

ISSN 2522-1876

**V I S N Y K**  
**OF THE LVIV**  
**UNIVERSITY**

**Series Psychological sciences**

**Issue 9**

*Published 2 issues per year*

Ivan Franko  
National University of Lviv

**В І С Н И К**  
**ЛЬВІВСЬКОГО**  
**УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія психологічні науки**

**Випуск 9**

*Виходить 2 рази на рік*

Львівський національний  
університет імені Івана Франка



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2021

---

---

ЗАСНОВНИК: ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Друкується за ухвалою Вченої Ради Львівського національного університету імені Івана Франка  
Протокол № 260/7 від 10.11.2021 р.

Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з психологічних наук (спеціальність: 053 «Психологія») відповідно до Наказу МОН України від 15.04.2021 № 420 (Додаток 3).

У Віснику висвітлено теоретичні та емпіричні наукові розробки в різних галузях сучасної психології. Розглянуто аспекти розвитку та формування особистості на різних етапах онтогенезу. Проаналізовано актуальні проблеми і галузях соціальної, педагогічно, організаційної, клінічної психології та ін. Для науковців, викладачів, студентів, професійних психологів.

The Bulletin highlights a wide range of theoretical and empirical researches in different fields of modern psychology. Various aspects of personality development and formation are studied at different stages of ontogenesis. The bulletin presents analysis of topical issues in the field of social, educational, organizational, clinical psychology, etc. For scholars, teachers, students, professional psychologists.

**Головний редактор:** д-р психол. наук, проф. *Н. І. Жигайло*.

**Відповідальний секретар:** канд. психол. наук *Н. В. Гребінь*.

**Члени редакційної колегії:** канд. філос. наук, проф. *С. Л. Грабовська*; д-р психол. наук, проф. *Р. В. Каламаж*; д-р психол. наук, доц. *О. Д. Литвиненко*; д-р психол. наук, проф., акад. НАПН України *С. Д. Максименко*; д-р психол. наук, доц. *І. І. Сняданко*; д-р габлітов. гуманіт. наук в галузі психології, проф. *А. Кобилярек*.

**Члени редакційної ради:** д-р психол. наук, проф. *К. О. Островська*; д-р філос. наук, проф. *Н. П. Гапон*; д-р психол. наук, доц. *О. І. Кононенко*; д-р психол. наук *С. Джакомуцці*.

**Editorial Board:**

*N. Zhyhaylo*, Professor – Editor-in-Chief, *K. Ostrovska*, Professor – Assistant Editor,  
*N. Hrebin* – Managing Editor.

**Відповідальний за випуск:**

канд. філос. наук, професор *С. Л. Грабовська*,  
канд. психол. наук *Н. В. Гребінь*

**Адреса редколегії:**

Львівський національний  
університет імені Івана Франка,  
Філософський факультет,  
кафедра психології  
вул. Коперника, 3  
м. Львів, 79000, Україна  
тел.: +38 (095) 859 16 50

**Editorial office address:**

Ivan Franko National  
University of Lviv,  
Philosophy Faculty,  
Department of Psychology  
Kopernyka Str., 3  
Lviv, 79000, Ukraine  
tel.: +38 (095) 859 16 50

[www.psy-visnyk.lnu.lviv.ua](http://www.psy-visnyk.lnu.lviv.ua)

Редактор І. Азанова

Технічний редактор Ю. Ковальчук

---

Видавничий дім «Гельветика»  
(Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.)  
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1  
Тел. +38 (048) 709 38 69,  
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: [mailbox@helvetica.ua](mailto:mailbox@helvetica.ua)

Формат 70x100/16  
Ум. друк. арк. 24,21.  
Тираж 100 прим. Зам. 1021/361

© Львівський національний  
університет імені Івана Франка, 2021

УДК 159.98:32

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.1>

## АКАДЕМІЧНЕ ВИГОРАННЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ: РОЛЬ РАННІХ ДИСФУНКЦІЙНИХ СХЕМ ЯК ФАКТОРУ ВРАЗЛИВОСТІ

**Олександр Аврамчук**

*Український католицький університет,  
бул. Ларіона Свенціцького, 17, м. Львів, Україна, 79000  
e-mail: avramchuk.md@ucu.edu.ua*

**Олег Копчук-Кашецький**

*Український католицький університет,  
бул. Ларіона Свенціцького, 17, м. Львів, Україна, 79000  
e-mail: k.k@ucu.edu.ua*

**Галина Зубачик**

*Український католицький університет,  
бул. Ларіона Свенціцького, 17, м. Львів, Україна, 79000  
e-mail: ladyka@ucu.edu.ua*

Проблеми психологічної адаптації в професійному середовищі часто розглядаються у контексті синдрому вигорання на робочому місці. Водночас навчальна діяльність для студентів ЗВО також може бути розглянута як діяльність у професійному середовищі, що має свої вимоги та виклики. Академічне вигорання асоціюється з труднощами в адаптації студентів до змін і вимог навчання, поганими навчальними результатами та зниженням рівня задоволеності життям. Актуальності дослідженню цієї проблеми додає зростання поширених проблем психічного здоров'я, що виступають як коморбідні стани та/або через їхню типову тривожну і депресивну симптоматику маніфестується синдром вигорання. Дослідження модифікувальних факторів та особистісних механізмів вразливості до академічного вигорання дає можливість переглянути концепції психологічної підтримки студентів.

Ця стаття спрямована на вивчення закономірностей між схильністю до академічного вигорання й ранніми дисфункційними схемами особистості. Отримані результати свідчать, що молодший вік студентів і дисфункційні переконання щодо себе та вимог оточення, а також відповідні їм емоційні та поведінкові стратегії опанування можуть тлумачитись як предиктори академічного вигорання. Запропонована схема взаємодії переконань, емоційного та поведінкового реагування дає можливість розглядати внутрішнє прагнення досягати та дотримуватись надвисоких (невідповідних ситуації) стандартів як захисний механізм опанування тривоги очікування негативного результату та уникнення внутрішньої критики (сорому). Водночас ригідне прагнення діяти відповідно до встановлених життєвих правил, які обумовлені когнітивними дисфункційними схемами, з часом виснажуватимуть та будуть маніфестувати ознаки вигорання в умовах навчальної діяльності.

Проєкція академічного вигорання серед студентів, орієнтована на дослідження когнітивних дисфункційних схем як предикторів та відповідних їм механізмів емоційного опанування у складних життєвих обставинах, сприятиме розвитку внутрішніх ресурсів, ефективній адаптації до умов невизначеності та особистісному зростанню.

*Ключові слова:* академічне вигорання, ранні дисфункційні схеми, психічне здоров'я, психологічний добробут студентів.

**Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій.** За сучасних динамічних умов життя перед людьми постає багато викликів, пов'язаних з психологічним добробутом та психічним здоров'ям. Серед поширених проблем тривожних та депресивних розладів проблема діагностики вигорання як самостійного синдрому та розладу потребує особливої уваги. Узагальнюючи дані літератури, синдром вигорання частіше описується як патопсихологічний синдром, що характеризується загальним та емоційним виснаженням, зростаючим почуттям цинізму та втратою задоволення від власних досягнень у значущій сфері діяльності. Й, незважаючи на те, що темі вигорання приділено досить уваги як у медичній, так і в психологічній літературі (В.В. Бойко, В.С. Орел, Н.С. Водоп'янова, О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, В.О. Олефір, В.Ф. Боснюк, М.Р. Later, С. Maslach, К. Salmela-Aro, W.B. Schaufeli, A. Bakker, V. Walburg, та інші), думка щодо цього феномену не завжди є одноставною.

Частими питаннями для дискусій є проблеми диференційної діагностики депресивних розладів, патогенезу вигорання як результату перебування в умовах хронічного «робочого» стресу, виокремлення та розведення понять «емоційне» і «професійне» вигорання тощо. Також слід вказати, що більшість наукових досліджень стосуються спеціалізованих сфер діяльності людини, зокрема, медицини, психології чи соціальної роботи.

Водночас, на нашу думку, аргументованими є судження, що вигорання пов'язане не лише з труднощами у робочому середовищі, а й також з феноменом «навченої безпорадності», стосунками з близьким оточенням та особистісними факторами (перфекціонізмом, соціальною тривогою, схильністю до румінації негативних переконань тощо) [1; 2]. Результати наукових досліджень свідчать, що показник емоційного виснаження як компонент синдрому вигорання корелює зі схильністю до підвищеної тривожності, зокрема страхом перед змінами (в тому числі невизначеністю), низькою емоційною стійкістю (схильністю до імпульсивних рішень), підозрілістю, схильністю до почуття провини тощо [3; 4; 5].

Хоча багато науковців вивчали вигорання на робочому місці, останні дослідження вказують, що особи, які переживають вигорання (відчувають труднощі у виконанні поставленого завдання, відчувають незадоволення своїми досягненнями та є менш продуктивними) в академічній діяльності, характеризуються схожими загальними проявами та механізмами, що не завжди залежали від спеціальності, котру вони здобувають. Ми поділяємо думку, що є доцільним використання терміна «академічне вигорання» для позначення феномену психоемоційних змін студентів, пов'язаних з навчальною діяльністю [2].

Академічне вигорання асоціюється з труднощами в адаптації до змін і вимог навчання (наприклад, адаптація на першому році навчання, виклики фахової підготовки на старших курсах бакалаврського рівня чи вступ до магістратури), поганими навчальними результатами, підвищеним ризиком проблем зі сном, депресії та тривожних розладів, зниженням рівня задоволеності життям і недосипанням [6; 7; 8; 9; 10; 11]. О.П. Сергєєнкова та О.А. Столярчук вказують, що фахове навчання, яке супроводжується переживанням студентами низки нормативних криз, загострює суперечності між вимогами навчання, відповідністю майбутньому фаху й особистісними потребами в самореалізації, які можуть трансформуватись в «синдром емоційного вигорання» [11].

Е. Меріно-Теджедор з колегами зазначають, що, подібно до вигорання в інших сферах, «академічне вигорання» включає три елементи: загальне емоційне виснаження внаслідок вимог навчального процесу; почуття «неадекватності себе як студента» (у значенні некомпетентності) через перебування в умовах тривалого дистресу від перфекціоністичного прагнення академічних досягнень; цинічне ставлення до навчальних перспектив [12]. Д. Гаррат-Рід з колегами вказують, що, незважаючи на поширеність цього явища,

розуміння «академічного вигорання» обмежене, порівняно з вигоранням у професійній діяльності. Науковці зосередили увагу на встановленні взаємозв'язку між двома аспектами перфекціонізму (зокрема, перфекціоністичними проблемами та перфекціоністичними прагненнями) та елементами академічного вигорання, згаданими вище, через механізм формування румінації (повторюваного, автоматичного) негативних переконань щодо себе та власних досягнень [13].

На нашу думку, схильність до формування негативних переконань та їхньої актуалізації в стресових умовах також залежить від глибинних когнітивних переконань, структурованих у так звані «схеми». Когнітивні схеми (як зразки імпліцитного мислення й пам'яті) формуються під впливом особливостей прив'язаності та взаємодії зі значущими людьми, можливістю задовольняти базові психологічні потреби та коригуючим життєвим досвідом. Такі переконання у більшості формуються в дитинстві й модифікуються (доповнюються, зміцнюються) у підлітковому віці і впливають на наші інтерпретації та сприйняття інших, світу чи самих себе. Теорія «схем» була розроблена Дж. Янгом у 1980-х рр. на перетині когнітивно-поведінкової теорії й теорії прив'язаності. На основі клінічного досвіду та подальших досліджень було виокремлено 15 ранніх дезадаптивних (дисфункційних) схем, які підвищують вразливість до формування проблем з психічним здоров'ям чи адаптації до реальних і потенційних викликів у дорослому віці. Як важливий конструкт психічного здоров'я теорія схем Янга використовується частіше для пояснення патогенезу поширених афективних та тривожних розладів, але також зустрічаються пояснення вразливостей до біполярного розладу, шизофренії, адиктивних розладів та при розладах харчової поведінки. За останні десятиліття на основі багаторазових теоретичних уточнень та емпіричних оцінок оригінальна структура схем була переосмислена, й до неї додалися ще три неклаسیфіковані схеми «негативізму/песимізму», «покарання» та «пошуку визнання» [14].

Згідно з моделлю ранніх дисфункційних схем синдром вигорання – це не лише наслідок їх активності (на кшталт патогенезу тривожних чи депресивних станів), а й те, в якій спосіб особа справляється з ними або адаптується до них. Так можуть бути вироблені конкретні «правила життя», слідування яким зменшує напругу дисфункційних схем, водночас слідування цим «стандартам» часто є виснажливим саме по собі (наприклад, схильність до перфекціонізму як спроба уникнення потенційної критики з боку інших). М. Бамбер та Р. Макмехон визнають, що ранні дезадаптивні схеми можуть стати фактором схильності до розвитку вигорання нарівні з іншими [15].

Враховуючи особливості й вимоги навчальної активності, соціально-прийнятне прагнення відповідати очікуванням оточення може визначатись як фактор підвищеного ризику вигорання, що також корелюватиме зі схемою надвисоких стандартів [15; 16; 17]. Очікується, що, діючи відповідно до схеми надвисоких стандартів, студенти можуть почати ігнорувати ознаки втоми та виснаження, раціоналізувати непродуктивні форми поведінки, визначаючи навчальні вимоги як власні потреби. Т. Крувіс та його колеги відзначають, що значною мірою постановка перед собою надвисоких (невідповідних) стандартів і досягнень позитивно оцінюється та винагороджується впродовж навчання на бакалаврському рівні підготовки [18]. У такий спосіб слідування внутрішнім правилам когнітивних схем на певний час може забезпечити адаптацію (зокрема, позитивний вплив на рівень емоційного контролю) до стресових умов, що сприятиме підтримці належного балансу між навчанням (додатковою роботою) та особистим життям. Проте надмірне прагнення відповідати соціальним очікуванням, певний рівень жертвності (заперечення власних потреб) та невизначеність подальшої перспективи у контексті тиску орієнтації на досягнення виключно успіху може збільшити вразливість до вигорання.

За даними мета-аналізу Ш. Регер та її колеги, обмежена кількість студентів, які переживають психоемоційний дистрес в умовах академічної діяльності, звертаються та отримують психологічну чи іншу допомогу (зокрема, лікування від поширених тривожних та афективних порушень), саме тому університети повинні імплементувати своєчасне виявлення і відповідні профілактичні втручання у сфері психічного здоров'я студентів [19]. З огляду на поширеність академічного вигорання та згадані вище особливості важливо дослідити роль дезадаптивних когнітивних схем як фактору вразливості та формування на основі цих даних рекомендацій з превенції вигорання й суміжних психопатологічних станів.

Завдання статті. Проаналізувати особливості синдрому вигорання серед студентів у навчальній діяльності та виявити закономірності між схильністю до вигорання й ранніми дисфункційними схемами особистості.

Методи та методики дослідження. З метою оцінки вираженості психоемоційного дистресу, пов'язаного з академічним вигоранням, застосували опитувальник К. Маслач – Maslach Burnout Inventory™ (МБІ). Відповідно до мета-аналізу 2019 р. методика К. Маслач є валідною та визнана одним з найбільш використовуваних інструментів у дослідженні вигорання [1]. Існує велика кількість версій опитувальника МБІ для загальної вибірки та для працівників у сфері охорони здоров'я; зокрема, російськомовний варіант адаптації Н.С. Водоп'янової найчастіше зустрічається у дослідженнях на пострадянському просторі [20]. Психометричні особливості цих версій підтверджують надійність і валідність методики. Водночас у нашому дослідженні ми використали подвійний адаптований переклад версії опитування для студентів Maslach Burnout Inventory Student Survey (МБІ-SS), оновлений В. Шауфелі та колегами. Внутрішня валідність оновленого варіанта МБІ-SS становила 0,86 [21]. Доповненням до оцінки психологічних аспектів вигорання стало використання «Utrecht Work Engagement Scale – student version (UWES-S)» [22]. Студентська версія UWES-S, як і варіант МБІ-SS, створена на основі версії для працівників. Показники внутрішньої узгодженості UWES-S коливаються між 0,80 та 0,90 у різних мовних вибірках.

