сту-



дентів проводився О. Клепиковим, І. Кучерявим, К. Помазан, М. Фетискіним, В. Шпалінським; стратегічні засади розвитку підприємництва в Україні та його підприємницького потенціалу розробляли Є. Бажин, Н. Бельська, О. Бойко, В. Дубровський, Ю. Єхануров, О. Любчук Д. Ляпін, С. Москвін, В. Посполітак, В. Цап та ін.

Проведений аналіз показав відсутність досліджень із проблеми становлення креативності в студентів спеціальності «туризм» як складника підприємницького потенціалу в процесі фахової підготовки у вищій школі.

**Метою статті** є з'ясування умов і факторів, необхідних у процесі фахової підготовки студентів спеціальності «туризм» для розвитку їхньої креативності як складника соціального інноваторства.

**Виклад основного матеріалу.** Формування інноваційних кадрів для різних секторів економіки, які спроможні реалізовувати свій творчий і креативний потенціал, ефективно працювати в змінних, нестандартних і кризових умовах, ставати соціальними інноваторами, стає першочерговим завданням фахової підготовки. Поняття «творчий потенціал» широко використовується як у науці, так і в повсякденному житті. Сутність поняття «потенціал» в основному пов'язують з усвідомленням діяльносного початку буття індивіда, під яким розуміється сила, здібність, потенціальні можливості, душевна енергія. Потенціал фіксує суперечність, джерело саморозвитку певного явища, яке реалізує себе зовні, актуалізуючись. Потенціал – це властивість будь-якого організму, до того ж не тільки живого [2]. Сьогодні не існує однозначності в розумінні творчого потенціалу.

Творчі фахівці відрізняються від нетворчих тим, що більш адекватно можуть сприймати реальність і передбачати рух, у якому може розвиватися та або інша потреба. Згідно з дослідженням В. Комаровської, мотивація підприємця ґрунтується на прагненні до економічної незалежності й опори на власні сили; підприємець не боїться «забруднити руки брудною роботою», може замінити власних працівників; схоплює сутність справи, а не структуру управління; звертає увагу передусім на технології й ринки; вважає за краще скромний ризик, оснований на розрахунку, готовий інвестувати великі суми, але якщо вони дають віддачу; найвище цінує свою незалежність, не звертає особливої уваги на символи й аксесуари своєї діяльності; невдачі для нього – уроки; орієнтується на свою власну думку; і, нарешті, цілком віддає себе справі [3].

Згідно з Й. Шумпетером, підприємець – це рушійна сила економіки. Енергія й воля підприємця приводять в рух інвестиційний цикл, дають змогу досягати висот технічного прогресу, відроджувати занедбану економіку. Звичайно, підприємець зустрічає протидію з боку навколиш-

нього середовища. Він упроваджує новинки, але «новинки в економіці, як правило, впроваджуються не після того, як спочатку у споживача стихійно виникнуть нові потреби ..., а лише тоді, коли саме виробництво прищепить споживачам нові потреби» [5, с. 295].

Підприємець, подібно винахіднику, діє в умовах високої невизначеності. Якщо перед винахідником або ученим стоїть завдання знайти новий принцип, ідею, конструкцію, то підприємець часто вже знає нову ідею або принцип, але не вони є його творінням. Підприємець створює організацію, яка є унікальним синтезом нових ідей, технологій, людей, матеріальних ресурсів, яка виробляє новий товар або послугу, має високий попит на ринку. Підприємець – творець професійних організацій, творець нових професій і робочих посад. Він – соціальний інноватор. Створюючи нові організації, підприємці справляють потужний вплив не лише на господарську сферу, а й на все суспільне життя [5, с. 297].

З позицій інноваційного менеджменту підприємця – перетворюючий лідер, на відміну від лідера нормативного. Чітких меж між підприємцями й менеджерами інколи не існує. Дві ці фігури можуть бути представлені в одній особі в малому бізнесі. Крім того, є проміжна фігура – інтрапренер або «внутрішній підприємець», який володіє тим же комплексом якостей, що й підприємець.

У багатьох розвинених країнах світу проводиться державна політика на вияв і підтримку обдарованих, талановитих дітей і молодих людей, розроблюється система виховання й підтримки талантів у кожному віковому періоді, в тому числі й у студентські роки. Для розкриття творчого потенціалу студентами дуже важливим фактором є організація навчально-професійної діяльності у вищому навчальному закладі. Здібності та здатності, що розглядаються в структурі творчого потенціалу особистості, формуються й виявляються лише в діяльності. Креативність особистості розуміють як здатність до розумових перетворень і творчості [5, с. 280].

Найважливішим показником вияву творчого потенціалу особистості є нове, що з'являється не тільки в результаті праці, пізнавальної діяльності, а й у процесі, підходах, ставленні, засобах, методах тощо. Різноманітність творчого потенціалу й активності особистості залежить від її творчих нововведень. Будь-яка творчість вимагає великих знань, умінь і навичок. Але весь парадокс у тім, що у творчості важливі не ці самі знання, уміння й навички, а можливість з їх допомогою добувати нові ідеї, нові думки, нові підходи та рішення. Володіючи часто приблизно однаковим рівнем знань, умінь і навичок у галузі бізнесу, дві різні людини можуть одержати непорівнянні за своєю ефективністю результати: один із них виявляється

на вершині успіху, а інший відомий лише як гарний професіонал у колі людей, які близько знають його.

Дослідження матеріалів щодо шестисот видатних письменників, архітекторів, математиків, фізиків, представників технічних наук, проведені Інститутом вивчення й оцінювання особистості при Каліфорнійському університеті в Берклі, показали, що творчі особистості порівняно з менш творчими відрізняються великими розумовими здібностями, бажанням експериментувати й накопичувати новий досвід, волею внутрішніх самообмежень, естетичною вразливістю, гнучкістю й незалежністю мислення та дій, високою творчою енергією, здатністю концентрувати свої творчі зусилля, прагненням до вирішення все більш складних проблем.

У психологічній літературі з проблем творчості існують довгі переліки якостей творчої особистості: висока здатність проникнення в потреби інших людей; висока здатність до дій, що виходять за рамки звичайних природних явищ; здатність уселяти віру у свої сили тим, хто з ним спілкується, виявляти співпереживання, інтуїцію, дружлюбність, оптимізм; здатність вирішувати конфлікти там, де вони не мають логічного рішення; наявність почуття прийдешнього; яскраве уявлення того, що буде; здатність до трансцендентальної медитації і досягнення просвітління й самореалізації [5, с. 287–288].

Важливою особливістю творчих особистостей, на відміну від тих, хто тільки здатний засвоювати знання й виконувати звичну, добре вивчену діяльність, полягає в тім, що вони набагато частіше звертаються до своєї інтуїції. Дуже часто, говорячи про вирішення проблеми та віднайдення творчого рішення, психологи вказують на бісоціації. Якщо звичайна асоціація об'єднує лише ідеї, що знаходяться в одній площині (в одній матриці рішення), то бісоціація об'єднує різні матриці, тобто в кінцевому підсумку поєднує різні площини існування творчості. Приблизно таку бісоціацію, згідно з А. Глузман, О. Куліш, можемо побачити й у багатьох творчих рішеннях у сфері бізнесу й комерції. Наприклад, створення в Америці автомобільних кінотеатрів, коли, не виходячи з автомобіля, можна водночас пообідати й подивитися кінофільм, котрий демонструється на автостоянці на великому екрані [1].

Основними показниками прояву креативної особистості визначають оригінальність, семантичну гнучкість, образну, адаптивну гнучкість, здатність до загостреного сприймання недоліків, дискомфорту. Закордонні дослідники креативність особистості пов'язують із проявом наявних особистісних якостей, таких як допитливість, схильність до ризику, високий рівень розвитку уяви. Креативність є повною протилежністю шаблон-

ного мислення, яке проявляється в обмеженості вибору та пошуку можливих рішень і тенденцій, однаковому підході до вирішення різних проблем. Завдяки креативності особистість здатна знаходити навіть оригінальні рішення для буденних проблем. У реальних життєвих умовах себе проявляють лише ті обдаровані особистості, які вже змогли певною мірою реалізувати свої природні можливості в чомусь [5, с. 282]. Тому в процесі підготовки нової генерації фахівців з туризму необхідно створювати оптимальні умови як для самопізнання, так і для саморозвитку складників креативності особистості студентів.

Вивчення складників особистісної креативності проводилося за допомогою методики Е. Туніка. Ця методика дає змогу вивчити складники креативності, а саме: схильність до ризику, допитливість та уяву. Вивчення схильності до ризику в студентів молодших курсів спеціальності «туризм» показало таке: достатній рівень виявлено в 37% студентів, низький рівень – у 7% студентів. У процесі дослідження рівня розвитку допитливості в студентів виявлено дуже низький рівень – у 7% студентів, достатній рівень – у 43% студентів. Критерій складності означає розв'язання різного рівня складності завдань, які здатний вирішувати студент. Аналіз отриманих результатів показав, що достатній рівень для розв'язання складних завдань показали 10% студентів. Розвиток уяви має особливе значення для творчої професійної діяльності. Достатній рівень розвитку уяви виявлено лише в 13% студентів, що вказує на необхідність розвитку уяви як складника креативної особистості в процесі професійного навчання.