У поточному дослідженні ранні дезадаптивні схеми були виміряні за допомогою Young Schema Questionnaire: Short Form (YSQ-S3; Young, 2005). 90 запитань опитувальника структуровані за вісімнадцятьма шкалами, кожна з яких відповідає одній з ранніх дисфункціональних схем (далі – РДС), запропонованих Дж. Янгом у 2003 р., альфа Кронбаха в межах від 0,78 до 0,94 для кожної шкали. Шкали згруповані у 5 категорій (сфер), що об'єднують РДС, які поєднані спільним етіопатогенезом:

1) втрата зв'язку та відкидання (РДС: Покинення та нестабільності стосунків; Недовіри/скривдження; Емоційної депривації; Дефективності/сорому; Соціальної ізоляції/відчуження);

2) обмежена автономія і здатність досягати успіху/реалізувати себе (РДС: Залежності/безпорадності; Очікування катастрофи (вразливості до потенційної шкоди/хвороби); Злиття/невідокремленості особистісної ідентичності; Некомпетентності/неминучих невдач);

3) порушення меж (РДС: Особливого статусу та прав; Недостатнього самоконтролю/самодисципліни);

4) спрямованість на інших (РДС: Підкорення; Самопожертви; Схвалення/пошуку визнання);

5) надмірна пильність/інгібіція (РДС: Негативізму/песимізму; Емоційної інгібіції (гальмування); Надвисоких стандартів/Гіперкритичності; Покарання).

Психометричні характеристики методики «YSQ-S3» досліджувалися за десятима мовними вибірками. Українською мовою методика була перекладена та адаптована Українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії у 2013 р.

Був проведений незалежний t-тест для порівняння відмінностей у середніх показниках для кожної РДС між групами низького/помірного та вираженого рівнів вигорання. Взаємозв'язок між змінними досліджувався за допомогою множинної (ієрархічної) регресії.  $P < 0,05$  вважалось статистично значущим. Усі аналізи проводилися за допомогою SPSS версії 2.3.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження проводилось онлайн у період 2018–2020 рр., загальна кількість респондентів становила 289 осіб. Після попередньої згоди учасники отримували доступ до опитування, яке відбувалося дистанційно. Перед заповненням анкети всі респонденти надали письмову згоду на участь в анонімному опитуванні. До критеріїв включення увійшли студенти закладів вищої освіти із суб'єктивними ознаками синдрому вигорання. Загальна анкета для участі у дослідженні містила пункти, які, окрім соціально-демографічних показників, збирали інформацію щодо критеріїв виключення: стани, спричинені супутньою хронічною соматичною патологією, психічною патологією, пов'язаною із вживанням психоактивних речовин чи з результатом інших психічних порушень (зокрема, наявністю травм голови чи пережитими сильними емоційними потрясіннями, такими як втрата, участь у бойових діях тощо).

Таблиця 1

### Соціально-демографічні показники

		Загальна вибірка n=231
Вік	Роки, M (SD)	20,5 (2,67)
Стать	Жінки, (n)	89,5 (207)
Бакалаврський рівень	% (n)	(178)
1-й курс	% (n)	(39)
2-й курс	% (n)	(47)
3-й курс	% (n)	(49)
4-й курс	% (n)	(43)
Магістерський рівень	% (n)	(53)

У подальшому були виключені анкети відповідно до критеріїв включення/виключення та невірно заповнені анкети, у такий спосіб сформована вибірка містила 231 особу віком 18–25 років, які навчались у закладах вищої освіти міст Львова, Києва, Тернополя та Івано-Франківська. Більшість респондентів – жіночої статі – 89,5% (табл. 1).

Порівняльний аналіз за розподілом за статтю та обраною спеціалізацією не проводився. Ми усвідомлюємо, що стать, особливості фахової підготовки за спеціальністю, рік навчання чи вимоги різних закладів вищої освіти можуть впливати на інтерпретацію отриманих результатів.

Аналізуючи попередні результати у загальній вибірці (табл. 2), 28,1% (65 осіб) респондентів відчували виражений рівень дискомфорту, пов'язаного з вигоранням (високий рівень емоційного виснаження та цинізму й низький рівень академічної ефективності, завзятості, самовідданості та поглинення в навчальну діяльність); 63,7% (147 осіб) оцінювали ознаки вигорання в помірному діапазоні; 8,2% (19 осіб) – у низькому діапазоні (низький рівень виснаження та цинізму та високий рівень академічної ефективності, завзятості, самовідданості і поглинення в навчальну діяльність). Субшкали UWES-S продемонстрували обернену кореляцію зі субшкалами MBI-SS виснаження та цинізму (від  $r$  від -0,63 до -0,69 для кожної шкали,  $p < 0,05$ ) та позитивну кореляцію з академічною ефективністю (в діапазоні від  $r = 0,46$ –0,88 для кожної шкали,  $p < 0,05$ ).

Таблиця 2

## Поширеність вигорання серед студентів

		Загальна вибірка n=231
Рівень вигорання (MBI-SS)	Виснаження, М (SD)*	17,47 (6,8)
	Низький, % (n)	8,2 (19)
	Помірний, % (n)	37,2 (86)
	Виражений, % (n)	54,5 (126)
	Цинізм, М (SD)*	13,08 (4,57)
	Низький, % (n)	8,2 (19)
	Помірний, % (n)	46,8 (108)
	Виражений, % (n)	45,0 (104)
	Академічна ефективність, М (SD)*	22,74 (8,69)
	Низький, % (n)	48,05 (111)
	Помірний, % (n)	22,5 (52)
Виражений, % (n)	29,45 (68)	
Рівень робочої залученості для студентів (UWES-S)	Завзятість, М (SD)**	2,3 (1,46)
	Самовідданість, М (SD)	3,17 (1,47)
	Поглинення, М (SD)	2,26 (1,19)

\*Підшкала виснаження: висока > 16; помірна 8–15; низька 0–7. Підшкала цинізму: висока > 13; помірна 6–12; низька 0–5. Підшкала академічної ефективності: висока > 30; помірна 24–29; низька 0–23.

\*\*Підшкала завзятості: висока > 4,81; помірна 3,21–4,80; низька < 3,20. Підшкала самовідданості: висока > 4,1; помірна 3,01–4,0; низька < 3,0. Підшкала поглинення в навчальну діяльність: висока > 4,41; помірна 2,76–4,40; низька < 2,75.

Враховуючи, що вибірка студентів, які не мають або відзначили низькі ознаки вигорання, є невеликою, для подальшого порівняння було прийнято рішення об'єднати їх з групою, яка демонструє помірні ознаки, з огляду на їх субклінічний рівень.

Вираженість ранніх дисфункційних схем серед студентів представлена у таблиці 3.

Порівняльний аналіз розкриває, що для студентів, які демонструють більш виражений психоемоційний дистрес, пов'язаний з ознаками вигорання, характерні вищі рівні вираженості за схемами (перелічені у порядку статистичної значущості відмінностей): соціальної ізоляції/відчуження; підкорення; особливого статусу та прав; недостатнього самоконтролю/самодисципліни; злиття/невідокремленості особистісної ідентичності; некомпетентності та неминучих невдач; покинення; недовіри/скривдження; пошуку визнання; безпорадності/залежності.

Однак результати множинної (ієрархічної) регресії засвідчують загальний показник вигорання, статистично може бути передбачений через поєднання віку студента та вираженість ранніх дисфункційних схем лише на 30,4% ( $F = 9,65, p < 0,01$ ). Результати показують: що молодший вік, більш напружені дисфункційні когнітивні переконання й відповідні їм стратегії опанування в межах схем, то більш вираженою є схильність до вигорання. Решта ж 69,6% можуть бути пояснені впливом інших факторів, які є посередниками між схемами та ступенем вигорання, наприклад, статі, особливостей фаху, що здобувається, досвіду та успішності попереднього навчання, рівня особистісної тривожності чи схильності до соціального уникнення, досвіду побудови підтримувальних і коригувальних стосунків. Слід вказати, що залежність від курсу навчання не мала статистичної значущості в межах дано-



го аналізу. Внесок ранніх дисфункційних схем у загальну модель дисперсії становив 26%. Регресійний коефіцієнт, який демонструє внесок окремих ранніх дисфункційних схем у мінливість вигорання, виявився статистично значущим для схеми емоційної депривації ( $B = 0,355$ ,  $t = 3,026$ ,  $p < 0,01$ ), схеми очікування катастрофи ( $B = 0,385$ ,  $t = 2,652$ ,  $p < 0,01$ ), схеми надвисоких стандартів ( $B = 0,239$ ,  $t = 1,827$ ,  $p < 0,05$ ) та схеми негативізму/песимізму ( $B = 0,329$ ,  $t = 2,219$ ,  $p < 0,05$ ). Всі згадані ранні дисфункційні схеми не мали статистично значущої відмінності між групами досліджуваних за ступенем вигорання і це свідчить, що такі фактори можуть виступати як предиктори вигорання для групи досліджуваних студентів у цілому.

Таблиця 3

**Порівняння вираженості ранніх дисфункційних схем для груп з низьким/помірним та високим вигоранням**

Ранні дисфункційні схеми	Загальна вибірка n=231, M (SD)	Високий рівень вигорання n=65, M (SD)	Низький/помірний рівень вигорання n=166, M (SD)
Схема емоційної депривації	10,81 (5,48)	11,97 (6,20)	10,36 (5,10)
Схема покинення	14,08 (5,41)	15,92 (5,46)**	13,36 (5,22)
Схема недовіри/скривдження	13,67 (5,87)	15,36 (5,56)**	13 (5,86)
Схема соціальної ізоляції/відчуження	13,16 (5,82)	15,49 (5,89)***	12,25 (5,53)
Схема дефективності	10,86 (6,04)	11,95 (6,42)	10,43 (5,83)
Схема неминучих невдач	16,69 (7,28)	18,93 (7,21)**	15,81 (7,12)
Схема безпорадності/залежності	13,36 (6,65)	15,09 (6,81)*	12,68 (6,46)
Схема очікування катастрофи	13,39 (5,43)	14,35 (5,62)	13,01 (5,31)
Схема злиття/невідокремленості особистісної ідентичності	12,79 (7,78)	14,13 (4,41)**	12,26 (4,81)
Схема підкорення	13,56 (5,23)	15,47 (5,42)***	12,81 (4,95)
Схема самопожертви	16,45 (5,11)	17,35 (5,40)	16,09 (4,94)
Схема пошуку визнання	20,43 (5,61)	21,78 (5,41)*	19,90 (5,60)
Схема особливого статусу та прав	14,31 (4,23)	15,33 (4,06)**	13,91 (4,23)
Схема недостатнього самоконтролю/самодисципліни	16,71 (5,39)	18,58 (5,05)**	15,97 (5,34)
Схема емоційної інгібіції	13,49 (5,41)	13,33 (5,37)	13,55 (5,43)
Схема надвисоких стандартів	18,89 (5,27)	19,6 (5,43)	18,61 (5,18)
Схема негативізму/песимізму	17,67 (6,17)	18,4 (6,79)	17,37 (5,88)
Схема покарання	15,49 (5,19)	16,35 (4,92)	15,15 (5,25)

\*Значущі відмінності при  $p < 0,05$ ; \*\*Значущі відмінності при  $p < 0,01$ ; \*\*\*Значущі відмінності при  $p < 0,001$ .

Аналізуючи отримані результати, можна сказати, що студенти, які схильні до формування синдрому вигорання, частіше керуються переконаннями, що їхні емоційні потреби є неважливими та незрозумілими іншим. На нашу думку, це робить їх вразливими до очікуваної (потенційної) загрози і спонукає до прийняття рішень, пов'язаних з її запобіганням. Серед варіантів захисної поведінки варто виокремити перфекціоністичні прагнення задовольнити інтроєктовані потреби та вимоги батьків, вчителів у школі чи значущої соціальної громади. Мотивація діяти у такий спосіб спрямована на уникнення

внутрішньої критики чи думок про негативну оцінку з боку інших. Водночас це може супроводжуватися мінімізацією позитивних аспектів життя, навчання чи досягнень в інших сферах. Фіксація на негативних деталях та постійне прагнення кращого, видатного досягнення може посилювати стурбованість ймовірними невдачами, яка часто не залежить від успіхів у повсякденному житті. Запропонована схема взаємодії переконань, емоційного та поведінкового реагування може бути адаптивною на певному етапі життя, проте результати порівняння між групами студентів за вираженістю ознак вигорання нашою роботою нас на думку, що це дає поштовх до маніфестації соціального уникнення, страху покинення й схильності до узалежненої поведінки (зокрема, пошуку завірення зі сторони), формування стійкого почуття безпорадності та некомпетентності. Всі ці патопсихологічні аспекти характерні для клінічно значущих проявів синдрому вигорання на пізніх стадіях.

Серед обмежень цього дослідження слід виділити наступні: по-перше, незважаючи на гарну внутрішню валідність адаптованого подвійного перекладу методик MBI-SS та UWES-S, вони не були стандартизовані в Україні. По-друге, дослідження побудоване за дизайном крос-секційного дослідження, що обмежує інтерпретацію результатів причинно-наслідкового взаємозв'язку ранніх дисфункційних схем та академічного вигорання. По-третє, невелика кількість респондентів, які не мають або показали низькі ознаки вигорання, обмежує можливості для порівняння. Також наше дослідження в подальшому могло б виграти від розширення вибірки з врахуванням розподілу за статтю, фахом та дослідженням інших аспектів психічної активності, які потенційно могли б бути посередниками між ранніми дисфункційними схемами й актуальними проявами синдрому вигорання. В майбутньому ми вбачаємо необхідність продовження цього дослідження.

**Висновки з проведеного дослідження.** Проблема вигорання як клінічного синдрому та самостійної нозології стала актуальною впродовж останніх десятиліть. Все більше уваги приділяється медико-психологічним аспектам синдрому вигорання та дослідженню механізмів, які можуть бути предикторами професійного вигорання. Розуміння механізмів, які підвищують вразливість та маніфестацію вигорання як клінічно значущого синдрому поза професійною діяльністю, є дискусійним та потребує узагальнення як актуальних даних, так і нових поглядів. Зокрема, важливим є дослідження академічного вигорання серед молоді, яке пов'язане з вимогами й викликами адаптації до навчальної діяльності. Актуальності додає те, що обмежена кількість студентів, переживаючи суттєвий академічний дистрес, отримують відповідну підтримку та лікування [19].

Дослідження модифікувальних факторів та особистісних механізмів вразливості до академічного вигорання дає можливість переглянути концепції менеджменту академічними вимогами як чинника вигорання [2; 23]. Відповідно, це може мати більш сприятливі можливості для імплементації, ніж управління ресурсами закладів вищої освіти.

Отримані результати свідчать, що молодший вік студентів та напружені дисфункційні переконання, відповідні їм емоційні і поведінкові стратегії опанування можуть розглядатись як предиктори академічного вигорання. Запропонована схема взаємодії переконань, емоційного та поведінкового реагування дає можливість розглядати внутрішнє прагнення досягати та дотримуватись надвисоких (невідповідних ситуації) стандартів як захисний механізм опанування тривоги очікування негативного результату та уникнення внутрішньої критики (сорому). Водночас ригідне прагнення діяти відповідно до встановлених життєвих правил, які обумовлені когнітивними дисфункційними схемами, з часом виснажують та призводять до вигорання в умовах навчальної діяльності.

Превенція академічного вигорання, орієнтована на досліджені механізми, сприятиме розвитку особистісних ресурсів студентів, що може допомогти їм ефективно адаптува-

тися до вимог освітнього середовища та залишатися резильєнтними в умовах невизначеності у майбутньому.

### Список використаної літератури

1. Koutsimani P., Montgomery A., Georganta K. The Relationship Between Burnout, Depression, and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Front. Psychol.* 2019. № 10. P. 284. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00284.
2. Олефір В.О., Боснюк В.Ф. Взаємодія вимог освітнього середовища та особистісних ресурсів в прогнозуванні академічного вигорання. *Psychological Journal.* 2020. № 6 (4). С. 169–184.
3. DiGiacomo M., Adamson B.J. Coping with stress in the workplace: Implications for new health professionals. *Journal of allied health.* 2001. № 30. P. 106–11.
4. Mark G., Smith A.P. Effects of occupational stress, job characteristics, coping, and attributional style on the mental health and job satisfaction of university employees. *Anxiety Stress Coping.* 2012. № 25 (1). P. 63–78. DOI: 10.1080/10615806.2010.548088.
5. Ding Y., Qu J., Yu X., Wang S. The Mediating Effects of Burnout on the Relationship between Anxiety Symptoms and Occupational Stress among Community Healthcare Workers in China: A Cross-Sectional Study. *PLOS ONE.* 2014. № 9 (9). P. 107–130. DOI: 10.1371/journal.pone.0107130.
6. Mazurkiewicz R., Korenstein D., Fallar R., Ripp J. The prevalence and correlations of medical student burnout in the pre-clinical years: A cross-sectional study. *Psychology, health & medicine.* 2011. № 17. P. 188–195. DOI: 10.1080/13548506.2011.597770.
7. May R., Bauer K., Fincham F. School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences.* 2015. № 42. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.07.015.
8. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology.* 2014. № 84 (1). P. 137–151. DOI: 10.1111/bjep.12018.
9. Salmela-Aro K., Read, S. Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research.* 2017. № 7. P. 21–28. DOI: 10.1016/j.burn.2017.11.001.
10. Walburg V. Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Reviews.* 2014. № 42. P. 28–33. DOI: 10.1016/j.childyouth.2014.03.020.
11. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* Київ, 2017. № 27. С. 77–81.
12. Boada-Grau J., Merino-Tejedor E., Sánchez-García J.-C., Prizmic-Kuzmica A.-J., Vigil-Colet A. Adaptation and psychometric properties of the SBI-U scale for Academic Burnout in university students. *Anales de Psicología / Annals of Psychology.* 2014. № 31 (1). P. 290–297. DOI: 10.6018/analesps.31.1.168581.
13. Garratt-Reed D, Howell J, Hayes L, Boyes M. Is perfectionism associated with academic burnout through repetitive negative thinking? *PeerJ.* 2018. DOI: 10.7717/peerj.5004.
14. Oei, T.P.S., & Baranoff, J. Young schema questionnaire: Review of psychometric and measurement issues. *Australian Journal of Psychology.* 2007. № 59 (2). P. 78–86. DOI: 10.1080/00049530601148397.
15. Bamber M, McMahon R. Danger-early maladaptive schemas at work!: The role of early maladaptive schemas in career choice and the development of occupational stress in health workers. *Clin Psychol Psychother.* 2008. № 15 (2). P. 96–112. DOI: 10.1002/cpp.564.
16. Kaeding A., Sougleris Ch., Reid C., et al. Professional Burnout, Early Maladaptive Schemas, and Physical Health in Clinical and Counselling Psychology Trainees. *Journal of Clinical Psychology.* 2017. № 73. DOI: 10.1002/jclp.22485.

17. Simpson S., Simionato G., Smout M., et al. Burnout amongst clinical and counselling psychologist: The role of early maladaptive schemas and coping modes as vulnerability factors. *Clin Psychol Psychother.* 2019. № 26. P. 35–46. DOI: 10.1002/cpp.2328.
18. Cruwys, T., Greenaway, K.H., & Haslam, S.A. (2015) The stress of passing through an educational bottleneck: A longitudinal study of psychology honours students. *Australian Psychologist.* № 50. P. 372–381. DOI: /10.1111/ap.12115.
19. Regehr Ch., Glancy D., Pitts A. Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders.* 2013. № 148 (1). P. 1–11. DOI: 10.1016/j.jad.2012.11.026.
20. Кузьменко С.А. Сучасні діагностичні критерії вигорання та залученості в роботу. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості*: зб. наук. праць за матеріалами VI міжнар. наук.-практ. конференції молодих вчених, аспірантів та студентів, м. Херсон, 22 квітня 2021 р. / ред. колегія: С.І. Бабатіна, В.В. Мойсеєнко, І.І. Чиньона та ін. Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2021. С. 225–228.
21. Schaufeli W.B., Martinez I., Marques-Pinto A., Salanova M., Bakker A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies.* 2002. № 33. P. 464–481.
22. Schaufeli W., Bakker A. UWES. Utrecht Work Engagement Scale : Preliminary Manual (Version 1.1). *Utrecht, Netherlands: Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.* 2004. URL: [https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_English.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf).
23. Вашека Т.В., Тукаєв С.В. Детермінанти емоційного вигорання студентів-психологів в процесі навчання. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України. Київ, 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 47–55.

## ACADEMIC BURNOUT AMONGST STUDENTS THE ROLE OF EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS AS VULNERABILITY FACTOR

**Oleksandr Avramchuk**

*Ukrainian Catholic University,  
17, Hilarion Svetsitskyj str., Lviv, Ukraine, 79000  
e-mail: avramchuk.md@ucu.edu.ua*

**Oleg Kopchuk-Kashetsky**

*Ukrainian Catholic University,  
17, Hilarion Svetsitskyj str., Lviv, Ukraine, 79000  
e-mail: k.k@ucu.edu.ua*

**Halyna Zubachyk**

*Ukrainian Catholic University,  
17, Hilarion Svetsitskyj str., Lviv, Ukraine, 79000  
e-mail: ladyka@ucu.edu.ua*

Problems of psychological adaptation in the professional environment are often considered in the context of burnout in the workplace. At the same time, educational activities for students can also be regarded as activities in a professional environment with their requirements and challenges. Academic burnout is associated with issues of the adaption of students to changes and learning requirements, poor learning outcomes, reduced life satisfaction, and further perspectives. The study of this problem has obtained relevance with the increase of common mental health problems among students. These mental health

problems are described as the separate comorbid conditions or symptoms of anxiety and depression during the manifestation of burnout syndrome. The study of modifying factors and mechanisms of vulnerability to academic burnout provides an opportunity to review the concept of psychological support for students.

The current research aim has studied the patterns between the tendency to burnout and early dysfunctional personality patterns. The obtained results show that the younger age of students and dysfunctional beliefs about themselves and the requirements of the environment, as well as their appropriate emotional and behavioral coping strategies, can be considered predictors of academic burnout. The proposed scheme of interaction of beliefs, emotional and behavioral response makes it possible to consider the inner desire to achieve and adhere to unrelenting (in appropriate situations) standards as a protective mechanism for managing the anxiety of expecting a negative result and avoiding criticism (shame). At the same time, the rigid desire to act following the established rules of life, which are due to dysfunctional cognitive schemes, will eventually exhaust and manifest signs of burnout in educational conditions.

The prevention of academic burnout among students focuses on studying early dysfunctional schemes and appropriate emotional management in difficult life circumstances that will promote internal resources, effective adaptation to conditions of uncertainty, and personal growth.

*Key words:* academic burnout, early dysfunctional schemes, mental health, students psychological well-being.

УДК 316.454.54

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.2>

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Дмитро Астахов

*Донецький національний університет імені Василя Стуса,  
вул. 600-річчя, 21, м. Вінниця, Україна, 21021  
e-mail: d.astakhov@donnu.edu.ua*

У статті розкрито психологічні аспекти групової взаємодії фахівців інформаційно-комунікаційних технологій. Відзначено, що ефективна групова взаємодія та відповідні професійні комунікації мають провідне значення під час розробки та впровадження програмних продуктів, а також у діяльності організації загалом. Розкрито особливості командної роботи, визначено її переваги та недоліки. Відзначено, що ефективність групової взаємодії у команді залежить від багатьох факторів, зокрема від складу команди, масштабу проекту, умов праці, засобів та характеру спілкування між учасниками. Вказано, що у процесі створення команди та здійснення командної роботи важливу роль відіграють особистісні особливості фахівців, їхня здатність взаємодіяти між собою як безпосередньо, так і опосередковано за використання інформаційно-комунікаційних технологій. Проаналізовано основні принципи особистісних відносин у командній роботі та в організації праці у сфері ІКТ. Розкрито особливості функціонування територіально розподілених команд, у межах яких відбувається віддалена комунікація, що характеризується обмеженістю каналів комунікацій і зменшенням безпосереднього спілкування як між членами проектної групи, так і зі стейкхолдерами. Відзначено, що під час ефективної групової взаємодії фахівців ІКТ-сфери важливими є не тільки відповідні професійні знання, вміння та навички, але й розвинені певні особистісні якості. Наголошено, що під час формування ефективної професійної комунікації у команді будь-якого типу вирішальну роль відіграє комунікативна компетентність окремих її членів, яка є складним багатоспектрним утворенням. У перспективі запропоновано розробку та впровадження соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на підвищення ефективності групової взаємодії фахівців інформаційно-комунікаційних технологій.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікаційні технології, команда, командна робота, групова взаємодія, особистісні особливості, комунікативна компетентність.

**Постановка проблеми.** В інженерії програмного забезпечення, як і в інших галузях, значну частину виробничих процесів реалізують люди. Слід зазначити, що більшість програмних процесів є настільки складними, що для їх виконання в організації зазвичай утворюють певну групу, характер якої і властивості окремих її членів відіграють важливу, іноді провідну, роль у розробці та впровадженні програмних продуктів. Виходячи з того, що створення програмного продукту є командною роботою та передбачає розв'язання складних і громіздких завдань, які не зможуть виконати вчасно та якісно поодиноці навіть висококваліфіковані фахівці, ефективна групова взаємодія та відповідні професійні комунікації мають велике значення для продуктивного виконання професійних завдань, створення та впровадження різноманітних проектів, а також для підвищення рівня задоволеності працею, створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі та в організації загалом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Динамічні характеристики колективу представлено в дослідженнях О. О. Деркач, В. В. Іванова, Т. А. Іванової, О. М. Каменської,

А. М. Сухового та інших. Проблема групової діяльності у психологічній науці розкривається в дослідженнях Г. М. Андреевої, А. Л. Журавлева, Б. Ф. Ломова, Л. М. Карамушки, О. В. Цуканової та інших. Психологічним особливостям діяльності в ІКТ-сфері присвячено роботи Ф. Брукс, Г. Вейнберг, Н. Вірт, А. Войскунського, О. В. Волконської, С. Макконе-лла, Ш. Текл, Б. Шнейдермана та інших. Особливості «soft-skills» програмістів розкриваються в дослідженнях О. Г. Глазунової, Т. В. Волошиної, В. І. Ковальчук, М. Л. Смультсон.

**Постановка завдання.** Враховуючи той факт, що професійна діяльність фахівців інформаційно-комунікаційних технологій переважно здійснюється у груповій формі, метою нашої роботи став аналіз психологічних аспектів групової взаємодії фахівців цієї галузі.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна взаємодія фахівців інформаційно-комунікаційних технологій пов'язана з необхідністю працювати в команді. Відомо, що однією з переваг командної роботи є виникнення ефекту синергії, тобто сумарні зусилля команди можуть перевищувати суму зусиль окремо взятих її працівників. Основні переваги команди полягають у можливості швидко реагувати на зміни, що відбуваються у професійному середовищі та стрімко розвиватися відповідно до цього [4].

Серед основних особливостей командної роботи фахівців інформаційно-комунікаційних технологій зазвичай виокремлюються такі специфічні риси: значна неоднорідність членів команди за кваліфікацією, досвідом, функціями; висока інтенсивність спілкування між окремими членами команди на всіх етапах роботи; тісне спілкування із замовником, запит якого має тенденцію до постійного корегування; поставлені задачі часто складно стандартизувати, оскільки в їхній основі наявним є не тільки суто інтелектуально-технічний складник, але і значний творчий компонент; широке застосування глобальної розробки програмного забезпечення зі створенням міжнародних команд, робота в яких має свою специфіку; наявність різної культури створення, особливостей роботи та правил комунікації на різних проектах і в різних компаніях, до яких постійно доводиться адаптуватися. З огляду на це професійно-важливими якостями є вміння працювати в команді, приймати оптимальні рішення зі здійснення поставлених завдань, уміння встановлювати конструктивні комунікації із колегами та замовниками [9].

Відбір членів команди, формування колективу розробників, а також спосіб організації технічної підтримки значно впливають на процес розробки проекту. За створення команди необхідною умовою є прагнення до оптимального поєднання індивідуальностей, які володіють певними особистісними особливостями, такими, як наполегливість, тип особистості, керованість, збудливість, мотивація, терпимість до невизначеності, вміння бути точним, достатній рівень стресової стійкості та іншими. Вони відіграють велике значення у здійсненні взаємодії і виробленні робочого стилю розробника програмного продукту [6].

Нині професійну групову взаємодію вважають важливою характеристикою спільної діяльності фахівців інформаційно-комунікаційної сфери, яка визначає процес спілкування між ними й ефективність виконання професійних завдань. За такої умови основними показниками ефективної групової взаємодії у команді є сформованість у суб'єктів діяльності відповідних професійних знань, умінь і навичок, зокрема soft-skills [5], необхідних для роботи в команді, розуміння професійної та етичної відповідальності за прийняття індивідуальних і групових рішень, а також високий рівень згуртованості та сприятливий соціально-психологічний клімат.

Як зазначено вище, ефективна професійна діяльність у сфері інформаційних технологій неможлива без постійної взаємодії із колегами та партнерами. На ефективність спілкування та, відповідно, групової взаємодії впливають такі чинники, як кількісний і якісний склад членів групи, масштаб проекту, умови праці, засоби й характер спілкування

між учасниками. Чим більшою є чисельність професійної групи, яка працює над виконанням того чи іншого проекту, тим складніше організувати процес групової взаємодії між усіма учасниками. Проте необхідно враховувати факт, що сама ця група має певні характерні особливості, зумовлені різноманітністю спеціалізацій ролей членів групи та безпосередньою спеціалізацією самої групи.

Основою ефективності будь-яких ІТ проектів завжди є люди. Ефективність взаємодії учасників проекту, особливо самокерованих проектних команд, передусім залежить від формування середовища «довіри і авторитету» як всередині, так і зовні команди. Серед основних принципів особистісних відносин можна виокремити такі [8]: 1) *принцип відсутності внутрішньої конкуренції*. Учасники проектної команди конкурують не один із одним, а на особистісному рівні самі із собою (всі учасники самокерованих команд сфокусовані на задоволенні свого професійного ЕГО не за рахунок переваги над учасниками своєї команди, а за рахунок особистісного професійного зростання та спільного досягнення поставленої мети); 2) *принцип глибокої довіри (авторитетності), що враховує досягнення*. Учасники проектних команд довіряють лідеру (й один одному) не тільки через особистісні людські якості, але й через рівень практичних професійних здобутків керівника команди та її учасників (коли справи людини самі говорять про неї); 3) *принцип психологічної комфортності*. Сутність цього принципу полягає в подібності моделей професійного сприйняття ролей кожного учасника проектної команди (створення ефекту симетричного й однакового розуміння ролі); 4) *принцип здорового професійного егоїзму*. Суть цього принципу полягає в обов'язковому індивідуальному пошуку в зовнішньому середовищі учасниками команди персонального, кращого за власний приклад «професійного еталону» робочих досягнень, а також у прагненні перевершити його.