Уважаємо, що в навчальному процесі, крім репродуктивного та алгоритмічно-дійового рівнів засвоєння матеріалу, необхідно більше уваги приділяти й творчому рівню для підсилення зацікавленості навчанням, мотивації студентів та активізації розумово-пошукової діяльності. Навіть поверховий аналіз сучасної вищої свідчить, що вона не надає належного значення операційній стороні навчання, увагу акцентують лише на його змісті, тобто й досі вища школа дає студентам значний обсяг готових знань, але не вчить належною мірою доходити самостійних висновків та узагальнень на базі цих знань, тобто проектувати нововведення в навчання й учіння відповідно до ринкових відносин у державі [4]. Для викладачів вищої школи важливим є розвиток умінь використовувати евристичні методики на заняттях зі студентами, зокрема ставити перед ними нові творчі завдання, застосовувати в навчально-пізнавальній діяльності нові евристичні техніки, а також створювати умови в процесі практичної підготовки для вияву та розвитку дивергентного мислення, креативності, реалізації їхнього творчого особистісного потенціалу.

**Висновки.** Перехід розвинених країн світу до постіндустріального виробництва потребує нової генерації кадрів, здатних до творчості й інноваторства, що потребує нових підходів до їхньої професійної підготовки. Дослідження показало необхідність вивчення динаміки в розвитку креативності як складника підприємницького потенціалу студентів спеціальності «туризм» у процесі професійного навчання та виявлення інноваційних форм і методів навчання, здатних забезпечити її розвиток. Емпіричне дослідження виявило необхідність процесу розширення проблематики самостійної роботи майбутніх фахівців з туризму, проведення консультативної роботи й упровадження додаткової освіти з проблем креативного та інноваційного фахового становлення особистості студентів спеціальності «туризм», розвитку їхнього підприємницького потенціалу, особистісної готовності до відкриття власної справи. Крім того, дослідження дало змогу з'ясувати, що розвиток креативності як складника підприємницького потенціалу туристських кадрів потребує оновлення змісту професійної освіти, її варіативної частини, впровадження інноваційних психолого-педагогічних концепцій і технологій, урахування краєвого вітчизняного та світового досвіду.

#### Література:

1. Глузман А.В., Кулиш О.И. Психология управленческого творчества. Как научиться принимать оригинальные решения. *Психологічні аспекти інновацій в економіці*: хрестоматія: навчально-методичний посібник / уклад. О.К. Любчук. Донецьк : ВІК, 2006. С. 51–63.
2. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1996. 295 с.
3. КомарЮ.М., Поважний О.С., Комар С.Ю. Основи навчання студента : навчально-методичний посібник : у 4 кн. / за заг. ред. д. е. н., проф. В.В. Дорофійенка. 2-ге вид., доповн. Донецьк : ДонДУУ, 2006. Кн. 1 : Самоуправління навчанням : анотований конспект лекцій : у 2 ч. Ч. 1. 313 с.
4. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З.Н. Курлянд та ін. 3-є вид., перероб., доповн. Київ : Знання, 2007. 495 с.
5. Творчий розвиток суб'єктів управління: концептуальні засади та практика : монографія / О.С. Поважний та ін. Донецьк : СПД Куприянов В.С., 2010. 348 с.

#### **Liubchuk O. K., Yarchenko Yu. V., Sakhno S. V. The issue of developing creativity as a component of entrepreneurship potential of students of the specialty of tourism**

*The article deals with the problem of professional training of students of the specialty "tourism" as future specialists in the field of tourism, and future entrepreneurs. Provided understanding of the entrepreneur as a social innovator, creator of new organizations and businesses. The approach to understanding the entrepreneur as a transformative leader is also stated. The approach to the creativity of the individual as a component of entrepreneurial potential is presented. In the theoretical analysis of the personal qualities of a modern entrepreneur features of motivation, perception of economic problems, his role in the development of the economy of the country, the specificity of leadership qualities. On the basis of the theoretical analysis, the peculiarities of the creative personality, which include intuition and dissociation, are indicated. The difference between the associative thinking of an ordinary person and the non-associative thinking of a creative personality is determined. It is noted that the ordinary association combines only ideas that are in the same plane of the solution, and the association combines the different planes, the decision matrix. The understanding of creative personality is shown. Indicators of creative personality are presented, which include: originality, semantic flexibility, imaginative adaptive flexibility, ability to sharpen the perception of defects and discomfort, curiosity, risk aversion, high level of imagination development. An experimental study of the components of personal creativity in students was carried out using the method of E. Tunic. The conducted research revealed insufficient influence of modern vocational training on formation of high and sufficient levels of development of curiosity, propensity to risk, imagination as components of creativity in students. The necessity to study the dynamics of creativity development in students of the specialty "tourism" is revealed. The necessity of introducing innovative forms and methods of teaching, heuristic methods and technologies for the development of creativity as a component of entrepreneurial potential among students of the specialty "tourism" was noted. The scientific importance of the work lies in the approach to creativity as a component of the entrepreneurial potential of tourism professionals.*

**Key words:** research, creativity, entrepreneurial potential, tourism specialists, training.

УДК 159.944

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.37>

**В. В. Найчук**

кандидат психологічних наук,  
декан соціально-економічного факультету  
Вінницький соціально-економічний інститут  
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

**В. В. Турчак**

кандидат економічних наук,  
доцент кафедри менеджменту  
Вінницький кооперативний інститут

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ НА РИНКУ ПРАЦІ

*Будь-яка професія вимагає від людини певних професійно важливих якостей. Розвиток саме цих якостей визначає рівень професійної успішності й рівень конкурентоспроможності. Спеціальні психологічні умови сприяють розвитку таких професійних якостей, дають можливість людям швидше зорієнтуватися та пристосуватися до ситуації, проявити себе як фахівця високого рівня в певній галузі професійної діяльності. Такі психологічні умови є результатом успішної роботи й подальшого кар'єрного зростання майбутнього фахівця.*

*Конкурентоспроможність молодих фахівців – це складна концепція, яка поєднує особистісні та професійні характеристики. У цьому контексті важливими процесами є мотивація та внутрішня готовність до професійної діяльності. Ефективність конкурентоспроможності майбутнього фахівця залежить від його ставлення до обраної професії. Оптимальне поєднання внутрішньої й зовнішньої мотивації – це підготовка майбутніх фахівців. Однією з умов ефективного формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців і рівня їх конкурентоспроможності є своєчасне виявлення домінуючих мотивів вибору професії, характеру ставлення до обраної професії, можливостей та індивідуально-психологічних особливостей кожного з фахівців, що дає змогу вдосконалити професійну підготовку, надавати інформацію про професійну діяльність, про можливості застосування набутих знань, умінь, професійних компетентностей, розкриваючи нові можливості для реалізації особистісного потенціалу особистості як майбутнього професіонала*

*Конкурентоспроможність майбутнього спеціаліста в сучасних соціально-економічних умовах залежить від відповідності його знань і вмінь вимогам професії та роботодавця, а також від особливих якостей особистості, які дадуть змогу успішно конкурувати з більш досвідченими фахівцями, продемонструвати попит на сучасному ринку праці. Основна вимога роботодавця до молодого спеціаліста – це професійні знання й уміння, володіння етикою ділового спілкування, психологічними якостями, що характеризують фахівця як особи.*

*У статті розглянуто актуальну проблему конкурентоспроможності молодих спеціалістів і її фактори. Результати дослідження демонструють, що психологічна підготовка майбутнього фахівця є визначальним фактором у формуванні професійних якостей конкурентної особистості. Основним фактором конкурентоспроможності молодого спеціаліста є сукупність особистих, професійних, індивідуальних і психологічних властивостей, що визначають здатність до здійснення професійної діяльності.*

**Ключові слова:** конкуренція, конкурентоспроможність, молоді фахівці, ринок праці, конкурентоспроможність молодих фахівців.

**Постановка проблеми.** Економічна, політична, соціальна ситуація в сучасній Україні вимагає від закладів професійної підготовки та закладів вищої освіти підготовки висококваліфікованих фахівців. Беззаперечним є факт, що розвиток українського суспільства неможливий без підготовки молодих фахівців з відповідним рівнем кваліфікації, оскільки саме вони спроможні на адекватне реагування до змін, створення нових ідей тощо.

При цьому специфічні умови ринку праці вимагають від майбутнього фахівця визначитися

з працевлаштуванням заздалегідь, під час навчання в закладі освіти. У цей період формуються та розвиваються професійні вміння й навички, обирається професійний шлях. У цьому контексті особливу увагу варто звернути на відсоток непрацевлаштованих спеціалістів і відсоток вакансій на ринку праці, що вказує, окрім інших об'єктивних факторів, на упущення в підготовці фахівців, невідповідних професійних випускників, а іноді й низький професіоналізм. За таких умов актуальності набуває проблема конкурентоспроможності

сті, до якої виявляють інтерес представники різних галузей науки. Із цих питань у світі щороку видаються десятки наукових праць, журналів, їх розробляють сотні наукових підрозділів, постійно проводяться міжнародні та національні конференції, симпозиуми.

І хоча механізм забезпечення конкурентоспроможності розроблено ще недостатньо повно, його теоретична, методологічна й практична значимість уже широко визнана, оскільки наука і практика відчують потребу в нових ідеях. Особливого значення сьогодні набуває питання конкурентоспроможності молодих фахівців, оскільки від ефективної зайнятості залежать структурні перетворення в економіці країни.

Теоретико-методологічні підходи до визначення сутності конкурентоспроможності на ринку праці та її складників досліджували українські та зарубіжні вчені, такі як Н.М. Глевацька [1], Л.М. Карамушка [2], М.В. Москальов [2], М.В. Семикіна [3], О.М. Шубалій [4]. Зокрема, М.В. Семикіна вивчала наукові уявлення про конкуренцію на ринку праці та конкурентоспроможність, проаналізувала методологічні підходи до їх сучасного визначення; визначила, що конкурентоспроможність праці варто розглядати й досліджувати в одній площині з конкурентоспроможністю підприємств та організацій, конкурентоспроможністю країни загалом [3]. Н.М. Глевацька досліджувала проблему забезпечення конкурентоспроможності робочої сили, її комплексної оцінки й обґрунтування перспектив її розвитку [1]. О.М. Шубалій провів теоретичний аналіз змісту, особливостей і характеристик конкурентоспроможності працівників на регіональному ринку праці [4]. Л.М. Карамушка, М.В. Москальов обґрунтували зміст і структуру психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації та дослідили чинники, що впливають на її становлення, виокремили проблеми, які існують в психологічній підготовці майбутніх менеджерів до управління змінами в організації [2]. У працях учених характеристики конкурентоспроможності висвітлюються в певній площині, здебільшого фрагментарно, не системно, без чітких діагностичних критеріїв. Тому вивчення психологічних чинників конкурентоспроможності молоді залишається однією з актуальних проблем нашого суспільства, яка потребує всебічного розгляду та пошуку шляхів її забезпечення й підвищення.

**Метою статті** є теоретико-методологічне обґрунтування сутності та психологічних чинників конкурентоспроможності молодих фахівців на ринку праці.

**Виклад основного матеріалу.** Будь-яка професія вимагає від особистості наявності відповідних професійно важливих якостей, природних задатків тощо. Розвиток цих якостей визначає

рівень успішності професійної діяльності й рівень конкурентоспроможності. У свою чергу, розвитку й формуванню професійно важливих якостей сприяють спеціально створені психологічні умови, які дають можливість особистості швидше зорієнтуватися й адаптуватися в ситуації та проявити себе як спеціаліст більш високого рівня конкурентоспроможності у власній сфері професійної діяльності. Саме психологічні умови розвитку відповідних якостей є результатом успішного працевлаштування та подальшого кар'єрного зростання майбутнього фахівця на професійній ниві, дають можливість бути конкурентоспроможним на ринку праці [2]. Становлення конкурентоспроможного молодого фахівця доцільно вивчати з погляду теоретико-методологічного аналізу особливостей психологічного забезпечення.

Поняття конкурентоспроможності тісно пов'язано з явищем конкуренції як невід'ємного складника ринку та ринкових відносин. Причому чим ефективніше функціонує ринок, тим сильніша на ньому конкуренція, тим більше значення має конкурентоспроможність. Слово «конкуренція» походить від латинського «concurrentia», що означає «зіткнення», «змагання». Конкуренція в широкому розумінні – це «суперництво, протиборство» в будь-якій сфері діяльності між фізичними та юридичними особами або конкурентами, які зацікавлені в перемозі над суперниками під час досягнення однакових цілей [5, с. 2].

Уперше термін «конкуренція» запровадив у науковий обіг А. Сміт. Конкуренція розглядається А. Смітом як [6] стан ринкової системи, коли контрагенти ринку під впливом будь-яких факторів починають боротьбу за кращі умови виробництва, збуту, що порушує ринкову рівновагу; форма поведінки; аналіз, що обмежується положенням про досконалу конкуренцію.

На думку К.П. Макконнелла й С.Л. Брю, конкуренція – це наявність на ринку великої кількості незалежних покупців і продавців і можливість для покупців і продавців вільно виходити на ринок і залишати його [7, с. 389].

Закономірності появи конкурентних відносин і механізму їх дії поширюються на ринок праці, особливістю якого є те, що на ньому продається особливий товар – праця (трудова послуга робочої сили), яку пропонують люди, в обмін на гроші для отримання певних матеріальних і духовних благ [3].

Базуючись на дослідженнях М. Портера, Н.М. Глевацька вважає, що сутність конкуренції робочої сили включає в себе п'ять складників, що її формують [1, с. 75]:

1) загроза появи нових конкурентів на ринку праці загалом;

2) загроза появи нових працівників з професіями, що можуть стати заміниками наявних професій і спеціальностей;

3) здатність власників товару «праця» торгуватися за ціну свого товару;

4) здатність покупців торгуватися;

5) суперництво вже наявних конкурентів між собою.

У процесі суперництва окремі учасники конкурентних відносин на ринку праці можуть отримати конкурентні переваги, завдяки яким з'являється конкурентоспроможність, а з нею певні економічні або соціальні зиски. Для будь-якого із зазначених учасників конкурентних відносин набуття конкурентних переваг на ринку праці супроводжується задоволенням певних економічних інтересів і потреб. Утримання таких переваг потребує постійної турботи про підвищення конкурентоспроможності на ринку праці.

У широкому значенні конкурентоспроможність означає здатність вести успішну конкурентну боротьбу; рівень компетентності порівняно з іншими конкурентами за певними параметрами. М. Портер визначає конкурентоспроможність як властивість товару, послуги, суб'єкта ринкових відносин виступати на ринку на рівні з аналогічними товарами, послугами або конкуруючими суб'єктами ринкових відносин, що присутні на ринку [8].

Р.А. Фахтудінов під конкурентоспроможністю розуміє властивість об'єкта, що характеризується ступенем реального або потенційного задоволення ним конкретної потреби, порівняно з аналогічними об'єктами, що є на цьому ринку [9].

На ринку праці конкурентоспроможність є комплексним поняттям, яке охоплює такі складники, як робоча сила, мотиваційне забезпечення праці, як наслідок, результати праці [7]. Важливе значення має конкурентоспроможність окремого працівника. Вона являє собою сукупність характеристик, які визначають порівняльні позиції конкретного фахівця на ринку праці й дають змогу претендувати на заміщення певних робочих місць. Чим вища конкурентоспроможність працівника, тим менше труднощів він відчуває під час підбору відповідного варіанту працевлаштування. Чим вона нижча, тим більше шансів фахівця поповнити ряди безробітних [4].

О.В. Борисова [10] під конкурентоспроможністю молодого фахівця на ринку праці розуміє здатність виграти в інших претендентів економічне змагання за працевлаштування на «добре» робоче місце, відповідно до отриманої спеціальності, за рахунок максимальної відповідності умовам рівня його професійної підготовки та особистісних характеристик вимогам робочого місця й суб'єктивним уподобанням роботодавців.

Поняття «конкурентоспроможність молодих фахівців» є синтезом двох складників, що входять до його складу, а саме: «конкурентоспроможність» і «молодий фахівець». Тому вважаємо

за доцільне з'ясувати сутність поняття «молодий фахівець».

Сьогодні в законодавстві України визначення терміна «молодий фахівець» («молодий спеціаліст») відсутнє, проте існують визначення інших понять, що непрямо вказують на його ознаки [11]. Відповідно до них, молодий фахівець – випускник вищого навчального закладу чи професійного навчально-виховного закладу (потреба в якому заявлена підприємством), який після навчання влаштовується на відповідну роботу за тією кваліфікацією, яку він набув під час навчання. Слово «молодий» уживається стосовно професії, а не віку – «молодий» у професії. Статус молодого фахівця має працівник протягом трьох років після закінчення вищого навчального закладу або двох років після закінчення професійного навчально-виховного закладу [11].

У широкому значенні молодий фахівець позначає людину, яка недавно закінчила заклад освіти, вперше приступає до роботи за отриманою спеціальністю й має мало практичного досвіду для виконання дорученої йому роботи або працювала за своєю спеціальністю незначний термін. Із цього погляду конкурентоспроможність молодого фахівця на ринку праці може бути первинною і вторинною. Первинна конкурентоспроможність формується в ході професійної підготовки й вироблення необхідних особистісних якостей, які проявляються якоюсь мірою в ході первинного прийому; другий етап – безпосередньо на робочому місці. Чим краще засвоєні професійні знання в ході навчання, тим швидше може підвищуватися майстерність під час подальшої трудової діяльності. Отже, первинна конкурентоспроможність молодих фахівців визначається набором теоретичних знань і деяких практичних навичок (отриманих у ході проходження навчальної та виробничої практики), що виявляються частково в ході діалогу з роботодавцем з приводу найму на роботу й дають змогу виділити конкретного молодого фахівця серед інших конкурентів на робоче місце (посаду). Вторинна конкурентоспроможність проявляється на внутрішньому ринку праці через професійне самовдосконалення, що забезпечує індивідууму пріоритет у прагненні зберегти за собою займане робоче місце (посаду) або зайняти більш високе становище.

Конкурентоспроможність молодих фахівців багато в чому залежить від правильної професійної орієнтації під час вибору професії й у ході навчання. Згідно з опитуваннями [12], близько 50% українців працюють не за фахом. У країнах ЄС підлітки починають вибирати професію ще в школі й на це в них є майже три роки. В Україні кар'єрне планування на шкільному рівні менш розвинуте, ніж у європейських країнах, і зосереджене на проходженні одного-двох застарілих профорієнтацій-

них тестів. Екскурсії, на які возять школярів, мають переважно розважальний характер. Водночас, наприклад, у Південній Кореї кожен школяр за три роки знайомиться з майже 148 професіями, тоді як сучасний український школяр, випускник 11 класу, може назвати близько двадцяти [13]. Школярі позбавлені можливості обрати професію з урахуванням особистих здібностей і бажань, а також ознайомитися з потребами ринку праці. Проблемою є також те, що в українських закладах вищої освіти навчання базується на теоретичних знаннях, а навчальні програми не відповідають викликам часу й не надають практичних навичок, тоді як роботодавець хоче побачити на співбесіді спеціаліста.

Дослідники зазначають, що в процесі професійного розвитку сталими найчастіше залишаються ті індивідуально-психологічні якості, які зумовлюють особливості типу вищої нервової діяльності, типу темпераменту, особливостями емоційно-вольової сфери особистості тощо [14]. При цьому певні якості можуть змінюватися в процесі становлення професіонала (наприклад, тривожність підвищується на початкових етапах професійної діяльності, потім починає знижуватися, а через три-п'ять років знову повторно поступово підвищується).