Під час командної роботи особливого значення набуває організація праці як інструмент формування ефективних шляхів досягнення цілей. До основних принципів організації праці, притаманних учасникам самокерованих ІТ команд, потрібно віднести такі [8]:

1) *принцип досконалого знання методики розробки*, який передбачає, що учасники ІТ команд мають володіти всіма аспектами обраної командою методики розробки;

2) *принцип чіткості визначення ролі учасника*, сутність якого полягає у формуванні прозорого розуміння функціональних обов'язків кожного учасника ІТ команди залежно від обраної методики розробки ІТ продукту (відсутність подвоєння функцій чи, навпаки, присутність «сліпих зон» у виконанні певних видів робіт);

3) *принцип універсальності учасників*, відповідно до якого кожен учасник команди виконує свою роль, але водночас він володіє достатнім рівнем професійної компетенції у разі тимчасової або повноцінної заміни іншого учасника під час роботи ІТ команди (це бажаний стан справ, але далеко не обов'язковий);

4) *принцип створення технічної основи співпраці* – формування загальних організаційних процедур співпраці команди, визначення пулу технологій та інструментів, які використовуватиме команда.

Слід наголосити на тому, що порушення базових принципів діяльності ІТ команди є причиною розбалансування її роботи на різних рівнях процесів і технологій, що застосовуються під час розробки проекту. Серед основних проблем, які можуть виникати під час командної роботи, можна виокремити такі: відсутність лідерства в команді або присутність одночасно формального та неформального лідерів; відсутність оптимального підбору інструментів колективної роботи над проектом; нерозуміння цілей проекту та вимог якості продукту розробки; можливий зрив термінів виконання проекту; надмірні витрати в обсягах фінансування проекту; формування психологічних «блоків» у роботі окремих членів команди; втрата цінних знань і досвіду або їх неоптимальне поширення в межах



проектної команди; непорозуміння між керівником проекту, замовником і керівництвом компанії розробника [8].

Задля успішної діяльності будь-якої ІТ-компанії важливою є не лише створення якісного та конкурентоздатного технологічного продукту, але й ефективна організація групової взаємодії. Йдеться про успішну побудову горизонтальних і вертикальних відносин всередині організації (між працівниками, різними відділами, проектними менеджерами та керівництвом компанії) та системи комунікації із зовнішнім світом (зокрема, клієнтами, партнерами тощо) [7].

У групі фахівців, які займаються розробкою програмного забезпечення, високо цінуються навички комунікації і ділової кореспонденції, які є необхідними для побудови успішної кар'єри. Обмін ідеями, спільна розробка програми неможливі без постійної взаємодії із колегами. На ефективність спілкування також впливають такі чинники, як розмір групи, структура групи, склад групи, робоче оточення, засоби спілкування. Слід зазначити, що чим більшою є проектна група, тим важче підтримувати в ній ефективне спілкування та взаємодію, без яких неможливе виконання паралельної розробки, комплексного проектування або розгалуженої спільної діяльності. За такої умови спілкування відбувається як всередині проектної групи, так і поза нею, зокрема з вищим керівництвом, клієнтами та іншими проектними групами і замовниками.

Спілкування всередині групи засновано на особливостях її функціонування в рамках окремого колективу, в якому відбувається обмін інформацією як у письмовій (у вигляді формальних звітів, графіків, діаграм, повідомлень електронною поштою тощо), так і в усній формах (під час особистих зустрічей, на віртуальних нарадах, за допомогою телефону, під час розмов у кулуарах, сумісних чаювань тощо). Спілкування всередині проекту може приймати форму зустрічей, які можуть регулярно плануватися або спеціально призначатися.

Розглядаючи психологічні особливості діяльності фахівців інформаційно-комунікаційної сфери, не можна не зупинитися на одній із найцікавіших особливостей суб'єктів цього виду діяльності, а саме спрямованості на активний пошук можливостей професійного розвитку, розширення власних компетенцій, прагнення до вирішення нових, більш складних та цікавих завдань. Відомо, що для високоінтелектуальних та водночас творчих особистостей, до яких належить більшість представників цієї сфери, домінуючою є потреба в саморозвитку, досягненні успіху та самореалізації. Тому на їх професійній діяльності надто негативно відображаються відсутність можливостей професійного зростання та максимального використання новітніх технологій, обмеженість планування власної діяльності, надмірна формалізація і бюрократизація робочого процесу.

Слід зазначити, що ефективна комунікація, психологічний клімат і досвідчений менеджер у колективі є одним із вирішальних факторів, що впливають на успішність роботи команди. Оскільки сучасне програмування є колективним, корисність окремого програміста тісно пов'язана з корисністю його для всієї команди. Програмування є творчою і складною діяльністю, тому вимагає злагоджених дій, розуміння загальної мети [2]. Отже, фахівці цієї галузі мають розвивати ефективні особистісні навички. Однією з найважливіших навичок є вміння слухати, адже замовники й користувачі хочуть, щоб їх почули та зрозуміли.

У більшості ІТ-компаній фізичний офіс виступає лише допоміжним пунктом, а більша частина проектів переноситься у віртуальний простір, де безпосередньо відбувається взаємодія між членами команди. Надто актуальним це стало в останні півтора роки, коли внаслідок пандемії робота майже повністю опинилася дистанційною. Отже, за таких умов саме ефективна взаємодія і комунікація виступають одними з необхідних чинників успішної діяльності команди.

До виконання віддаленої роботи часто залучаються територіально розподілені команди, які є групами співробітників, що працюють над спільним проектом, від взаємодії яких залежить власно результат виконання роботи. Слід зазначити, що члени таких команд здійснюють комунікацію шляхом спілкування виключно за допомогою засобів інформаційних технологій. За такої умови дистанція між учасниками команди може варіюватися від роботи в одному офісі на різних поверхах до розташування в різних країнах світу. Важливим для такого типу команд є наявність можливостей ефективного функціонування в умовах зміни робочого середовища, в якому часові межі, географічна відстань, відмінності в корпоративній культурі, різні мови спілкування, різні нормативні або законодавчі вимоги можуть суттєво ускладнювати виконання навіть найпростіших професійних завдань. Саме в таких ситуаціях особливого значення набуває якісна комунікація та особиста взаємодія учасників команди.

Ключовим елементом організації взаємодії і комунікації між учасниками команди, яка працює над виконанням спільної діяльності, є визначення того, хто з ким буде взаємодіяти та яким чином відбуватиметься така взаємодія. У територіально розподілених командах здійснюється віддалена комунікація, особливостями якої є обмеженість каналів комунікацій і зменшення безпосереднього спілкування як між членами проектної групи, так і зі стейкхолдерами. Територіальна віддаленість та різниця в часових зонах ускладнює можливості синхронної комунікації навіть за допомогою технічних засобів. Різниця в часових зонах може знижувати загальну кількість годин, протягом яких команда активно взаємодіє. Також у роботі такого типу професійних команд можуть виникати проблеми ініціації процесу комунікації, коли член команди не знає, до кого звернутися з питанням, або вибраний канал комунікації не дозволяє отримати відповідь. Не можна не відзначити той факт, що суттєвою особливістю віддалених комунікацій є те, що близько 70% інформації передається невербальним шляхом; це може обмежувати можливості правильного розшифрування повідомлення [3].

Комунікаційна взаємодія фахівців ІТ-компанії під час розробки програмного продукту спрямована на забезпечення виконання таких завдань:

- 1) організація комунікації у процесах управління командою;
- 2) підтримка спільної організації групової роботи з обробки загальної інформації та інформації про роботу над проектом;
- 3) підтримка колективної роботи за розробки програмного забезпечення;
- 4) сприяння формуванню та розвитку корпоративної культури організації задля забезпечення згуртованості та розвитку командної роботи.

Відомо, що за формування ефективної професійної комунікації у будь-якій команді вирішальну роль відіграє комунікативна компетентність окремих її членів. Комунікативну компетентність слід розглядати як сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах із різними комунікантами, а також умінь ефективно застосовувати ці знання в ситуації конкретного спілкування, виступаючи не тільки в ролі комунікатора, але й реципієнта. Будучи складним багатоаспектним утворенням, комунікативна компетентність інтегрує цілу низку ієрархічно підпорядкованих компетентностей: *інформаційну компетентність*, що виявляється в чіткій комунікації, правильній передачі й відтворенні різного роду інформації; *мовленнєву компетентність*, яка включає сформовану культуру мовлення, багатий словниковий запас, правильність, виразність, естетичність мовлення; *компетентність соціальної взаємодії*, пов'язаної не тільки із здатністю встановлювати контакти з іншими людьми, але й умінням конструктивно вирішувати конфлікти, злагоджено взаємодіяти з іншими людьми під час вирішення різного роду завдань; *компетентність у сприйманні та розумінні іншої людини*, що передбачає розвинені рефлексивні та емпатійні здібності [1].

Аналіз принципів комунікативної компетентності ІТ-фахівців, її ролі в оптимізації проєктної діяльності та створенні програмного продукту є неможливим без розгляду особливостей командної роботи і процесу професійної комунікації у цій сфері, оскільки сучасний ІТ-проєкт – це завжди робота в команді, результат якої залежить від ефективності комунікативних стратегій під час взаємодії не тільки між членами цієї проєктної групи, але й із замовниками, керівниками, кінцевими користувачами систем, що розробляються, та зі складом інших проєктних груп.

**Висновки.** Отже можна зробити висновок, що професійна взаємодія фахівців інформаційно-комунікаційних технологій має низку особливостей, пов'язаних як із характеристиками ІКТ-сфери, так і з особистісними та професійними властивостями самих працівників, рівнем розвитку їх професійних знань, умінь, навичок, зокрема soft-skills. Тому ґрунтовне дослідження цього питання і пошук шляхів оптимізації професійної діяльності фахівців інформаційно-комунікаційних технологій за допомогою використання різноманітних психологічних засобів є актуальним та практично значущим.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці та впровадженні програми соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на підвищення ефективності групової взаємодії фахівців інформаційно-комунікаційних технологій.

### Список використаної літератури

1. Астахов Д. В. Комунікативна компетентність як складова ефективної професійної діяльності ІТ-фахівців. *Психологічні умови благополуччя персоналу організації: тези I Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції*, 15-17 жовтня 2020 р. Львів : Національний університет «Львівська політехніка». 2020. С. 26-28.
2. Божко Ю. П. Професійна успішність програмістів. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. №4 (21). С. 128-135. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp\\_2013\\_4\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2013_4_20).
3. Длугунович Н. А., Форкун Ю. В., Ряба Л. О. Засади створення комунікаційної взаємодії при розробці програмного забезпечення. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2016. Вип. 53. С. 78-85. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviku\\_2016\\_53\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviku_2016_53_13).
4. Зудова І. Ю., Котелевська А. В. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату. *Глобальні та національні проблеми економіки*. Електронне видання Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. 2017. Вип. 20. С. 341-344. Режим доступу: <http://global-national.in.ua/issue-20-2017/28-vipusk-20-gruden-2017-r/3705-zudova-i-yu-kotelevska-a-v-formuvannya-spriyatlivogo-sotsialno-psikhologichnogo-klimatu-trudovogo-kolektivu-pidpriemstva>.
5. Іванова Л. В., Скорнякова О. В. «SOFT SKILLS» як важлива складова конкурентоспроможності фахівців з інформаційних технологій. *Молодий вчений*. 2018. № 12(64). С. 83-87. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-22>.
6. Кириленко Е. Г., Фролова Г. А. Групповая динамика и коммуникация как дисциплина программной инженерии. *Открытые информационные и компьютерные интегрированные технологии*. 2012. № 53. С. 177-186.
7. Лиско Г. О. Ефективне управління конфліктами в ІТ-компаніях. *ІТ право: проблеми і перспективи розвитку в Україні*: збірник матеріалів науково-практичної конференції. Львів: НУ «Львівська політехніка», 2016. С. 357-360. Режим доступу: <https://www.linkedin.com/pulse/ефективне-управління-конфліктами-в-it-компаніях-anya-lysko>.
8. Лозовицький Д. С., Бачинський Т. В. Особливості функціонування самокерованих ІТ-команд. *ІТ право: проблеми і перспективи розвитку в Україні*: збірник матеріалів науково-практичної конференції. Львів: НУ «Львівська політехніка», 2016. С. 329-335. Режим доступу: <https://aphd.ua/publication-145/>.

9. Сидорова Н. М. Групова динаміка та комунікації в інженерії програмного забезпечення. *Інженерія програмного забезпечення*. 2012. № 3-4(11-12). С. 37-46. Режим доступу: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/IPZ/article/view/6615>.

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF GROUP INTERACTION OF SPECIALISTS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

**Dmytro Astakhov**

*Vasyl' Stus Donetsk National University,  
21, 600-richchia str., Vinnytsia, Ukraine, 21021  
d.astakhov@donnu.edu.ua*

The article reveals the psychological aspects of group interaction of specialists of information and communication technologies. It also notes that effective group interaction and appropriate professional communications are of paramount importance in the development and implementation of software products, as well as in the activities of the whole organization. Furthermore, the article explains the peculiarities of teamwork and determines both its advantages and disadvantages. It is emphasized that the effectiveness of group interaction in a team depends on many factors, including team composition, project scale, working conditions, means and nature of communication between participants. The paper indicates that personality traits of ICT professionals, such as their ability to interact with each other, both directly and indirectly by using information and communication technologies play an essential role in the process of team building and teamwork. The fundamental principles of personal relations in team, organization of work in the field of ICT are analyzed. The functioning features of territorially distributed teams are analyzed, within which there is a remote communication characterized by limited communication channels and reduced direct communication both between members of the project team and with stakeholders. Not only the relevant professional knowledge, skills and abilities are important in effective group interaction between ICT specialists, but also the development of certain personal traits. The paper emphasizes that the decisive role in the process of forming effective professional team communication of any type is played by the communicative competence of its individual members, which is a complex multifaceted formation. The development and implementation of socio-psychological training aimed at improving the effectiveness of group interaction of information and communication technology specialists is proposed in the long run.

*Key words:* information and communication technologies, team, teamwork, group interaction, personal traits, communicative competence.

УДК 159.943

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.3>

## САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ЯК КОМПОНЕНТ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ РЯТУВАЛЬНИКІВ

**Наталія Афанасьєва**

*Національний університет цивільного захисту України,  
вул. Чернишевська, 94, м. Харків, Україна, 61023  
e-mail: Afanaseva\_Natali@ukr.net*

**Юлія Ільїна**

*Національний університет цивільного захисту України,  
вул. Чернишевська, 94, м. Харків, Україна, 61023  
e-mail: julija.illina@gmail.com*

**Наталія Світлична**

*Національний університет цивільного захисту України,  
вул. Чернишевська, 94, м. Харків, Україна, 61023  
e-mail: maestro\_sna@ukr.net*

Саморегуляція забезпечує функціонування людини, успішність взаємодії зі світом, оточуючими, сприяє реалізації поставлених цілей у будь-якій сфері життєдіяльності та підтримці оптимального психічного стану. Способи подолання є засобами саморегуляції. Ресурси, що актуалізуються у стилях і стратегіях подолання, є динамічною єдністю когнітивних та особистісних можливостей людини під час вибору спрямованості та способів дій.

Екстремальний характер професійної діяльності рятувальників обумовлює високий рівень професійного стресу, який призводить до зниження ефективності професійної діяльності в повсякденних та екстремальних ситуаціях і визначає необхідність оцінки та формування адаптивних типів долаючої поведінки.

Дослідження особливостей саморегуляції психічних станів у рятувальників засвідчило, що найбільш розвиненими стилями саморегуляції є моделювання, самостійність, планування, а найменш розвиненими – програмування та оцінка результатів. Загальний рівень розвитку саморегуляції визначено як середній. Досліджувані особи володіли необхідними навичками саморегуляції, але останні можуть слабшати або втрачатись у разі надмірних навантажень, погіршення самопочуття, різкої зміни ситуації тощо.

Емпіричним шляхом визначено структурні компоненти копінг-поведінки рятувальників. У досліджуваних осіб більш виражені позитивні копінг-стратегії: самоконтроль, пошук соціальної підтримки, взяття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка.

Під час кореляційного аналізу виявлено статистично значущі взаємозв'язки між стилями саморегуляції і копінг-стратегіями. Розвинені стилі саморегуляції корелюють із продуктивними копінг-стратегіями: самоконтролем, пошуком соціальної підтримки, прийняттям відповідальності, плануванням вирішення проблеми. Дослідження взаємозв'язку між вольовою саморегуляцією і копінг-стратегіями виявило її наявність як за продуктивними, так і за непродуктивними копінг-стратегіями.

Результати емпіричного дослідження показали необхідність розробки психокорекційної програми, спрямованої на вироблення навичок і вмій самостійного контролю, регулювання психофізіологічного стану, навчання способам підвищення стресової стійкості й швидкого зняття напруги,

сприяння особистісному зростанню й розвитку самосвідомості рятувальників у разі подолання емоційних, поведінкових і комунікативних проблем.

*Ключові слова:* саморегуляція, долаюча поведінка, копінг-стратегії, рятувальники.

**Постановка проблеми.** Життя мешканців сучасної України супроводжується глибокими, інтенсивними і багатоплановими перетвореннями, що здійснюються в усіх сферах функціонування суспільства. У психологічній практиці вони супроводжуються руйнуванням стереотипів свідомості, діяльності та способів життя людини, причому найперше зачіпають осіб, включених у різні системи праці. Особливе місце серед них посідають фахівці ризикових і небезпечних професій, які піддаються впливу інформаційних, соціально-психологічних та складних чинників діяльності, що призводять до перевантажень когнітивного, емоційного, комунікативного характеру.

**Зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Висвітлена у статті проблематика пов'язана з темами, що досліджуються в загальній і соціальній психології, а також у психології діяльності в особливих умовах. Це дослідження актуальне в контексті психологічного супроводження діяльності фахівців ризикових і небезпечних професій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізу проблеми саморегуляції присвячені численні наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Окремі про-яви саморегуляції у різних видах діяльності висвітлені у працях О. Конопкіна, Г. Нікіфорова, А. Осніцького, І. Трофімова та інших; проблеми саморегуляції під час дослідження рефлексії – у роботах І. Бега, В. Давидова, А. Зака, Б. Зейгарника, К. Поліванова та інших; моральний вчинок як основа саморегуляції – у роботах М. Савчина, С. Рубінштейна, В. Татенко, В. Ядова, П. Якобсона та інших; вольова регуляція особистості – у роботах Л. Виготського, В. Іваннікова, В. Котирло, В. Селіванова та інших. Можливості застосування психічної саморегуляції у різних цілях, зокрема регулювання діяльності в екстремальних умовах, досліджено в роботах О. Дашкевич; підвищення надійності діяльності під час втоми – у роботах Н. Круглової; стабілізація діяльності в екстремальних умовах – у працях В. Мажина. Методи саморегуляції висвітлені в роботах А. Алексєєва, Т. Ахмедова, Л. Гримак, О. Соколової, В. Кандиби, А. Карпенко, Л. Забелова та інших.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на суттєвий інтерес дослідників до проблеми психічної саморегуляції, більшість робіт присвячено загальним підходам без урахування використання конкретних методів саморегуляції. Залишається не досить розробленим питання взаємозв'язку психічної саморегуляції та стратегій долаючої поведінки рятувальників.

**Мета роботи** – презентація результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей взаємозв'язку саморегуляції психічних станів та копінг-поведінки рятувальників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Діяльність рятувальників пов'язана з високим ступенем ризику, небезпекою для життя і здоров'я, усвідомленням відповідальності за результати виконання службових завдань. Високий рівень підготовки працівників, розкриття їх потенційних можливостей здатні забезпечити успішність діяльності в екстремальних умовах. Психологічна готовність до діяльності залежить від особливостей особистості, що лежать в її основі, а також від домінуючих психічних станів. Однією із проблем психічних станів, що має практичне значення, є проблема їхньої саморегуляції, основна мета якої – гармонізація взаємин із навколишнім світом і самим собою. Ця мета може бути досягнута завдяки активізації механізмів мимовільної і довільної саморегуляції [1].

Екстремальна ситуація створюється комплексом специфічних чинників і їхніми особливостями. Чинниками екстремальності можуть бути як фізичні характеристики се-

редовища (шум, наявність шкідливих домішок у середовищі, висока або низька температура і т. п.), так і емоційні чинники (дефіцит часу, небезпека, підвищена відповідальність тощо). Екстремальність діяльності рятувальників створюється постійно діючими негативними факторами. До них належать не тільки частий дефіцит часу та інтелектуальні перевантаження, пов'язані з надлишком або дефіцитом інформації, але й постійна підвищена службова і моральна відповідальність за прийняті рішення [2; 3].

Розглядаючи психологічну готовність людини до діяльності в екстремальних умовах, науковці звертають увагу на цілий комплекс змінних, від яких залежить успіх діяльності. Ці змінні об'єднують у такі групи:

- компоненти кваліфікації, що вимагають придбання необхідних знань і вмінь;
- мотиваційні компоненти, що характеризують відношення до діяльності;
- особливості особистості та домінуючі психічні стани [1].

Складні умови діяльності рятувальників визначають особливу важливість розвитку потенційних можливостей, особистісних особливостей, здібностей та вміння ефективно пристосовуватися до таких умов, формувати та зберігати високий рівень активності психічного стану і працездатності, тобто вміння формувати оптимальний стиль життєдіяльності, активну життєву позицію, оптимальний рівень саморегуляції психофізіологічних функцій. Здатність до регуляції поведінки неможлива без навичок саморегуляції психічного стану. Специфіка діяльності визначає підвищені вимоги щодо здатності працівників довільно регулювати свій стан і поведінку, що змушує нас звернутися до розгляду цієї проблеми.

У дослідженні брали участь рятувальники м. Харкова кількістю 54 особи. Нами використано такі психодіагностичні методи дослідження, як опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки-98» – ССП-98 (В. Моросанова); опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова і Є. Ейдмана; «Копінг-тест» Р. Лазаруса; «Методика для психологічної діагностики копінг-механізмів» Е. Хейма. Крім того, застосовано математичний метод – коефіцієнт кореляції г-Пірсона.

Для дослідження особливостей психічної саморегуляції рятувальників використовувалися методика ССП-98 і Тест «Дослідження вольової саморегуляції». Найбільш розвиненими стилями психічної саморегуляції рятувальників цієї групи є моделювання ( $7,4 \pm 2,6$  бали), самостійність ( $6,4 \pm 2,1$  бали) і планування ( $5,8 \pm 2,0$  бали), а найменш розвиненими – програмування ( $3,2 \pm 1,2$  бали), оцінка результатів ( $4,5 \pm 1,7$  бали). Загальний рівень розвитку саморегуляції визначено як середній. Це свідчить про те, що досліджувані особи здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в майбутній перспективі, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, а також одержуваних результатів – поставленим цілям. В умовах несподіваної зміни обставин, зміни способу життя, переходу на іншу систему роботи такі особистості здатні гнучко змінювати модель значущих умов і, відповідно, програму дій. Вони певною мірою автономні в організації своєї активності, здатні самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати процес її виконання, аналізувати й оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності. Такі особи потребують усвідомленого планування діяльності, їхні плани реалістичні, деталізовані, ієрархічні, дієві, стійкі; цілі діяльності висувуються ними самостійно.

Проте досліджувані особи не вміють або не хочуть детально продумати послідовність своїх дій. Вони зазвичай діють імпульсивно, не завжди здатні самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з невідповідністю отриманих результатів цілям діяльності, проте не вносять змін до програми дій і діють шляхом проб і помилок. Їхні суб'єктивні критерії успішності не досить стійкі, що може призводити до різкого погіршення якості результатів за умови збільшення обсягу роботи, погіршення стану або виникнення зовнішніх труднощів.

Отже, нами виявлено певні стильові особливості психічної саморегуляції рятувальників, що характеризуються усвідомленістю і взаємопов'язаністю регуляторних компонентів у загальній структурі саморегуляції, адекватністю реагування на мінливі умови, самостійністю в постановці цілей і плануванні діяльності, здатністю компенсувати особистісні, характерологічні та інші особливості, які перешкоджають досягненню мети. Але в умовах істотного збільшення навантажень або погіршення стану система саморегуляції може давати збій, що призводить до погіршення результативності діяльності, помилок, імпульсивних дій.

За загальною шкалою отримано середні показники з тенденцією до високих, що характерно для осіб емоційно зрілих, активних, незалежних, самостійних. Їх відрізняє спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного боргу. Зазвичай вони добре рефлексують особисті мотиви, реалізують наміри за планом, уміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, мають соціально-позитивну спрямованість. У складних ситуаціях можливе зростання внутрішньої напруженості, пов'язаної із прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки, і тривоги з приводу її спонтанності.

За шкалою «наполегливість» також отримано показники вище середніх значень, що характеризують досліджуваних осіб як діяльних, працездатних людей, які активно прагнуть до виконання наміченого; їх мобілізують перепони на шляху до мети, але відволікають альтернативи і спокуси, головна їхня цінність – розпочати справу. Таким людям властива повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку.

За шкалою «самовладання» отримано показники вище середніх значень, що характеризує досліджуваних осіб як емоційно стійких і таких, які добре володіють собою в різних ситуаціях. Властивий їм внутрішній спокій, впевненість у собі звільняє від страху перед невідомістю, підвищує готовність до сприйняття нового та несподіваного. Разом із тим прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призводити до підвищення внутрішньої напруженості, переважання постійної заклопотаності і стомлюваності [4].

Отже, дослідження психічної та вольової саморегуляції рятувальників дозволяє визначити досить високий рівень їхнього розвитку. Досліджувані особи мають необхідні навички саморегуляції, але вони можуть слабшати або втрачатись у випадку надмірних навантажень, погіршення самопочуття, різкої зміни ситуації.

Наступним етапом дослідження стало діагностування структури долаючої поведінки рятувальників. Дослідження структури копінг-поведінки рятувальників проводилося з використанням копінг-тесту Р. Лазаруса і тесту Е. Хейма. У досліджуваних осіб більше виражені позитивні копінг-стратегії (70,3%): самоконтроль (13,0%), пошук соціальної підтримки (14,1%), прийняття відповідальності (14,7%), планування вирішення проблеми (17,4%), позитивна переоцінка (11,1%). Це свідчить про те, що у важких життєвих ситуаціях, у стресових умовах чи фрустрації досліджувані особи частіше прагнуть подолати їх завдяки цілеспрямованому контролю емоцій, мінімізації впливу їх на сприйняття ситуації і вибір стратегії поведінки, контролю поведінки, прагненню до самовладання. Такі особи намагаються вирішувати проблеми із залученням зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуком інформаційної, емоційної та дієвої підтримки. Досліджувані рятувальники визнають свою роль у виникненні проблеми та беруть відповідальність за її рішення на себе, в деяких випадках – із самокритикою та самозвинуваченням. Вони цілеспрямовано аналізують ситуацію та можливі варіанти поведінки, виробляють стратегії вирішення проблеми, планують власні дії з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду, наявних ресурсів, а також долають негативні переживан-



ня, пов'язані з проблемою, за допомогою її позитивного переосмислення, розгляду її як стимулу для особистісного зростання.

Досліджувані особи частіше використовують такі стратегії подолання стресових ситуацій, як вирішення завдання (77,5 %) і соціальне відволікання (64,1%). Отже, рятувальники цієї групи використовують переважно адаптивні копінг-стратегії. Адаптивні варіанти копінг-поведінки – це форми поведінки, спрямовані на аналіз труднощів і можливих шляхів їх подолання, підвищення самооцінки і самоконтролю, більш глибокого усвідомлення власної цінності як особистості, віри у власні ресурси під час подолання важких ситуацій. Серед них домінують емоційні стани з активним обуренням і протестом у разі труднощів і впевненістю в існуванні виходу з будь-якої, навіть найскладнішої, ситуації. Такі люди обирають співпрацю зі значущими (більш досвідченими) людьми, шукають підтримку в найближчому соціальному оточенні або пропонують її близьким задля подолання труднощів [5].

Між тим, досліджувані особи цієї групи відчують труднощі у вираженні емоцій задля розрядки та зняття напруги. Для них більш характерним є пригнічення емоцій і стримування проявів пережитих почуттів. Це може негативно вплинути на психічне й соматичне здоров'я досліджуваних осіб; така особливість потребує психокорекційного втручання.

Проведене дослідження особливостей саморегуляції і структури копінг-поведінки рятувальників цієї групи показало, що в них досить розвиненими є навички психічної та вольової саморегуляції, причому у стресових ситуаціях частіше використовуються продуктивні копінг-стратегії.

Для визначення особливостей взаємозв'язку психічної та вольової саморегуляції і стратегій долаючої поведінки використано г- критерій Пірсона. Під час кореляційного аналізу виявлено статистично значущі взаємозв'язки між стилями саморегуляції і копінг-стратегіями, зокрема планування має позитивний взаємозв'язок з самоконтролем ( $p \leq 0,05$ ), пошуком соціальної підтримки ( $p \leq 0,05$ ), прийняттям відповідальності ( $p \leq 0,05$ ) і плануванням вирішення проблеми ( $p \leq 0,01$ ). Моделювання має прямий кореляційний зв'язок із самоконтролем ( $p \leq 0,05$ ), пошуком соціальної підтримки ( $p \leq 0,05$ ), прийняттям відповідальності ( $p \leq 0,05$ ) і плануванням вирішення проблеми ( $p \leq 0,05$ ). Програмування має зворотний кореляційний зв'язок з конфронтаційним копінгом ( $p \leq 0,05$ ) і втечею-униканням ( $p \leq 0,05$ ). Оцінка результатів має прямий взаємозв'язок з дистанціюванням ( $p \leq 0,05$ ) і позитивною переоцінкою ( $p \leq 0,05$ ). Гнучкість має прямий взаємозв'язок із пошуком соціальної підтримки ( $p \leq 0,01$ ), втечею-униканням ( $p \leq 0,01$ ) і плануванням вирішення проблеми ( $p \leq 0,01$ ). Самостійність має прямий взаємозв'язок із самоконтролем ( $p \leq 0,01$ ), прийняттям відповідальності ( $p \leq 0,05$ ) і плануванням вирішення проблеми ( $p \leq 0,05$ ), а також зворотний зв'язок – із втечею-униканням ( $p \leq 0,05$ ). Загальний рівень саморегуляції прямо корелює із самоконтролем ( $p \leq 0,05$ ), пошуком соціальної підтримки ( $p \leq 0,05$ ), прийняттям відповідальності ( $p \leq 0,05$ ) і плануванням вирішення проблеми ( $p \leq 0,01$ ). Отже, розвинені стилі саморегуляції корелюють із продуктивними копінг-стратегіями: самоконтролем, пошуком соціальної підтримки, прийняттям відповідальності, плануванням вирішення проблеми.