Під час дослідження особливостей психологічних умов формування професійно важливих якостей, які зумовлюють конкурентоспроможність особистості, дослідники визначають доцільність комплекс характеристик людини, від яких залежить кінцевий успіх професійного становлення [15].

Основними із цих характеристик є такі: професійна мотивація як спонукальна і спрямовувальна активність особистості на задоволення не тільки біологічних потреб, а й насамперед потреби в праці, пізнанні, спілкуванні, самоствердженні, самореалізації, самовдосконаленні; загальна і професійна підготовленість у формі попередніх (для освоєння професії) і кваліфікаційних (з урахуванням рівня професіоналізації) знань, навичок, умінь і компетентностей, необхідних для виконання типових і позаштатних завдань; рівень функціональної готовності й резервів організму до трудової діяльності, розвиток професійно важливих психофізіологічних функцій аналізаторів і фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість, спритність); стан індивідуально-психологічних функцій людини й насамперед професійно важливих якостей до конкретної діяльності, що характеризують пізнавальні процеси та психомоторику, темпераментальні, характерологічні й емоційно-вольові характеристики особистості.

Результативність конкурентоспроможності майбутнього фахівця багато в чому залежить від його ставлення до обраної професії та бажання нею займатися. На думку Л.М. Карамушки, найбільш

оптимальним є поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів, забезпечення полімотивації професійної підготовки майбутніх фахівців. Отже, однією з умов ефективного формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців і рівня їхньої конкурентоспроможності є своєчасне виявлення домінуючих мотивів вибору професії, характеру ставлення до обраної професії, можливостей та індивідуально-психологічних особливостей кожного з фахівців, що дає змогу вдосконалити професійну підготовку, надавати інформацію про професійну діяльність, про можливості застосування набутих знань, умінь, професійних компетентностей, розкриваючи нові можливості для реалізації особистісного потенціалу особистості як майбутнього професіонала [2].

У сучасних соціально-економічних умовах конкурентоспроможність молодого фахівця залежить від відповідності його знань і умінь вимогам професії та роботодавця, а також від особливих якостей особистості, які дають йому змогу перемагати в конкурсі на вакантну посаду, успішно конкурувати з більш досвідченими фахівцями, демонструвати свою затребуваність на сучасному ринку праці.

Роботодавці охоче беруть на роботу молодих фахівців і навіть готові їх доучувати й переучувати, але вважають за необхідне вчити нових технологій, нових методик, специфіки діяльності підприємства, установи. Однак їхня основна вимога – молодий фахівець повинен уже мати базові професійні знання й уміння, володіти етикою ділового спілкування, психологічними якостями, котрі характеризують фахівця як особистість. Отже, основним фактором конкурентоспроможності молодих фахівців є сукупність особистісних, професійних, індивідуально-психологічних властивостей, що зумовлюють здатність виконувати певні види праці за дотримання вимог до умов та оплати праці.

Серед компонентів конкурентоспроможності молодих фахівців вагоме значення мають особистісні якості, що визначає доцільність оцінювання ступеня відповідності розвитку особистісних якостей молодих фахівців ринковим вимогам. Це завдання може бути успішно вирішено за допомогою використання моделі конкурентоспроможності молодого фахівця. Розроблення моделі включає два етапи:

1. З'ясування вимог, які висувають роботодавці до працівника під час прийому на вакантну посаду з метою отримання переліку основних характеристик, наявність яких необхідна під час прийому на роботу.

2. Детальне й повне вивчення особистісних якостей молодого фахівця, розвиток яких підвищить його рівень конкурентоспроможності на ринку праці.

На основі цієї моделі можна забезпечити підвищення конкурентоспроможності молодого фахівця шляхом цілеспрямованої роботи над розвитком особистісних компетенцій у навчальному процесі.

**Висновки.** Конкурентоспроможність молодих фахівців є комплексним поняттям, яке поєднує особистісні та професійні характеристики, а також їх необхідність для потенційного роботодавця. Вагоме значення має мотиваційний складник і внутрішня готовність до професійної діяльності молодого фахівця, що визначає можливість витримувати конкуренцію на ринку праці порівняно з іншими суб'єктами.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми вивчення психологічних чинників конкурентоспроможності молодого фахівця дає змогу говорити про те, що психологічна підготовка майбутнього фахівця є визначальним компонентом у формуванні професійно важливих якостей конкурентоспроможної особистості, а основним фактором є сукупність особистісних, професійних, індивідуально-психологічних властивостей, що зумовлюють здатність здійснювати професійну діяльність.

#### Література:

- Глевацька Н.М. Конкурентоспроможність робочої сили як виробничий фактор. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів, 2001. № 417. С. 73–77.
- Карамушка Л.М., Москальов М.В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія. Київ : Сполум, 2011. 216 с.
- Семикіна М.В. Конкуренція і конкурентоспроможність на ринку праці: методологія визначення: веб-сайт. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/55296627.pdf>.
- Шубалий О.М. Теоретичні засади дослідження конкурентоспроможності працівників на регіональному ринку праці. *Економічний форум*. 2017. № 2. С. 164–171.
- Кучер А.В. Наукові основи еволюції теорії конкуренції. URL: [http://old.khntusg.com.ua/files/sbornik/vestnik\\_99/05.pdf](http://old.khntusg.com.ua/files/sbornik/vestnik_99/05.pdf).
- Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. Москва : Ось-89, 1997. 255 с.
- Кэмпбелл П. Макконнелл, Стэнли Л. Брю. Экономикс: принципы, проблемы и политика : в 2 т. / пер. с англ. Москва : Республика, 1992. Т. 2. 686 с.
- Портер М. Конкуренция : учебное пособие. Москва : Издательский дом «Вильямс», 2000. 425 с.
- Фахтудинов Р.А. Конкурентоспособность организации в условиях кризиса: экономика, маркетинг, менеджмент. Москва : Маркетинг, 2002. 892 с.
- Борисова О.В., Миляева Л.Г. Основные направления повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда. *Известия Иркутской государственной экономической академии*. 2009. № 5 (67).
- Деякі права та пільги молодих працівників. URL: <https://www.kadrovik.ua/content/deyaki-prava-ta-pilgi-molodih-pracivnikov>.
- Опитування: більш як половина українців працює не за фахом. URL: <https://uk.etcetera.media/opituvannya-bilsh-yak-polovina-ukrayintsiv-pratsyuje-ne-za-fahom.html>.
- Саліонович Ю. Невдалих вибір професії – в чому причини. URL: <https://shamrock.in.ua/2018/06/27/nevdalij-vibir-profesi%D1%97-v-chomu-prichini/>.
- Клименко В.В. Психологічні механізми прaxeси людини : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 640 с.
- Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность : монографія. Москва : МОРУ, 2001. 256 с.

#### **Naichuk V. V., Turchak V. V. Psychological factors of young professionals competitiveness on labor market**

*Profession requires a person to have professionally important qualities. The development of these qualities determines the level of professional success and the level of competitiveness.*

*Special psychological conditions promote the development of such professional qualities. They enable individuals to orient themselves more quickly and adapt themselves to the situation, to show themselves as a high level specialist in a particular area of professional activity. Such psychological conditions are the result of successful employment and further career growth of the future specialist.*

*Competitiveness of young professionals is a complex concept that combines personal and professional characteristics. The motivation and internal readiness for the professional activity are important for young specialist competitiveness. The effectiveness of the future specialist's competitiveness depends on his attitude to the chosen profession. The optimal combination of internal and external motivation is the training of future specialists.*

*The future specialist's competitiveness in modern socio-economic conditions depends on the correspondence of his knowledge and skills to the requirements of the profession and employer. It also depends on the special qualities of the individual, which will allow him to win the competition for a vacant position, to compete successfully with more experienced specialists, to demonstrate their demand in the modern labor market. The*



*main requirement of the employer to a young specialist is: professional knowledge and skills, possession of the ethics of business communication, psychological qualities that characterize a specialist as a person/*

*The current problem of competitiveness of young specialists and it's factors are considered the article. The results of the research are demonstrated that the psychological preparation of the future specialist is a determining factor in the formation of the professional qualities of a competitive personality. The main factor of the competitiveness of a young specialist is the totality of personal, professional, individual and psychological properties that determine the ability to carry out professional activities.*

**Key words:** *competition, competitiveness, young specialists, labor market, competitiveness of young specialists.*

## ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:316.4.063.6

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.38>

**І. В. Клименко**

доктор психологічних наук,  
Голова Національної поліції України, м. Київ  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3552-2277>

### ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ АНТИКОРУПЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ

*У статті розглядаються теоретичні основи такого негативного суспільного явища як корупція. Вітчизняний і світовий досвід боротьби з корупцією свідчить про те, що для успішного протистояння цьому явищу необхідний пошук нових ефективних заходів. Наголошується необхідність антикорупційної підготовки фахівців в закладах вищої освіти МВС України як складової частини запобігання корупції в цілому на основі формування у майбутніх поліцейських антикорупційної культури особистості.*

*Для реалізації програми формування антикорупційної культури майбутніх поліцейських й аналізу її результатів були сформовані експериментальна і контрольна групи курсантів які навчаються у Харківському національному університеті внутрішніх справ.*

*В експериментальній групі протягом навчання повною мірою реалізовувалася програма антикорупційної підготовки. А саме, була здійснена «антикорупційна» корекція змісту ряду навчальних дисциплін, було продовжено пошук можливостей доповнення навчального процесу антикорупційним компонентом, проводилися практичні заняття правової спрямованості та психологічний тренінг антикорупційної культури, який втілює в собі риси двох форм практичної психології – навчання та психокорекції.*

*Під час тренінгу учасникам моделювалися ситуації морального вибору в умовах невизначеності. Вони ознайомилися з негативними сторонами корупції, навчилися відстоювати свою думку попри тиск групи або під час зловживання довірою.*

*Програма формування антикорупційної культури поліцейських – це процес, спрямований на формування антикорупційних ідей і морально-правової культури, яка виявляється в негативному відношенні до корупційної діяльності; антикорупційному стандарті поведінки і активній громадській позиції; ціннісних установках і здібностях, пов'язаних з правовими і морально-етичними нормами; умінні знаходити конструктивні підходи до вирішення проблем протиправної діяльності.*

**Ключові слова:** корупція, антикорупційна культура, тренінг, майбутні поліцейські, програма антикорупційної культури.

Корупція як негативне і масове явище є загрозою для успішного існування будь-якого суспільства. Незважаючи на заходи, що вживаються задля викоренення цього явища, корупція продовжує залишатися однією з актуальних проблем української держави. Вітчизняний і світовий досвід боротьби з корупцією свідчить про те, що для успішного протистояння цій соціальній аномалії застосування одних лише адміністративно-правових заходів недостатньо. Корупція починає здавати свої позиції тоді, коли вплив закону підкріплюється моральним осудом, моральною нетерпимістю до тих, хто використовує своє службове становище для корупційних заходів.

У зв'язку з цим доцільно посилювати роль суспільства у протидії корупційним проявам. Важлива роль в цьому відводиться системі освіти.

Антикорупційна підготовка фахівців в закладах вищої освіти МВС України повинна розглядатися як складова частина запобігання корупції в цілому. Це досить складний і тривалий процес, пов'язаний з розвитком наукових досліджень, технічним оснащенням закладів освіти, підготовкою та перепідготовкою науково-педагогічних кадрів і проведенням цілої низки організаційних заходів.

Антикорупційна освіта і виховання являються сьогодні найважливішими чинниками протидії корупції в Україні, а питання формування антикорупційної культури особистості набуває особливої значущості, що актуалізує ретельне її дослідження.

За натуралістичним підходом академіка НАПрН України О.М. Костенка, який розвиває думку, що критерієм справедливості будь-якого правового

акту є відповідність його законам соціальної природи, і зокрема, законам «природного права», міра узгодження волі та свідомості людини із законами «природного права» є не що інше, як правова культура людини [1]. Тому важливим завданням на шляху протидії корупційній злочинності виступає формування антикорупційної культури суспільства, зокрема майбутніх правоохоронців.

Аналіз сучасних підходів до антикорупційної освіти дозволив визначити наявність як загальних, так і конкретних її принципів. Тому ефективність гармонійного включення антикорупційних компонентів у процес професійної підготовки, може бути забезпечена дотриманням наступних положень: системний підхід; комплексність (формування не лише антикорупційного світогляду, але і стандарту поведінки); врахування вікових особливостей; гуманізація суб'єкт-суб'єктних стосунків у навчально-виховному процесі; превентивність; спрямованість навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти на професійне виховання з акцентом на антикорупційний компонент; інтегрованість в освітній процес; забезпечення суб'єктивної антикорупційної позиції курсанта в процесі його професійної підготовки, наслідування, поступово ускладнення [2].

В результаті аналізу стану досліджуваної проблеми у закладах вищої освіти системи МВС можна виділити два основні підходи: формальний і неформальний. У рамках формального підходу для освітніх установ нині розроблений ряд методичних рекомендацій з формування антикорупційної складової особистості як у межах наявних освітніх дисциплін, так і для спецкурсів. Неформальний підхід реалізується за допомогою психолого-психологічного інструментарію: проведення семінарів, ділових ігор, тренінгів, конкурсів (есе, проектів), наукових форумів із протидії корупції, цивільних акцій, випуску газет і бюлетенів, підготовки стендів, проведення соціологічних досліджень студентами та курсантами вищих навчальних закладів системи МВС. Також велику роль відіграє організація взаємодії освітніх установ, які готують поліцейських з департаментами ГУНПв областях.

Антикорупційна підготовка в умовах вищої школи являє собою цілеспрямований, спеціально організований процес формування антикорупційної спрямованості особистості майбутнього правоохоронця у межах професійної підготовки й виховання, що реалізується у навчальній і поза навчальній діяльності. Варто відмітити, що елементи антикорупційної освіти реалізуються в освітній діяльності закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання відповідно до їх спрямування, при цьому акцент робиться на законодавчих основах боротьби з корупцією, тоді як соціально-психологічного обґрунтування

неприйнятності корупційної поведінки зазвичай не наводиться. Але роль професійного виховання у виробленні нормативно-ціннісної системи особистості є значною, оскільки саме освіта і виховання несуть в собі функцію соціалізації. Ці обставини актуалізують пошук ефективних механізмів, здатних формувати антикорупційну спрямованість особистості майбутніх правоохоронців – як активних членів громадянського суспільства у рамках процесу професійного становлення.

Антикорупційна освіта у вищих навчальних закладах повинна базуватися на принципі превентивності. Її метою має бути формування ціннісних настановлень і розвиток здібностей, необхідних для виховання у курсантів активної цивільної позиції, що виражається, у тому числі, в негативному ставленні до корупції. Результат антикорупційної освіти повинен забезпечити здатність виконувати професійні обов'язки і взаємодіяти з представниками влади правовими методами. Відомо, що корупційна поведінка ґрунтується не стільки на правовій безграмотності особистості або нехтуванні законами, скільки на духовних пріоритетах і цінностях окремих членів суспільства.

Реалізація антикорупційної програми у своїй сукупності являє собою атрибутивну основу, що визначила зміст процесу формування антикорупційної культури особистості курсанта: знання про причини, види, наслідки і прояви корупції; вміння виділяти ознаки корупційних ситуацій; навички протистояння в корупційних ситуаціях; сформованість морально-правових настановлень; стійкість до стресогенних впливів; розвиненість соціальної аперцепції; сформованість навичок адекватного аналізу різних проявів корупції та особистісної оцінки корупційних ситуацій; ефективність управління власною поведінкою і емоційним станом [3, с. 83].

За А. Бандурою, корупційна поведінка формується не тільки за допомогою підкріплення, але і в процесі спостереження за поведінкою інших працівників і за наслідками від їх дій [4]. Незважаючи на вплив оточення, А. Бандура великого значення надавав здатності працівника до саморегуляції власної поведінки.

В. Кисельовим було виявлено значний позитивний кореляційний зв'язок між антикорупційною поведінкою й совісністю: чим більш совісним є працівник, тим більш явно в нього виражена антикорупційна поведінка. Виявлено також значний зворотній кореляційний зв'язок між антикорупційною поведінкою й егоїзмом: чим більш егоїстичним є співробітник, тим менше він схильний до антикорупційної поведінки [5, с. 17].

Реалізація антикорупційної програми є тривалим процесом, у якому можна виокремити наступні напрями: когнітивний, мотиваційний, поведінковий.

Впровадження запропонованого варіанту формування антикорупційної культури особистості курсанта в умовах професійної підготовки передбачає виконання наступних умов:

- послідовне насичення навчальних дисциплін і виховних заходів, спрямованих на формування антикорупційної культури особистості, відповідним змістом;
- орієнтування курсантів на інтеграцію особистих і професійних духовно-моральних інтересів;
- залучення курсантів до активної професійної діяльності, що забезпечує засвоєння, відтворення і усвідомлення відповідальності за дотримання антикорупційних правових і моральних норм;
- створення психологічно виправданого культурно-освітнього середовища у ЗВО;
- послідовне ускладнення рольової участі курсантів у навчальній та поза навчальній діяльності: від когнітивного до поведінкового рівня.

Чітке виконання порядку психологічного забезпечення процесу реалізації моделі формування антикорупційної культури особистості майбутніх поліцейських в умовах ЗВО служить гарантом досягнення прогнозованого результату.

Для реалізації програми формування антикорупційної культури майбутніх поліцейських й аналізу її результатів були сформовані експериментальна (n=288) і контрольна (n=287) групи курсантів. Експериментальною базою дослідження став Харківський національний університет внутрішніх справ, а саме курсанти першого, другого та четвертого факультетів. Перший факультет здійснює підготовку фахівців для органів досудового розслідування Національної поліції України зі ступенями вищої освіти «бакалавр» та «магістр» за спеціальністю «право» («правознавство») слідчої спеціалізації. Завданням другого факультету є здійснення підготовки кадрів для кримінальної поліції Національної поліції України. На четвертому факультеті здійснюється підготовка фахівців з вищою освітою для підрозділів Національної поліції України, що займаються протидією кіберзлочинності, злочинам у сфері торгівлі людьми та моральності, у міжнародній сфері та транснаціональній злочинності.

**Метою** реалізації антикорупційної програми в межах системи психологічного забезпечення професійної підготовки поліцейських стало формування антикорупційної культури курсантів.

Для досягнення поставленої мети визначені наступні *завдання*:

1. Підвищення рівня знань антикорупційного законодавства України;
2. Формування активної громадянської позиції як базису антикорупційної спрямованості особистості;
3. Формування навичок протистояння у корупційних ситуаціях, а також здібностей до самостійної активної дії із запобігання корупції.

Реалізація поставлених завдань передбачала діяльність фахівців психологічного забезпечення у *трьох ракурсах* (когнітивному, мотиваційному та поведінковому):

- корегування власне процесу професійної підготовки поліцейських через введення антикорупційних компонентів у більшість дисциплін, що вивчаються, та їх акцентування;
- проведення системи тренінгів з формування морально-правових настановлень та емоційного неприйняття корупції як явища;
- закріплення отриманих знань та настановлень у ході практичної діяльності.