Показники за шкалою загальної вольової регуляції корелюють із показниками конфронтаційного копіngu ( $p \leq 0,05$ ), прийняттям відповідальності ( $p \leq 0,05$ ), плануванням вирішення проблеми ( $p \leq 0,05$ ). Показники за шкалою «наполегливість» корелюють із показниками конфронтаційного копіngu ( $p \leq 0,05$ ), пошуком соціальної підтримки ( $p \leq 0,05$ ), плануванням вирішення проблеми ( $p \leq 0,05$ ). Показники за шкалою «самовладання» корелюють з показниками дистанціювання ( $p \leq 0,05$ ) і самоконтролю ( $p \leq 0,05$ ). Отже, дослі-

дження взаємозв'язку між вольовою саморегуляцією і копінг-стратегіями показало її наявність як за продуктивними, так і за непродуктивними копінг-стратегіями.

Подолання є невід'ємною складовою частиною процесу саморегуляції та усвідомленого досягнення мети. У дослідженні саморегуляція і подолання розглядаються як один процес, але в першому випадку більша увага приділяється меті, досягнення якої служить критерієм успішного подолання, а в другому – способу подолання. Саморегуляція здійснюється як єдиний процес, який забезпечує мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей людини задля досягнення цілей життєдіяльності. Процес саморегуляції сприяє формуванню гармонійної поведінки; на її основі розвивається здатність керувати собою відповідно до реалізації поставленої мети, спрямовувати свою поведінку відповідно до вимог життя і професійних завдань.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження показало, що негативні наслідки важких життєвих ситуацій можна пом'якшити адаптивними стратегіями їх подолання. Саме тому копінг-стратегії є важливим чинником психологічного благополуччя, здоров'я, успішності діяльності. Однак більша частина позитивних результатів пов'язана з узагальненим розподілом стратегій подолання на групи проблемно- та емоційно-орієнтованих, а також їх поділом за критеріями наближення (активності) й уникнення. Отримані результати дозволяють розглядати копінг-стратегії у структурі саморегуляції як чинник забезпечення деяких її важливих етапів. Копінг-стратегії є своєрідним провідником, через який глибинні психологічні конструкти забезпечують саморегуляцію поведінки у стресовій ситуації. Отже, розвиненість процесів саморегуляції поведінки дозволяє знизити частоту застосування неефективних копінг-стратегій, підвищити стійкість до ситуації невизначеності, посилити емоційну стійкість.

Результати емпіричного дослідження засвідчили необхідність розробки психоко-рекційної програми або програми тренінгу, спрямованої на формування навичок і вмінь самостійного контролю та регулювання психофізіологічного стану, навчання способам підвищення стресової стійкості та швидкого зняття напруги, сприяння особистісному зростанню і розвитку самосвідомості рятувальників у разі подолання емоційних, поведінкових і комунікативних проблем.

#### Список використаної літератури

1. Колесніченко О. С. Формування емоційного компонента психологічної готовності до дій в екстремальних умовах у працівників МНС України. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип. 6. С. 52–61.
2. Лось О. М. Професійна діяльність в особливих умовах як об'єкт психологічного дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Вип. 1. Том 1. С. 59–63.
3. Бочелюк В. Й. Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: Гуманітарний університет «Запорізький інститут державного та муніципального управління», 2007. 248 с.
4. Кузнецов М. А. Вольова регуляція діяльності: основні закономірності, етапи і механізми. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 43(1). С. 110–128.
5. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2007. 432 с.

## SELF-REGULATION OF MENTAL STATES AS A COMPONENT OF OVERCOMING BEHAVIOR OF RESCUERS

**Natalia Afanasieva**

*National University of Civil Defence of Ukraine,  
94, Chernyshevska str., Kharkiv, Ukraine, 61023  
e-mail: Afanaseva\_Natali@ukr.net*

**Yuliia Ilina**

*National University of Civil Defence of Ukraine,  
94, Chernyshevska str., Kharkiv, Ukraine, 61023  
e-mail: julija.illina@gmail.com*

**Nataliia Svitlychna**

*National University of Civil Defence of Ukraine,  
94, Chernyshevska str., Kharkiv, Ukraine, 61023  
e-mail: maestro\_sna@ukr.net*

Self-regulation ensures human functioning, the success of interaction with the world, others, contributes to the realization of goals in any sphere of life and maintain optimal mental state. Ways to overcome are means of self-regulation. Resources, which are actualized in styles and strategies of overcoming, are a dynamic unity of cognitive and personal capabilities of a person in the choice of direction and ways of action. The extreme nature of the professional activity of rescuers causes a high level of professional stress, which reduces the effectiveness of professional activities in everyday and extreme situations, and determines the need to assess and form adaptive types of coping behavior.

The study of the peculiarities of self-regulation of mental states in rescuers showed that the most developed styles of self-regulation are: modeling, independence and planning; least developed: programming and evaluation of results. The general level of development of self-regulation is defined as average. Subjects have the necessary skills of self-regulation, but they can be weakened or lost in cases of overload, malaise, sudden changes in the situation and so on. The structural components of rescuers' coping behavior were determined empirically.

Positive coping strategies are more pronounced in the subjects: self-control, search for social support, acceptance of responsibility, problem solving planning, positive reassessment.

Correlation analysis revealed statistically significant relationships between self-regulation styles and coping strategies. Developed styles of self-regulation correlate with productive coping strategies: self-control, seeking social support, taking responsibility and planning to solve the problem. The study of the relationship between voluntary self-regulation and coping strategies has shown its existence with both productive and unproductive coping strategies.

The results of empirical research have shown the need to develop a psychocorrection program aimed at developing skills and abilities of self-control and regulation of psychophysiological state, learning how to increase stress resistance and rapid stress relief, promote personal growth and self-awareness of rescuers in overcoming emotional, behavioral and communicative.

*Key words:* self-regulation, overcoming behavior, coping strategies, rescuers.

УДК 159.99:355.018

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.4>

## ПРАВОВІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОНЯТТЯ «РЕІНТЕГРАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ»

Юлія Бойко-Бузиль

*Державний науково-дослідний інститут Міністерства внутрішніх справ України,  
пров. Євгена Гуцала, 4а, м. Київ, Україна, 01011  
e-mail: b-byu@ukr.net*

У статті акцентовано увагу на розробку політики реінтеграції учасників бойових дій до умов мирного життя як важливого завдання держави та її соціальних інституцій. Наголошено, що наслідки військових дій на території нашої країни, спрямовані на здійснення заходів щодо забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі та стримування збройної агресії проти України, переконливо доводять важливість організації та впровадження заходів з реінтеграції не лише окупованих територій Луганської та Донецької областей та її мешканців, але й реінтеграції безпосередніх учасників бойових дій, які боронять суверенітет держави та стоять на варті її незалежності. Проаналізовано публікації і діючі нормативно-правові акти щодо питань реінтеграції. З'ясовано, що поняття «реінтеграція» поряд із уживанням щодо мігрантів, безпритульних осіб, людей, постраждалих від торгівлі, дітей, позбавлених батьківського піклування, активно використовується стосовно деокупації і повернення території українського Донбасу та розглядається як нормативний елемент розроблених Міжвідомчою робочою групою з РДР Комплексних стандартів ООН щодо роззброєння, демобілізації та реінтеграції. Підкреслено важливість якісної правової та психологічної підтримки екс-комбатантів. Виявлено, що нині відсутній єдиний підхід до тлумачення поняття «реінтеграція». Наразі не існує одностайної дефініції «реінтеграція учасників бойових дій». Звернено увагу на те, що реінтеграція покликана сприяти регулюванню свого життя особою та її участі в суспільних процесах, а також виступає керованим (з боку держави та її інституцій) і активним (з боку конкретної особи) процесом змін, який є запорукою консолідації та стабілізації суспільства та дотримання прав людини. Роз'яснено, що реінтеграція є не лише суспільним, але й глибоко індивідуальним процесом, який потребує особистої зацікавленості та безпосередньої участі суб'єкта реінтеграційних заходів. Запропоновано реінтеграцію розглядати як систему поновлення соціальної цілісності особи, а реінтеграцію учасників бойових дій тлумачити як комплексну систему поновлення цілісності особистості екс-комбатанта в умовах мирного життя.

*Ключові слова:* реінтеграція, учасник бойових дій, екс-комбатант, система, поновлення, цілісність.

**Вступ.** Військові дії на території Донецької та Луганської областей з огляду на перспективу врегулювання та подолання їх наслідків є тривалими й затяжними. Гібридність, неоднозначність зовнішнього втручання, інформаційна агресія, часткове виконання та навіть порушення міжнародних домовленостей, сепаратизм, неоднорідна громадська думка щодо проблем Донбасу та відсутність єдиної позиції в цьому питанні – це фактори, які перешкоджають пошуку оптимальної моделі реінтеграції [1, с. 155] не лише окупованих територій нашої країни, але й учасників бойових дій.

Згідно з Указом Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони країни від 14 травня 2021 року «Про Стратегію людського розвитку» «в умовах триваючого здійснення заходів щодо забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації в зоні АТО/ООС забезпечення реінтеграції учасників бойових дій до мирного життя є важливим завданням держави» [2].

Відповідно до Ст. 5 Розділу II Закону України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» в редакції від 01.01.2021 р. учасниками бойових дій є «особи, які брали участь у виконанні бойових завдань із захисту Батьківщини у складі військових підрозділів, з'єднань, об'єднань усіх видів і родів військ Збройних Сил діючої армії (флоту), у партизанських загонах і підпіллі та інших формуваннях як у воєнний, так і в мирний час» [3]. Оскільки дії на сході України згідно з Женевськими конвенціями юридично та фактично підпадають під ознаки міжнародного збройного конфлікту, до учасників такого конфлікту мають застосовуватися відповідні нормативні визначення [4, с. 6]. Тому в межах цього дослідження *учасники бойових дій* – це особи, які захищали незалежність, суверенітет і територіальну цілісність України, брали безпосередню участь у конфлікті на сході нашої країни, а саме учасники Антитерористичної операції (АТО) та Операції об'єднаних сил (ООС) (далі – АТО/ООС).

Однак без дослідження теоретико-методологічних засад цього явища (реінтеграції учасників бойових дій), складно зрозуміти його зміст, що й обумовило мету роботи – розкриття психологічних і правових основ та змістового наповнення поняття «реінтеграція учасників бойових дій».

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз публікацій вказує, що, незважаючи на розуміння реінтеграції (*reintegratio*) як возз'єднання [5]; об'єднання того, що розпалося і роз'єдналося на нових принципах, засадах [6, с. 1114]; поновлення [7, с. 391]; відтворення, повторного формування, об'єднання втрачених функцій, що уможливило подальшу діяльність [8]; спрощену процедуру відновлення втрачених громадянських прав [9]; процес переходу назад до особистих та організаційних ролей після повернення [10]; процес повернення людини в суспільство в ролі активного й незалежного члена соціального життя, що передбачає відновлення втрачених соціальних зв'язків та досягнення відповідного рівня емоційного стану [11, с. 134]; динамічний процес адаптації [12]; повторне включення людини до групи або процес включення в суспільство [13, с. 37]; відновлення вікових, гендерних та культурно відповідних ролей у сім'ї, громаді та на робочому місці [14], донині відсутнє єдине визначення цього поняття, хоча термін «реінтеграція» зустрічається також і в нормативно-правових актах України. Так, у ст. 16 Закону України «Про соціальні послуги» реінтеграція трактується як «соціальна послуга, що передбачає узгоджені дії фахівців із надання постійної або систематичної комплексної допомоги» [15]. У ст. 16 Конвенції про права осіб з інвалідністю додається, що реінтеграція має «відбуватися в обстановці, яка сприяє зміцненню здоров'я, благополуччя, самоповаги, гідності та самостійності відповідної особи та здійснюватися з урахуванням потреб, зумовлених віково-статевою специфікою» [16]. В Указі Президента України «Про Національну молодіжну стратегію до 2020 року» [17] наголошується, що для «розв'язання проблеми реінтеграції необхідно створити умови для мотивації особи». До теоретико-методологічної сутності реінтеграції як до поняття мало хто звертається. Термін існує, його активно використовують, але тлумачать, виходячи лише з авторського задуму.

Реінтеграцію помилково ототожнюють із ресоціалізацією. Однак термін «ресоціалізація» доцільно використовувати щодо осіб, які перебувають у конфлікті із законом (ув'язнених і засуджених), оскільки етимологічно поняття «ресоціалізація» складається з префіксу «ге» або «повторний процес» та терміну «соціалізація», що походить від латинського «socialis» (соціальний) і передбачає повторне засвоєння суспільних цінностей та норм. Зі свого боку реінтеграція, яка також складається з префіксу «ге» та слова «інтеграція» («integration») – відновлення, поновлення) означає об'єднання частин в єдине ціле. Отже розуміємо, що ресоціалізація спрямована на відновлення втраченого соціального статусу, повернення особи до загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві; вона визначає доцільність і напрямки виправлення деформованої соціальності.

Реінтеграція покликана до відновлення втраченого людиною відчуття особистої цілісності, соціальної інтегрованості та громадянської консолідованості.

Говорячи про ресоціалізацію, ми маємо на увазі впорядкування розбалансованих соціальних норм. Коли ж ми говоримо про реінтеграцію, йдеться про відновлення соціальності (феномен, який характеризує суспільний устрій загалом, охоплює спільну діяльність людей, спрямовану на відтворення людини як суспільної істоти, та виявляється у взаємовідносинах людей із різними сферами буття, оскільки спрямований на розширення просторово-часового поля формування та реалізацію потенціалу для самореалізації, саморозкриття особистості, вияву її творчих здібностей) [18]).

Отже, забезпечуючи механізмами, способами, моделями взаємодії та участі в суспільстві, реінтеграція тотожна процесу переходу від стану, в якому людина не була повноцінно функціонуючим членом суспільства, до стану, за якого індивід самостійно контролює та регулює своє життя та участь у суспільних процесах [19, с. 438]. Саме реінтеграція дає можливість стати самодостатньою людиною, мати доступ до соціальних мереж і контактів; вона орієнтована на забезпечення психосоціального здоров'я особи [1, с. 156].

Згідно з діючим Класифікатором соціальних послуг, затвердженим Наказом Міністерства соціальної політики України 23.06.2020 р. № 429, «отримувачами соціальних послуг за кодом 014.0 (Соціальна інтеграція та реінтеграція) є внутрішньо переміщені особи; особи, постраждалі від торгівлі людьми; бездомні особи; біженці; шукачі притулку; національні меншини; діти та особи, які перебувають/перебували в спеціалізованих або інтернатних закладах» [20]. Однак поряд із уживанням поняття «реінтеграція» щодо мігрантів; безпритульних осіб; людей, постраждалих від торгівлі; дітей, позбавлених батьківського піклування, ця дефініція використовується також стосовно деокупації і повернення території українського Донбасу та розглядається як нормативний елемент Комплексних стандартів ООН щодо роззброєння, демобілізації і реінтеграції [21].

Тобто реінтеграція об'єднує коло осіб, коли йдеться про зовнішнє сприяння набуття ними втрачених прав і можливостей, відновлення активного соціального життя, організацію належних умов життєдіяльності, забезпечення соціальної, медичної, психологічної, матеріальної підтримки, створення передумов для компенсації майнової та моральної шкоди.

Важливо наголосити, що реінтеграція будується навколо «Я-концепції», де «Я» – це не просто індивідуальність, а особистість, яка розглядається зсередини. Внаслідок певних життєвих подій, зокрема екстремальних і таких, як «обставини, що виявляються занадто складними для їх подолання, ризик для здоров'я чи життя людини, небажання оточення зрозуміти особу, зміна ситуації та швидкоплинність обставин, повна відсутність будь-якої підтримки тощо» [22, с. 103], особистість втрачає психологічний баланс, з яким пов'язані не лише внутрішнє відчуття благополуччя, але й цінність особи загалом.

Цілісність особи є цінністю самоактуалізації людини [23, с. 38], ознакою особистісного зростання, самовираження, дозрівання та розвитку [23, с. 195]. Як показник психічно здорової особистості цілісність детермінує внутрішню єдність особистості, здатність до повноцінного життя. Бути внутрішньо єдиним означає мати гармонійне внутрішнє становище та розумітися із самим собою та з оточуючим світом. Саме психологічна природа цілісності характеризує вектор онтогенетичних змін особистості, процеси її становлення та формування, де соціальна активність набуває виключної ролі як показник повторної інтеграції особистості.

Соціальна активність як системна соціальна якість, у якій виражається та реалізується глибина й повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень перетворення її на суб'єкт суспільних відносин є однією з найважливіших умов реінтеграції, під час якої

особа усвідомлює себе в суспільстві як цінність. Соціальна активність передбачає свідому й цілеспрямовану діяльність людини, яка визначає та характеризує ступінь або міру персонального впливу суб'єкта на навколишню дійсність. Саме соціальна активність дає змогу особі відчутися потрібною в суспільстві (внутрішній рівень) та бути ініціативною в усіх сферах життя (зовнішній рівень) [10, с. 29], результатом чого є поновлення порушених соціальних норм і цінностей і досягнення успіху у професійній діяльності та житті в цілому, тобто загальна успішна реінтеграція особистості.

Враховуючи зазначене вище й те, що «особистість живе, розвивається та формується як цілісність» [24, с. 45] лише в соціалізованому середовищі, *реінтеграцію* доцільно розглядати як *систему поновлення соціальної цілісності особи*, де системний підхід обумовлює надання та забезпечення державою конкретних послуг і можливостей, серед яких людина обирає затребувані й докладає певних зусиль для збалансування внутрішньої єдності та відновлення власної соціальної активності. Усуваючи перешкоди, які ускладнюють або унеможливають участь особи в суспільному житті як повноцінного члена громади, реінтеграція є процесом розвитку зміни певного стану (зовнішня реінтеграція) та активних дій самої особи (внутрішня реінтеграція).

Підсумовуючи наведене вище, підкреслимо, що *реінтеграція* як *керований* (з боку держави та її інституцій – суб'єкт впливу; той, хто впливає, тобто надавач послуг) та *активний* (з боку конкретної особи – суб'єкт впливу, той, на кого впливають, тобто отримувач послуг) *процес змін* (суб'єкт-суб'єктна взаємодія як взаємодія надавача та отримувача з метою взаємного обміну задля відновлення соціально-психологічного балансу) є запорукою консолідації та стабілізації суспільства загалом і дотримання прав людини зокрема, що й визначає вектор безпечного майбутнього.

Що ж стосується безпосередньої реінтеграції учасників бойових дій, згадаємо записку Генерального секретаря ООН Кофі Аннана від 24.05.2005 р., в якій реінтеграція визначена як процес, за допомогою якого екс-комбатанти набувають цивільного статусу й отримують стабільну зайнятість і дохід. Інакше кажучи, реінтеграція є соціально-економічним процесом із відкритими часовими рамками, який відбувається передусім у громадах на місцевому рівні та за допомогою якого колишні учасники бойових дій набувають цивільного статусу й отримують стабільну зайнятість і дохід [19, с. 121].

Разом із тим реінтеграція учасників бойових дій – це і процес повернення комбатантів до виконання своїх соціальних ролей (професійних та сімейних) після демобілізації [25, с. 417], тобто звільнення з військової служби [26], а у випадку військовослужбовців та співробітників системи МВС України – повернення на постійне місце дислокації підрозділу після виконання службових (бойових) завдань на території проведення АТО/ООС. Тому реінтеграція учасників бойових дій покликана не повернути екс-комбатанта до того стану, в якому він перебував до участі у військових діях, а показати йому, як співіснувати з отриманим бойовим досвідом та можливими проявами воєнно-травматичного стресу, де процес реінтеграції як повторна професійна та соціальна інтеграція [27, с. 12]) насправді виступає *комплексною системою поновлення цілісності особистості екс-комбатанта в умовах мирного життя*.

Отже, автором розкрито теоретико-методологічне підґрунтя поняття «реінтеграція», визначено його місце в системі наук та чітко окреслено суть та значення реінтеграції учасників бойових дій, з одного боку, як процесу, а з іншого – як активної позиції до змін самого екс-комбатанта.

**Висновки.** Реінтеграція є важливим завданням держави та її соціальних інституцій. Факт, що військові дії не лише загрожують суверенітету держави, але шкодять цілісності суспільства та психологічному благополуччю громадян, підтверджує доцільність розроб-

ки і впровадження реінтеграції не лише в рамках деокупації і повернення території українського Донбасу, але й допомоги безпосереднім учасникам бойових дій. Відтак актуальною є розробка проблематики реінтеграції учасників бойових дій, досвід перебування яких у зоні АТО/ООС детермінує симптоматику воєнно-травматичного стресу. Відсутність єдиного підходу до тлумачення реінтеграції як поняття дає всі підстави запропонувати розглядання реінтеграції як системи поновлення соціальної цілісності особи, а реінтеграцію учасників бойових дій розуміти як комплексну систему поновлення цілісності особи екс-комбатанта в умовах мирного життя. *Перспективою подальших наукових досліджень* ми вбачаємо розроблення моделі реінтеграції учасників бойових дій до умов мирного життя.

### Список використаної літератури

1. Ржевська Н. Ф. Модель реінтеграції окупованих територій Донбасу в контексті світової практики. *Політикус*. 2020. № 2. С. 155–163.
2. Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони країни від 14 травня 2021 року «Про Стратегію людського розвитку». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/225/2021#Text> (дата звернення: 27.11.2020)
3. Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» від 22 жовтня 1993 року № 3551-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text> (дата звернення: 26.11.2020)
4. Аналітичний звіт щодо забезпечення потреб учасників російсько-української війни на місцевому рівні. Громадська організація «Всеукраїнська правозахисна організація «Юридична сотня». 2017. 40 с.
5. Савчук І. Г. Словник суспільної географії. Електронне видання. URL: <https://geohub.org.ua/node/4868> (дата звернення: 26.11.2020)
6. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: «Норинт», 2000. 1536 с.
7. Багатомовний юридичний словник-довідник / І. О. Голубовська, В. М. Шовковий, О. М. Лефтерова та ін. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. 543 с.
8. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.
9. Экономика и право: словарь-справочник / Сост. Л. П. Кураков, В. Л. Кураков, А. Л. Кураков. Москва: Вуз и школа. 2004. 1072 с. URL: <http://economics.niv.ru/doc/dictionary/economy-and-law/index.htm> (дата звернення: 26.11.2020)
10. Currie S. L., Day A., Kelloway E. K. Bringing the troops back home: modeling the postdeployment reintegration experience. *Occup. Health Psychol.* 2011. P. 38–47.
11. Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упор. Л. В. Лохвицька. 2-ге вид., оновл. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 232 с.
12. Reistetter T. A. Appraising evidence on community integration following brain injury: a systematic review. *Occupational therapy international.* 2005. P. 196–217.
13. Міжнародна термінологія у сфері міграції: українсько-англійський тлумачний словник. Київ: Міжнародна Організація з Міграції. 2015. 100 с.
14. Department of Veterans Affairs. VHA handbook 1172.04: Physical medicine and rehabilitation individualized rehabilitation and community reintegration care plan. Washington, DC: Veterans Health Administration. 2010.
15. Закон України «Про соціальні послуги» від 17 січня 2019 року № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 27.11.2020)
16. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text) (дата звернення: 27.11.2020)



17. Указ Президента України «Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text> (дата звернення: 27.11.2020)
18. Сімахова А. О. Соціальність як детермінанта розвитку соціальної економіки у глобальних умовах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. 2018. Вип. 20(3). С. 47–50. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuumevcg\\_2018\\_20%283%29\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuumevcg_2018_20%283%29_12) (дата звернення: 27.11.2020)
19. Явір В. А. Реінтеграція тимчасово окупованих територій як завдання етнополітичної політики України. *Правова держава*. 2017. Вип. 28. С. 437–444. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PrDe\\_2017\\_28\\_53](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PrDe_2017_28_53) (дата звернення: 26.11.2020)
20. Наказ Міністерства соціальної політики України від 23.06.2020 р. № 429 «Про затвердження Класифікатора соціальних послуг». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text> (дата звернення: 27.11.2020)
21. Практичний посібник із комплексних стандартів щодо роззброєння, демобілізації та реінтеграції. ПРООН в Україні. 2017. 248 с.
22. Корнев О. М. Екстремальна ситуація: сутність, зміст та рівні подолання. *Вісник Національного університету цивільного захисту України*. 2007. Вип. 1. С. 97–104.
23. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 400 с.
24. Максименко С. Д. Психологія особистості: змістовні ознаки. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 45–52. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\\_2014\\_5\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_5_10) (дата звернення: 26.11.2020)
25. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості: монографія / [за ред.: С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 540 с.
26. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо удосконалення окремих питань виконання військового обов'язку та введення військового обліку» від 30 березня 2021 р. № 1357-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1357-20#Text> (дата звернення: 27.11.2020)
27. Єгорова О. Б. Реабілітаційна психологія: курс лекцій. Навчально-методичний посібник для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. 132 с.

## LEGAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS OF THE CONCEPT “REINTEGRATION OF COMBATANT PARTICIPANTS”

**Yuliia Boiko-Buzyl**

*State Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine,  
4a, Y. Gutsalo Lane, Kyiv, Ukraine, 01011  
e-mail: b-byu@ukr.net*

The article focuses on the development of a policy of reintegration of combatants into the conditions of peaceful life as an important task of the state and its social institutions. It was stressed that the consequences of hostilities on the territory of our country, aimed at implementing measures to ensure national security and defense, repel and deter armed aggression against Ukraine, convincingly prove the importance of organizing and implementing measures to reintegrate not only the occupied territories of Luhansk and Donetsk regions and its residents, but also the reintegration of direct participants in hostilities, who defend the sovereignty of the state and guard its independence. The available literature and current regulations on reintegration issues are analyzed. It was found that the concept of «reintegration» along with the use of migrants, homeless people, victims of trafficking, children deprived of parental care, is also

actively used in the deoccupation and return of Ukrainian Donbass and is considered a normative element developed by the Interdepartmental Working Group DDR of the United Nations Comprehensive Standards on Disarmament, Demobilization and Reintegration. The importance of quality legal and psychological support for ex-combatants is emphasized. It was found that there is still no single approach to the interpretation of the concept of reintegration. There is currently no unanimous definition of «reintegration of combatants». Attention is drawn to the fact that reintegration is designed to help a person regulate his life and participation in social processes and is a controlled (by the state and its institutions) and active (by a particular person) process of change, which is the key to consolidation and stabilization of society and human rights. It is explained that reintegration is not only a social, but also a deeply individual process that requires personal interest and direct participation of the subject of reintegration measures. It is proposed to consider reintegration as a system of restoring the social integrity of the person, and to interpret the reintegration of combatants as a comprehensive system of restoring the integrity of the ex-combatant's personality in a peaceful life.

*Key words:* reintegration, combatant, ex-combatant, system, renewal, integrity.

УДК 159.9:351.74

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.5>

## ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЕЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ-СПЕЦПРИЗНАЧЕНЦІВ

**Сергій Бойчук**

*Харківський національний університет внутрішніх справ,  
пр. Льва Ландау, 27, м. Харків, Україна, 61080  
e-mail: boychuk102@gmail.com*

У статті висвітлено результати емпіричного дослідження специфіки долаючої поведінки та психологічної ресурсності поліцейських підрозділів особливого призначення з різним рівнем життєздатності. Науковці дотримуються думки, що здатність особистості до опору складним ситуаціям є запорукою їх успішної діяльності в умовах підвищеного стресу та ризику. Теоретично доведено, що конструктивна долаюча поведінка працівників поліції здатна забезпечити їм можливість ефективного виконання своїх професійних обов'язків та високі показники успішності. Вміння застосовувати власні ресурси під час боротьби з труднощами забезпечується особливостями прояву життєздатності особистості та залежить від її рівня.

Мета дослідження – встановлення взаємозв'язків між показниками проактивних стратегій долаючої поведінки та психологічної ресурсності в поліцейських-спецпризначенців із різним рівнем життєздатності. Під час дослідження використано: «Опитувальник проактивної долаючої поведінки», розроблений Е. Грінглас, Р. Шварцером і С. Таубертом (адаптація О. Старченкової), та «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» О. Штепи. Із застосуванням «Опитувальника життєздатності» О. Рильської сформовано три групи поліцейських-спецпризначенців із різним рівнем життєздатності. Першу групу (з високим рівнем) склали 28 досліджуваних осіб, у другу групу (з низьким рівнем) увійшло 24 особи. 32 респонденти із середнім рівнем цього показника виключено з подальшого дослідження. Для математико-статистичної обробки використано кластерний аналіз за методом  $k$  – середніх та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Загальна чисельність вибірки становила 84 працівника поліцейських підрозділів особливого призначення КОРД (Корпус оперативного-рапгзової дії).

Під час емпіричного дослідження встановлено, що ресурсне функціонування складників проактивної долаючої поведінки має відмінності в поліцейських-спецпризначенців із різним рівнем життєздатності. Виявлено, що поліцейські з високим та низьким рівнем життєздатності відрізняються структурою взаємозв'язків проактивних копінгів зі складниками психологічної ресурсності.

*Ключові слова:* долаюча поведінка, життєздатність, КОРД, особистість, поліцейські-спецпризначенці, проактивні копінги, психологічна ресурсність

**Постановка проблеми.** Протягом усього життя майже кожна людина стикається із ситуаціями, які суб'єктивно сприймаються як важкі й порушують нормальний хід життя. Досвід таких ситуацій часто змінює як сприйняття світу, так і сприйняття свого місця в ньому. Адаптивні й відносно адаптивні копінг-стратегії, що характеризуються здатністю людини ефективно адаптуватися до вимог ситуації, дозволяючи їй опанувати нею, послабити або пом'якшити ці вимоги, спробувати уникнути або звикнути до них, отже, погасити стресовий вплив ситуації, слід відносити до найприйнятніших для успішної життєдіяльності. Здатність чинити опір стресу особливого значення набуває у професійній діяльності працівників поліції, котрі за специфікою своєї роботи вимушені повсякчас стикатися з подібними ситуаціями.

**Теоретичні засади дослідження.** У вітчизняній психологічній науці досить детально визначені окремі поняття, які характеризують поведінку людини. Наприклад, представлена численна кількість робіт, присвячених особливостям прояву долаючої поведінки, яка дозволяє особистості впоратися зі стресом або важкою життєвою ситуацією за допомогою усвідомлених дій.