Окрім того, що була здійснена «антикорупційна» корекція змісту ряду навчальних дисциплін, яка дозволила реалізувати антикорупційні знання у певному обсязі аудиторних годин, було продовжено пошук можливостей доповнення навчального процесу антикорупційним компонентом. Дослідження рівня прояву інтересу у курсантів до антикорупційних знань дозволило встановити їх практичну затребуваність і реальні можливості реалізації у змісті багатьох навчальних дисциплін в рамках навчального плану.

В експериментальній групі протягом навчання в ХНУВС повною мірою реалізовувалася програма антикорупційної підготовки як у навчальний, так і в позанавчальний час.

Психологічний тренінг, спрямований на підвищення рівня правових знань, совісності, зниження рівня егоїзму, корекцію ціннісних орієнтацій і настанов, формування психологічної стійкості до провокацій, пов'язаних зі спробами підкупу. Перед реалізацією антикорупційної програми було проведено замір вищезазначених детермінант антикорупційних складових як в експериментальній, так і в контрольній групі, з метою їх діагностики.

Психологічний тренінг антикорупційної культури втілює в собі риси двох форм практичної психології – *навчання та психокорекції*. Під час тренінгу учасникам моделювалися ситуації морального вибору в умовах невизначеності. Вони ознайомилися з негативними сторонами корупції, навчилися відстоювати свою думку попри тиск групи або під час зловживання довірою.

У процесі проведення тренінгових занять були використані різні тренінгові методи: групова дискусія, ігрові методи й методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції. Усі використані тренінгові методи покликані максимально відповідати меті (формування антикорупційну культуру правоохоронця) і забезпечити мотивацію активної участі в тренінгових заняттях. Необхідність використання тренінгу як форми навчання обумовлена тим, що саме процес навчання дозволяє оптимально сформувати антикорупційний зразок поведінки під час виникнення можливості отримання хабаря й транслювати цей зразок третім особам.

Для проведення ефективного тренінгу було здійснено:

1. Теоретичний аналіз проблеми та визначені цілі тренінгу.
2. Визначено критерії та показники оцінки ефективності тренінгу.
3. Підбрано необхідні інструменти реалізації тренінгу (психологічні вправи, ділові ігри, завдання, теми дискусій).
4. Створено програму тренінгових занять.

В інтересах ефективного проведення тренінгових занять курсанти, які увійшли до складу експериментальної групи, були розділені на 18 тренінгових груп. Тренер вирішував завдання активізації участі курсантів у тренінгу, взаємодіючи з ними в процесі роботи, забезпечуючи інтеріоризацію ціннісних настанов антикорупційної культури.

Загальний план діяльності психологів із підвищення антикорупційної культури курсантів передбачав його реалізацію протягом першого, другого, третього років навчання. Усього на тренінг було заплановано 60 годин, що відповідає методичним вимогам до його проведення.

Кожне заняття складалося з трьох етапів:

1. Підготовчий («розігрів»), завданням якого є адаптація учасників до участі у формувальному експерименті, підвищення рівня їхньої лабільності, створення сприятливого психологічного клімату в експериментальній групі. Вправи розігріву допомагали тренеру в управлінні емоційною атмосферою всередині Т-групи й готували сприятливий ґрунт для проведення наступного блоку занять основного етапу.

2. Основний (корегувальний) етап кожного тренінгового дня передбачав цілеспрямований вплив на когнітивну, емоційну, вольову, мотиваційну й поведінкову складові психіки курсантів шляхом їхньої участі в ділових іграх, різних вправах, які формують на свідомому й несвідомому рівнях негативне ставлення до корупційних проявів у професійній діяльності поліції. Під час проведення основного етапу тренінгу використовувалися вправи на:

- формування психологічної стійкості у ситуаціях, які передбачають вплив корупційних проявів;
- формування негативного образу корупційної поведінки;
- корекцію системи цінностей курсантів;
- підвищення рівня совісності, чесності, відповідальності, зниження егоїстичних нахилів курсантів.

3. Рефлексивний етап, під час якого здійснювався самоаналіз й аналіз за допомогою учасників групи тренінгу, тренера психічних новоутворень (когнітивних, емоційних, вольових, мотиваційних, поведінкових), сформованих у процесі тренінгових занять, інтеріоризація психологічних детермінант антикорупційної поведінки в курсантів фік-

сувалася за допомогою психологічних методик на етапі формування експерименту як результат контрольного заміру.

На проведення підготовчих етапів у тренінгові дні було відведено 7 – академічних годин від загального часу корекційної програми, на основний етап – 43 академічні години, на рефлексивний етап – 10 академічних годин.

Вирішити проблему корупції виключно психологічними засобами досить важко, незважаючи на запропоновану програму вдосконалення антикорупційної поведінки майбутніх працівників поліції. Окрім цієї програми необхідно також реалізувати комплекс заходів адміністративного, організаційного, законодавчого, політичного характеру, здатних забезпечити підвищення рівня антикорупційної культури як поліцейських, так і суспільства у цілому.

Програма вдосконалення антикорупційної поведінки поліцейських була розроблена з урахуванням основних методичних вимог, що висувуються до психологічного тренінгу. Для цього були використані адекватно підібрані для цієї мети елементи психологічної підготовки для опору корупційним спокусам і корекції потенційної корупційної поведінки на основі моделювання ситуацій, що провокують корупційні прояви. Програма вдосконалення антикорупційної поведінки мала корегувальний вплив на всі психологічні детермінанти антикорупційної поведінки.

Після реалізації антикорупційної програми в контексті системи психологічного забезпечення професійної підготовки поліцейських було проведено повторний замір основних детермінант антикорупційних складових як в експериментальній, так і в контрольній групі, у якій тренінг не проводився, з метою виявлення змін, що відбулися в процесі дослідження.

Після впровадження компонентів антикорупційної освіти в переважну більшість дисциплін навчального плану, рівень знань курсантами правових актів антикорупційної спрямованості суттєво виріс.

Були отримані зміни показників антикорупційної поведінки саме в експериментальній групі за рахунок проведення програми вдосконалення антикорупційної поведінки, яка в свою чергу забезпечує формування антикорупційної культури особистості поліцейського.

Таким чином, повторний замір показників за методиками дослідження в експериментальній групі показав, що проведені заняття за програмою вдосконалення антикорупційної поведінки дозволили поліпшити ряд антикорупційних детермінант. Розроблена програма дозволила підвищити рівень антикорупційної поведінки і правосвідомість курсантів. Вдалося підвищити рівень совісності і знизити показники егоїзму. Всі виявлені

в ході повторної діагностики психологічні новоутворення сприяють зниженню готовності курсанта піддатися корупційному впливу з боку товаришів по службі та спокуси отримання хабарю від сторонніх осіб, підвищують рівень його відповідальності і свідомості. Дані зміни носять не тільки прикладний характер для вдосконалення службової поведінки, а й підвищують рівень антикорупційної культури в цілому.

До основних засобів вирішення завдань формування антикорупційної культури поліцейських відносяться правове навчання, тренінги з корегування морально-правових настановлень, професійна правова практика. Правове навчання спрямоване на засвоєння майбутніми правоохоронцями принципів, пов'язаних із структуризацією певної моделі поведінки, що апріорі заперечує будь-який прояв корупційної діяльності; формування навичок боротьби з корупцією з метою не просто пасивної протидії корупції (не приймаю, не беру участь), але і розвиток відповідного відношення до практики їх застосування. Також сюди відносяться уміння використовувати свої службові права і виконувати професійні обов'язки.

Програми формування антикорупційної культури мають носити системний характер і бути націленими на формування у курсантів антикорупційного світогляду, підвищення рівня їх правосвідомості і правової культури. Завдання формування антикорупційної культури майбутніх правоохоронців вищих навчальних закладів пов'язане з якісним оновленням методів, засобів і форм організації професійної підготовки. Дуже важливу роль відіграє міждисциплінарність, коли зв'язок з різними предметами призводить до того, що проблематику корупції можна розглядати в контексті понять історичних, політичних, економічних, юридичних та психологічних наук. У зв'язку з цим, розробка системи завдань і проектування всіляких форм антикорупційної освіти (дискусії, практикуми, інтернет-уроки, ігри тощо) може стати найважливішим компонентом в методичній діяльності викладачів. Таким чином, у курсантів посилюються механізми рефлексії, які сприяють формуванню антикорупційної моделі поведінки. Так,

при вирішенні завдань формування антикорупційної культури хороший результат досягається в ході ділових, імітаційних ігор, коли вони є реальним майданчиком для набуття пізнавального досвіду і вироблення моделей антикорупційної поведінки.

Наступною дієвою формою формування антикорупційної культури є практичні заняття правової спрямованості, коли курсантів залучають до практичної службової діяльності. Тому в таких заходах необхідно, щоб діяльність майбутніх правоохоронців була спрямована на практику застосування правових норм і забезпечення правопорядку.

Програма формування антикорупційної культури поліцейських – це процес, спрямований на формування антикорупційних ідей і морально-правової культури, яка виявляється в негативному відношенні до корупційної діяльності; антикорупційному стандарті поведінки і активній громадській позиції; ціннісних установках і здібностях, пов'язаних з правовими і морально-етичними нормами; умінні знаходити конструктивні підходи до вирішення проблем протиправної діяльності.

#### Література:

1. Костенко О. М. Що є право? Про основи «натуралістичної» юриспруденції у світлі соціального натуралізму. Соціальна наука. URL: <http://www.science-community.org/node/1390> (дата звернення: 11.11.2019).
2. Методичні рекомендації щодо підготовки антикорупційних програм органів влади URL: <http://www.fssu.gov.ua/fse/control/riv/uk/publish/article/91092;jsessionid=9601BD920C1BAE1F07F6C3FAA249CED> (дата звернення 29.11.2019)
3. Шарапова Е. А. Формирование антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании студента вуза : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Краснодар, 2016. 180 с.
4. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
5. Киселев В. В. Психологические детерминанты антикоррупционного поведения сотрудников государственной организации: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. М., 2016. 24 с.

#### **Klymenko I. V. Program of formation of anti-corruption culture of police officers**

*The article considers the theoretical foundations of such a negative social phenomenon as corruption. Domestic and international experience in the fight against corruption shows that in order to successfully combat this phenomenon, it is necessary to find new effective measures. The need for anti-corruption training of specialists in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine as an integral part of preventing corruption in general on the basis of the formation of future police officers anti-corruption culture of personality is emphasized.*

*Experimental and control groups of cadets studying at Kharkiv National University of Internal Affairs were formed to implement the program of formation of anti-corruption culture of future police officers and analysis of its results.*

*The anti-corruption training program was fully implemented during the training in the experimental group. Namely, «anti-corruption» correction of the content of a number of disciplines was carried out, the search for opportunities to supplement the educational process with anti-corruption component was continued, practical legal classes and psychological training of anti-corruption culture were conducted.*

*During the training, the participants were simulated situations of moral choice in conditions of uncertainty. They learned about the negative aspects of corruption, learned to defend their opinion despite group pressure or abuse of trust.*

*The program of formation of anti-corruption culture of police officers is a process aimed at the formation of anti-corruption ideas and moral and legal culture, which is manifested in a negative attitude to corruption; anti-corruption standard of conduct and active public position; values and abilities related to legal and moral and ethical norms; able to find constructive approaches to solving the problems of illegal activities.*

**Key words:** *corruption, anti-corruption culture, training, future police officers, anti-corruption culture program.*

**О. М. Приймаченко**старший викладач кафедри правоохоронної діяльності та кримінально-правових дисциплін  
Університет митної справи та фінансів  
ORCID: 0000-0002-5499-603X

## СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ СПІЛКУВАННЯ У НЕПОВНОЛІТНИХ ЗАСУДЖЕНИХ

*Статтю присвячено проблемі визначення особливостей емоційних бар'єрів у спілкуванні неповнолітніх засуджених. Коротко проаналізовано вплив бар'єрів спілкування на загальний процес комунікації та внутрішній психоемоційний стан підлітка. Зазначені наслідки емоційних бар'єрів спілкування для процесу соціалізації у підлітковому віці. Описані результати дослідження особливостей емоційних бар'єрів спілкування у неповнолітніх засуджених, здійснено порівняння їх з особливостями емоційних бар'єрів спілкування підлітків з нормативною поведінкою. З'ясовано, що неповнолітні засуджені відрізняються більшою виразністю певних психологічних проявів, які можуть стати емоційними бар'єрами спілкування: неадекватним проявом емоцій (схильність до неадекватного вираження емоцій, невідповідність емоційних реакцій тій реальній ситуації, в якій відбувається спілкування тощо); нерозвиненістю емоцій (емоційна скутість, стриманість, знижена здатність довільно регулювати прояви різноманітних емоційних станів тощо); небажанням зближуватися з людьми на емоційній основі (орієнтація на уникнення емоційних контактів, схильність не виявляти симпатію, пригнічувати виявлення своїх емоцій). Акцентовано увагу на відсутності відмінностей між неповнолітніми засудженими та підлітками з умовно нормативною поведінкою за шкалами «Невміння керувати емоціями» та «Домінування негативних емоцій», що виражається у недостатній спроможності контролювати емоційні реакції, стримувати або дозувати прояви негативних емоцій, внутрішній напруженості, негативно забарвленому ставленні до оточуючих та до певних соціальних ситуацій; домінуванні негативних емоційних переживань, вираженій тенденції до прояву негативних емоцій, незадоволеності та занепокоєнні людьми чи обставинами, зниженому настрої, песимізмі. Відсутність розбіжностей у даних проявах пояснена особливостями підліткового віку. З огляду на те, що зазначені психологічні прояви емоційних бар'єрів спілкування сучасними науковцями співвідносяться з рівнем розвитку здібностей емоційного інтелекту у перспективі подальших досліджень запропоновано здійснити перевірку існування даного взаємозв'язку на вибірці неповнолітніх засуджених.*

**Ключові слова:** спілкування, емоційні бар'єри, неповнолітні засуджені, підлітки з нормативною поведінкою, емоційний контроль, емоційна скутість, емоційний інтелект.

**Постановка проблеми.** Проблема спілкування завжди привертала увагу науковців, особливо у такому важливому для життя людини періоді – підлітковому віці. Багатьма дослідниками спілкування з однолітками вважається провідною діяльністю дітей цього віку [1, 10, 18] «Спілкування з однолітками знаходиться у центрі життя підлітка і багато в чому визначає всі інші сторони його поведінки і діяльності», зазначає О.Ф. Іванова [7, с.22]. Головна потреба періоду – знайти своє місце в суспільстві, бути значущим реалізується у спільноті однолітків.

Особливістю підліткового спілкування є виникнення різного роду труднощів. Проблема труднощів або як їх ще називають «бар'єрів» спілкування широко вивчається вітчизняними і зарубіжними психологами. Вагомі внески у розробку цієї проблеми здійснили О.О. Бодальов, Л.П. Буєва, А.С. Золотнякова, М.С. Каган, Б.Д. Паригін, Е. Берн, З. Фрейд.

Психологічні бар'єри спілкування характеризуються особливим психічним станом, який може

виявлятися у наступному: пасивності людини, яка в подальшому перешкоджає здійсненню діяльності; актуалізації специфічних психологічних настанов, переважно – деструктивних, які асоціюються із наявними завданнями; виникненням емоцій негативною модальності [3].

Як зазначає О.Ф. Джиоева бар'єри спілкування сприяють втраті та викривленню сенсу інформації в процесі взаємодії, знижують ефективність комунікації, сприяють породженню негативних переживань, часто виступають причиною конфліктних ситуацій [6, с.116].

Також, бар'єри спілкування в підлітковому віці являють собою певний конфлікт між психологічними особливостями і зовнішньою ситуацією, взаємовплив яких породжує негативні переживання [6, с.117]. Психологічний бар'єр, як відзначає Є.Р. Чернородов, стає причиною відчуженості і замкнутості, схильності до конфліктів і негативізму; протиправні дії найчастіше є засобами самоствердження, формування авторитету в підлітковому середовищі [17, с. 92].



Серед видів психологічних бар'єрів у спілкуванні вчені виокремлюють емоційні бар'єри, змістом яких виступають емоції великої інтенсивності, найчастіше негативного змісту, котрі виступають перешкодою самореалізації особистості в процесі спілкування [9, с. 352].

Як зазначає Л.О. Регуш, у підлітковому віці наявність виражених та стійких емоційних бар'єрів не лише ускладнює процес спілкування з однолітками та дорослими, що пригнічує процес соціалізації, а й дизгармонізує психічний розвиток підлітків, що може чинити негативний вплив на їх психологічне здоров'я. Існування таких емоційних бар'єрів формує неконструктивні, стереотипні, ригідні способи взаємодії підлітка із соціальним оточенням та з власним Я [14].

Для підлітків є дуже важливим бути прийнятими оточуючими, певною групою, переважно однолітків. Проте через наявні емоційні бар'єри спілкування інколи формується побоювання та занепокоєння, що вони можуть бути відторгненими, не прийнятими групою.

Проблеми спілкування неповнолітніх засуджених та їх емоційні бар'єри спілкування науковцями практично не досліджувалися. Проте деякі автори опосередковано торкалися питання рівня компетентності у сфері міжособистісного спілкування неповнолітніх засуджених. Цікавими для нашого дослідження є висновки зроблені О. В. Форотинською про те, що неповнолітні злочинці відчувають себе менш компетентними у міжособистісному спілкуванні; менше відчувають контроль за процесом міжособистісного спілкування; менше покладають на себе причинність результату спілкування [16, с.287]. Московченко В.В. досліджувала специфіку спілкування делінквентних підлітків у контексті їх життєздатності, особливу увагу приділяючи таким характеристикам як соціальна тривожність та соціофобія [11]. Відсутність сучасних наукових досліджень з проблем емоційних ускладнень спілкування у неповнолітніх засуджених обумовили вибір теми нашої роботи.

**Метою** дослідження стало виявлення особливостей емоційних бар'єрів спілкування у неповнолітніх засуджених та порівняння їх з особливостями емоційних бар'єрів спілкування підлітків з нормативною поведінкою.

**Виклад основного матеріалу.** В якості психодіагностичного інструментарію для досягнення поставленої мети було застосовано методіку «Діагностика емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні» В.В. Бойка. Методіка складається з 25 питань, що розподілені за шкалами «Невміння керувати емоціями», «Неадекватний прояв емоцій», «Нерозвиненість емоцій», «Домінування негативних емоцій», «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі» [14, с. 166-167].

Статистична обробка результатів здійснювалась з використанням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Вибірку склали 400 підлітків, які були розподілені на дві групи.

До першої групи увійшли неповнолітні засуджені чоловічої статі у кількості 184 особи – підлітки, які відбувають покарання у Державній установі «Курязька виховна колонія ім. А.С. Макаренка». Другу групу склали 216 підлітків з умовно нормативною поведінкою – учні загальноосвітніх шкіл м. Харків.

Результати дослідження представлені у наступній таблиці

У першій групі визначено вірогідно більший показник порівняно з другою за шкалами «Неадекватний прояв емоцій» ( $p \leq 0,001$ ), «Нерозвиненість емоцій» ( $p \leq 0,01$ ) та «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі» ( $p \leq 0,05$ ).

Таким чином, неповнолітні засуджені відрізняються більшою виразністю таких психологічних проявів як:

- схильність до неадекватного вираження емоцій, неприродність та невідповідність емоційних реакцій тій реальній ситуації, в якій відбувається спілкування;

- емоційна скутість, стриманість, знижена здатність щодо вираження партнеру за спілкуванням емоційної підтримки через співчуття або співпереживання, знижена спроможність доволно регулювати прояв різноманітних емоційних станів;

- відсутність бажання формувати близькі стосунки на емоційній основі, орієнтація на уникнення емоційних контактів, схильність не виявляти симпатію до партнерів за спілкуванням, пригнічувати виявлення своїх емоцій; відчуття напруженості

Таблиця 1

**Показники емоційних перешкод у міжособистісному спілкуванні у неповнолітніх засуджених та підлітків з нормативною поведінкою (  $M \pm m$  )**

Шкали	1 група	2 група	t	p
Невміння керувати емоціями	2,94±0,22	2,68±0,17	0,94	-
Неадекватний прояв емоцій	3,41±0,33	1,21±0,19	6,04	0,001
Нерозвиненість емоцій	3,74±0,34	2,41±0,30	2,93	0,01
Домінування негативних емоцій	2,28±0,35	1,54±0,28	1,65	-
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	2,43±0,45	1,41±0,22	2,04	0,05

або дискомфорту в межах спілкування, що характеризується неформальністю.

Не було встановлено відмінностей між групами за шкалами «Невміння керувати емоціями» та «Домінування негативних емоцій».

Отже, представники обох груп рівною мірою характеризуються наступним:

– недостатньою спроможністю контролювати емоційні реакції, стримувати або дозувати прояви негативних емоцій, внутрішньою напруженістю, негативно забарвленим ставленням до оточуючих та певних соціальних ситуацій;

– домінуванням негативних емоційних переживань, вираженою тенденцією до прояву негативних емоцій, незадоволеності та занепокоєння людьми чи обставинами, зниженого настрою, песимізму.

Відсутність відмінностей знаходить своє пояснення в особливостях підліткового віку. Психічний стан підлітка характеризується емоційною напруженістю. Це пов'язано з об'єктивними характеристиками самого пубертатного періоду, оскільки гормональні зміни, що відбуваються в його організмі, виступають певним каталізаторами майже всіх емоційних станів і проявів. Стає слабкішим функціонування коркових відділів головного мозку, страждає вся система регуляції поведінки. Крім того, за І. С. Коном, на середину пубертатного періоду припадає пік емоційної неврівноваженості [8]. Якщо дитина в цей час потрапляє в об'єктивно або суб'єктивно стресогенні обставини, може спостерігатися прояв дисгармонійних емоційних станів. За О.М. Семеновою, у підлітків переважають високий рівень тривожності, зниження оптимістичного сприйняття майбутнього, переживання душевного дискомфорту, агресивність, конфліктність поведінки, амбівалентність емоцій [2].

Низький рівень контролю емоційних реакцій сучасні науковці ще співвідносять із здібностями емоційного інтелекту (О.І. Власова, J. Mayer, P. Salovey) [4]. В наших попередніх дослідженнях ми також знайшли підтвердження існування взаємозв'язку між агресивними проявами, ставленням до оточуючих, відчуттям тривожності та емоційним інтелектом підлітків [12, 12]. Ми встановили наступне: чим вищий рівень розвитку емоційного інтелекту тим нижчі прояви агресії та ворожості та, ймовірно, краще виявлене позитивне ставлення до оточуючих людей; чим вищий рівень розвитку емоційного інтелекту тим нижча чутливість до емоціогенних подразників, яка виражена в ситуаційній та особистісній тривожності [13, с.116]; чим нижчий рівень розвитку емоційного інтелекту, тим частіше особа переживає негативні емоції взагалі та негативні емоції викликані стосунками з іншими людьми зокрема, та гірше контролює інтенсивність їх прояву, частіше переживає негативні емоції стосовно зовнішніх подій [12, с.146].

Таким чином, результати дослідження викладеного в даній статті засвідчили, що спілкування неповнолітніх засуджених демонструє наявність емоційних перешкод, які можуть проявлятися у схильності до неадекватного вираження емоцій, неприродності та невідповідності емоційних реакцій тій реальній ситуації, в якій відбувається спілкування; емоційній скутості, стриманості, обмеженій здатності до вираження співчуття або співпереживання, зниженій здатності довільної регуляції емоційних станів; відсутності бажання до зближення на основі емоцій, уникнення емоційних контактів, проявів симпатії до партнерів спілкування, пригнічення власних емоцій; відчутті напруженості або дискомфорту в межах спілкування. Проте, рівень домінування негативних емоцій у спілкуванні та навички керувати емоціями виявилися приблизно однаковими як у неповнолітніх засуджених, так і у підлітків з нормативною поведінкою. Оскільки зазначені характеристики психологічного прояву емоційних бар'єрів спілкування сучасними науковцями співвідносяться з рівнем розвитку здібностей емоційного інтелекту вважаємо перспективною подальших досліджень здійснення перевірки факту існування даного взаємозв'язку у спілкуванні неповнолітніх засуджених.

#### Література:

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. – М.: «Педагогика», 1972. 352 с.
2. Варій М.Й. Загальна психологія : [навч. посібник] / М.Й. Варій. – Львів : Край, 2005. 315 с.
3. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник / Г. П. Васянович. – Львів : «Норма», 2005. 344 с.
4. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308с.
5. Дроздова Н. В. Формирование конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2009. 21с.
6. Джиоева О. Ф. Психологические барьеры общения в подростковом возрасте. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №. 4. С. 115–117.
7. Иванова О.Ф., Балинська М.В. Емоційні бар'єри та емпатія в процесі міжособистісного спілкування підлітків з різного соціального оточення. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія "Психологія"*. 2014. № 1110. С. 22–26.
8. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості : [навч. посібник] / Т.С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. 256 с.

9. Куницына В.Н. Межличностное общение: учеб. для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. 544 с.
10. Максимова Н. Ю. Основы психологии девіантної поведінки: підручник / Н. Ю. Максимова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 439с.
11. Московченко В.В. Особливості соціальної тривоги та соціофобії у делінквентних підлітків . *Право і безпека*. Харків, 2016. Т. 61, № 2. С. 129-134
12. Приймаченко О.М. Дослідження зовнішніх ознак емоційного інтелекту підлітків 15-17 років . Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. 152с. С.143-146.
13. Приймаченко О.М. Особливості прояву внутрішніх ознак різних рівнів сформованості емоційного інтелекту підлітків // «UChoice: 4P» *Ukrainina Choice: Public Policy, Politics, Psychology*: матеріали II міждисциплінарної науково-практичної конференції – Одеса: Національний університет «Одеська юридична академія», 2016. 180с. С. 113-116
14. Регуш Л. А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни. *Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена*. 2009. № 100. С. 57– 65.
15. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М: Изд-во Института Психотерапии, 2005. 490 с.
16. Форотинська О. В Особливості локусу контролю неповнолітніх злочинців як складової їх особистісної відповідальності. *Вісник Національного університету оборони України* 5 (30) /2012, С. 284-288
17. Чернобродов Е.Р. Влияние эмоциональных состояний на мотивацию делинквентного поведения несовершеннолетних. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 2006, № 2(26). С.89-92.
18. Шиханцов Г. Г. Юридическая психология : учебник для вузов./ Отв. ред.: Томсинов В.А. – М. : Зерцало, 1998. 352 с.

#### **Prymachenko O. M. Study of emotional barriers of communication in juvenile convicts**

*The article is devoted to the problem of determining peculiarities of emotional barriers in communication of juvenile convicts. The influence of communication barriers on general communicative process and internal psycho-emotional state of the adolescent is briefly analyzed. The consequences of emotional barriers to communication for the socialization process in adolescence are mentioned. The results of the study of revealing the peculiarities of emotional barriers of communication in juvenile convicts are described, their comparison with the peculiarities of emotional barriers of communication of adolescents with normative behavior is made. It was found that juvenile convicts are different with some psychological manifestations that can become emotional barriers in communication: inadequate expression of emotions (unnatural emotional reactions to the real situation in which communication takes place.); underdevelopment of emotions (emotional rigidity, restraint, reduced ability to arbitrarily regulation of various emotional states, etc.); unwillingness to get closer to people on an emotional basis (focus on avoiding emotional contacts, the tendency not to show sympathy, to suppress the expression of their emotions, etc.). The lack of differences between juvenile convicts and adolescents with conditionally normative behavior on the scales "Inability to control emotions" and "Dominance of negative emotions" is emphasized, it is expressed in the following: insufficient ability to control emotional reactions, restrain or dose the manifestations of negative emotions, internal tension, negative attitude to others and certain social situations; dominance of negative emotional experiences, a pronounced tendency to the manifestation of negative emotions, dissatisfaction and concern with people or circumstances, low mood, pessimism. The absence of differences in these manifestations is explained by the peculiarities of adolescence. Regarding the fact that these psychological manifestations of emotional barriers to communication are correlated with the level of development of emotional intelligence it is proposed to test the existence of this relationship in a sample of juvenile convicts in the future study.*

**Key words:** communication, emotional barriers, juvenile convicts, adolescents with normative behavior, emotional control, emotional rigidity, emotional intelligence.

## НОТАТКИ