Дослідженням терміну «подолання» науковці цікавилися доволі давно, першими, хто опікувався цією проблематикою, були Л. Мерфі, Р. Лазарус, С. Фолькман. Сучасні дослідники долаючої поведінки Л. Анциферова, О. Ісаєва, Т. Крюкова, Н. Сирота та інші ґрунтовно примножили вже відомі знання про цей феномен та істотно їх поглибили, що дозволяє нам детально та всебічно досліджувати різні аспекти означеної проблеми. Когорта досліджень спрямована на розуміння характеру дії подолання, розробку психології суб'єкта, профілактику порушень психосоціальної адаптації.

Методологічним досягненням сучасної вітчизняної психології є розробка психології суб'єкта. Однією з найвідоміших дослідниць, яка вивчала людину як суб'єкт різноманітних форм довільної активності, є Т. Крюкова. Науковець інтерпретує долаючу поведінку як свідому та цілеспрямовану поведінку особистості й наводить фактори, що детермінують її виникнення [1, с. 88].

Вивчення копінг-поведінки в царині психології проводиться в межах дослідження, присвяченого аналізу копінг-механізмів або копінг-поведінки. Варто звернути увагу на дослідження С.К. Нартової-Бочавер стосовно копінгу (або подолання), який дослідниця визначає як індивідуальний спосіб взаємодії людини з ситуацією відповідно до її власної логіки, її вагомості в житті особистості і психологічних можливостей самої людини [2, с. 22].

Незважаючи на думку О. Слесаревої, яка зауважує, що нині в науці відсутня єдина класифікація долаючої поведінки [3, с. 99], Я. Ляшин доходить висновку, що копінг-стратегії у складних життєвих ситуаціях варто розглядати як усвідомлену та адекватну поведінку особистості у разі виникнення труднощів, залучення когнітивних та емоційних ресурсів для врегулювання негативних переживань [4].

О. Войцеховська та Г. Закалик розуміють феномен копінгу як когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля, спрямовані на боротьбу зі складнощами. Дослідниці пояснюють, що когнітивні зусилля скеровані на аналіз проблеми, емоційні – на їхній контроль, а поведінкові – забезпечують змогу отримати бажаний результат [5, с. 101].

Ю. Вольвич у своєму дисертаційному дослідженні розглядає копінг-стратегії як психологічні ресурси особистості або як психологічні інструменти в боротьбі зі стресом. Авторка впевнена, що завдяки копінгам людина здатна перетворити власний потенціал у розвиток своїх здібностей [6, с.80].

На тлі багатогранності підходів щодо дослідження долаючої поведінки важливою, на наш погляд, є ідея закордонних дослідників Т. Літтла, Д. Лопеса та Б. Ваннера. Науковці вважають, що долаюча поведінка варіюється за чотирма вимірами поведінкового контролю: активна діяльність, непряма діяльність, просоціальна діяльність, антисоціальна діяльність [7, с. 317].

Важливу роль у разі виникнення надмірного стресу, на думку І. Віденєсва, відіграє вид професійної діяльності, якою займається особистість. Науковець до такої стресової діяльності відносить роботу поліцейського. Автор зауважує, що поліцейські працюють в умовах надмірного психоемоційного стресу та напруги, тому вміння долати труднощі та стресові ситуації є запорукою їх ефективності на службі та профілактикою деструктивних змін [8, с.50].

**Мета роботи** – дослідження взаємозв'язків проактивних стратегій долаючої поведінки зі складниками психологічної ресурсності в поліцейських-спецпризначенців із різним рівнем життєздатності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В якості досліджуваних виступили 84 поліцейських спеціальних підрозділів поліції. Із використанням тесту для виміру рівня життєздатності О. Рильської і за допомогою кластерного аналізу за методом *k* – середніх сформовані три групи поліцейських-спецпризначенців із різним рівнем життєздатності. Першу групу (з високим рівнем) склали 28 досліджуваних осіб, у другу групу (з низьким рівнем) увійшло 24 осіб. 32 респонденти із середнім рівнем показника виключені з подальшого дослідження.

Під час дослідження використано такі методики: «Опитувальник проактивної долаючої поведінки (копінга)», розроблений Е. Грінглас, Р. Шварцером і С. Таубертом в адаптації Є. Старченкової. Цей опитувальник призначений для діагностики готовності людини до стресових ситуацій і встановлення особистісних ресурсів, які дозволяють із ними впоратися. Методика містить 55 питань, що формують шість шкал [9].

Автором методики «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» є О. Штепа. Ця методика містить 67 питань, розподілених за шкалами: впевненість у собі; доброта до людей; допомога іншим; успіх; любов; творчість; віра в добро; прагнення до мудрості; робота над собою; самореалізація у професії; відповідальність; знання власних психологічних ресурсів; вміння оновлювати власні ресурси; вміння використовувати власні ресурси; загальний рівень ресурсності [10].

Для математико-статистичної обробки використано кластерний аналіз за методом *k* – середніх та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Результати дослідження взаємозв'язків проактивних копінгів зі складниками психологічної ресурсності в поліцейських-спецпризначенців, які відрізняються **високим рівнем** життєздатності, представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Взаємозв'язки проактивних копінгів зі складниками психологічної ресурсності в поліцейських-спецпризначенців із високим рівнем життєздатності (r)**

Шкали	Проактивне подолання	Рефлексивне подолання	Стратегічне планування	Превентивне подолання	Пошук інструментальної підтримки	Пошук емоційної підтримки
Впевненість у собі	0,135	0,085	0,548*	0,052	-0,044	0,325
Доброта до людей	0,021	0,308	0,067	0,094	0,097	0,348
Допомога іншим	0,323	0,281	0,014	-0,053	0,070	0,142
Успіх	0,230	0,363	-0,014	0,111	-0,153	0,122
Любов	-0,178	0,258	0,024	0,038	-0,088	0,503*
Творчість	0,180	-0,014	0,016	-0,264	0,171	0,283
Віра у добро	0,010	0,024	-0,213	-0,188	0,204	0,256
Прагнення до мудрості	-0,100	0,229	-0,164	-0,158	0,095	-0,202
Робота над собою	0,129	-0,018	0,266	0,003	0,178	-0,226
Самореалізація у професії	0,348	0,122	0,531*	0,170	-0,165	0,133
Відповідальність	0,675*	-0,266	0,324	0,123	0,133	0,088
Знання власних психологічних ресурсів	0,191	0,479*	0,448*	-0,179	-0,036	0,038
Вміння використовувати власні ресурси	0,035	0,278	0,013	0,303	0,061	-0,155

Примітка: \* – рівень значущості  $\leq 0,05$

Встановлено наявність додатного значущого взаємозв'язку між шкалою «Впевненість у собі» та шкалою «Стратегічне планування» ( $r = 0,548, p \leq 0,005$ ). Зміст виявленого взаємозв'язку свідчить про те, що в поліцейських-спецпризначенців із високим рівнем життєздатності зростання рішучості, впевненості у своїй правоті, самостійності у прийнятті рішень відбувається разом із посиленням здатності до забезпечення процесу створення чітко продуманого та цілеспрямованого плану подальших дій, коли управління цілями стає більш доступним та ефективним.

У поліцейських-спецпризначенців з високим рівнем життєздатності шкали «Любов» та «Пошук емоційної підтримки» виявляють додатний взаємозв'язок, який досягає рівня значущості ( $r = 0,503, p \leq 0,005$ ). Тобто в поліцейських цієї групи з удосконаленням уміння підтримувати близьку людину у складних ситуаціях і радіти її успіхам актуалізується орієнтація на регуляцію емоційного дистресу шляхом поділу почуттів з іншими, пошуку співчуття і спілкування з людьми безпосереднього соціального оточення.

У цій групі виявлено додатний значущий взаємозв'язок між шкалою «Реалізація у професії» та шкалою «Стратегічне планування» ( $r = 0,531, p \leq 0,005$ ). Отже, в поліцейських-спецпризначенців першої групи зі зростанням бажання самореалізації у вибраній професії, готовності бути корисним суспільству, реалізувати свої можливості й потенціал набуває більшого вираження здатність до забезпечення процесу створення плану дій, орієнтованого до цілі.

Нами визначено також, що в цій групі на значущому рівні позитивно корелюють шкали «Відповідальність» та «Проактивне подолання» ( $r = 0,675, p \leq 0,005$ ). Зміст отриманого взаємозв'язку дозволяє стверджувати, що в поліцейських з високим рівнем життєздатності з посиленням здатності співвідносити вимоги життя і власні можливості, контролювати своє життя і впливати на його перебіг, із посиленням готовності до цілісної організації подій і справ відбувається вдосконалення здатності до забезпечення процесу визначення мети, тобто постановки принципових для особистості цілей, а також процесу саморегуляції із досягнення цих цілей, що включає когнітивний і поведінковий складники та забезпечує зусилля з формування загальних ресурсів сприяння досягненню принципових цілей, особистісному зростанню.

Наявні значущі позитивні взаємозв'язки між шкалою «Знання власних психологічних ресурсів» та шкалами «Рефлексивне подолання» ( $r = 0,479, p \leq 0,005$ ), «Стратегічне планування» ( $r = 0,448, p \leq 0,005$ ). Це свідчить про те, що в першій групі поліцейських зі збільшенням такого ресурсу компетентності, як знання власних психологічних ресурсів, більш розвинутими стануть здібності до якісного аналізу ефективності наміченого плану дій та здатність до продумування перспектив своїх подальших вчинків.

Результати вивчення взаємозв'язку проактивних копінгів зі складниками психологічної ресурсності в поліцейських-спецпризначенців із низьким рівнем життєздатності представлені в табл. 2.

Аналіз даних, наведених у таблиці 2, засвідчив наявність додатного значущого взаємозв'язку між шкалою «Впевненість у собі» та шкалою «Превентивне подолання» ( $r = -0,401, p \leq 0,005$ ). Наявність цього взаємозв'язку свідчить про те, що в поліцейських-спецпризначенців із низьким рівнем життєздатності зростання рішучості та впевненості у своїй правоті супроводжується зменшенням здатності до передбачення потенційних стресів і підготовки до нейтралізації негативних наслідків до того, як настане можлива стресова ситуація.

У цій групі встановлена значуща від'ємна кореляція між шкалою «Доброта до людей» та «Стратегічне планування» ( $r = -0,504, p \leq 0,005$ ). Тобто в поліцейських другої групи з посиленням почуття доброти до людей, чуйності та турботливого ставлення до

інших менш досконалим стає процес чіткого продуманого, цілеспрямованого плану дій, у котрому найбільш масштабні цілі розділяються на підцілі, управління досягненням яких стає більш доступним.

Таблиця 2

**Взаємозв'язки проактивних копінгів зі складниками психологічної ресурсності в поліцейських-спецпризначенців із низьким рівнем життєздатності (r)**

Шкали	Проактивне подолання	Рефлексивне подолання	Стратегічне планування	Превентивне подолання	Пошук інструментальної підтримки	Пошук емоційної підтримки
Впевненість у собі	0,305	-0,235	0,134	-0,401*	0,021	0,087
Доброта до людей	0,081	-0,283	-0,504*	0,045	0,045	0,053
Допомога іншим	-0,021	0,177	0,382*	-0,087	-0,071	-0,226
Успіх	0,155	-0,094	0,274	0,223	0,120	-0,044
Любов	-0,108	-0,396*	0,111	0,080	0,070	0,104
Творчість	0,235	0,309	0,289	0,130	0,173	-0,202
Віра у добро	-0,050	0,539*	-0,361	0,136	0,184	-0,040
Прагнення до мудрості	0,206	0,271	0,008	-0,027	0,256	0,183
Робота над собою	0,041	0,182	0,271	0,256	0,303	0,291
Самореалізація у професії	0,320	0,110	0,088	0,295	0,260	0,032
Відповідальність	0,253	0,088	0,328	0,065	0,165	0,217
Знання власних психологічних ресурсів	0,355	0,210	0,289	0,345	0,312	0,117
Вміння використовувати власні ресурси	0,620*	0,167	0,177	-0,290	0,155	0,047
Вміння оновлювати власні ресурси	0,235	0,295	0,638*	0,018	0,116	-0,200
Вміння використовувати власні ресурси	0,312	0,009	0,338	0,286	0,061	0,098
Загальний рівень ресурсності	0,345	-0,052	-0,016	-0,034	0,274	0,172

Примітка: \* – рівень значущості  $\leq 0,05$

Нами виявлено додатній значущий взаємозв'язок між шкалами «Допомога іншим» та «Стратегічне планування» ( $r = 0,382, p \leq 0,005$ ). Отже, в поліцейських із низьким рівнем життєздатності актуалізація допомоги іншим супроводжується посиленням необхідності продумувати свої дії заздалегідь, виконуючи спочатку найменш значущі цілі.

У другій групі поліцейських-спецпризначенців виявлено значущий від'ємний взаємозв'язок між шкалою «Любов» та «Рефлексивне подолання» ( $r = -0,396, p \leq 0,005$ ). Такі результати свідчать про те, що в поліцейських із низьким рівнем життєздатності зі зниженням здатності до прояву емпатії до осіб, які опинилися у скрутному становищі, більшого вираження набувають здібності до прогнозування ймовірних результатів своєї діяльності, що значно зменшує їх ефективність у подоланні складних і стресових ситуацій.

У цій групі також виявлено додатній взаємозв'язок, який досягає рівня значущості між шкалами «Віра у добро» та «Рефлексивне подолання» ( $r = 0,539, p \leq 0,005$ ). Отже, у спецпризначенців цієї групи з посиленням жаги до справедливості, прояву милосердя до інших актуалізуються уявлення й роздуми про можливі поведінкові альтернативи вирішення стресових ситуацій і конфліктів, що містять оцінку можливих стресорів, аналіз

проблем і ресурсів, генерування можливого плану дій, прогноз вірогідної діяльності, вибір способів її виконання.

Нами виявлено наявність додатного значущого взаємозв'язку між шкалами «Вміння використовувати власні ресурси» та «Проактивне подолання» ( $r = 0,620, p \leq 0,005$ ). Це свідчить про те, що у другій групі поліцейських посилення здатності застосовувати власні ресурси, які активізують внутрішні сили в період складних життєвих ситуацій, супроводжується посиленням здібностей до передбачення потенціальних стресорів і підготовкою дій із нейтралізації негативних наслідків ще до того, як настане прогнозована стресова подія.

У групі поліцейських-спецпризначенців із низьким рівнем життєздатності на значущому рівні прямо корелюють шкали «Вміння оновлювати власні ресурси» та «Стратегічне планування» ( $r = 0,539, p \leq 0,005$ ). Наявність визначеного взаємозв'язку пояснюється тим, що в респондентів цієї групи актуалізація вміння оновлювати власні ресурси, пов'язані з використанням власного внутрішнього й зовнішнього потенціалу, супроводжується посиленням процесу планування своєї діяльності.

**Висновки.** Отже, емпірично доведено, що в поліцейських-спецпризначенців із високим та низьким рівнем життєздатності структура взаємозв'язків проактивних копінгів та складників психологічної ресурсності має відмінності. В поліцейських із високим рівнем життєздатності на значущому рівні позитивно корелюють складник психологічної ресурсності «Впевненість у собі» та проактивний копінг «Стратегічне планування», складник психологічної ресурсності «Любов» та проактивний копінг «Пошук емоційної підтримки», складник психологічної ресурсності «Реалізація у професії» та проактивний копінг «Стратегічне планування», складник психологічної ресурсності «Відповідальність» та проактивний копінг «Проактивне подолання», ресурс компетентності «Знання власних психологічних ресурсів» та проактивні копінги «Рефлексивне подолання» й «Стратегічне планування».

У поліцейських із низьким рівнем життєздатності на значущому рівні позитивно корелюють складник психологічної ресурсності «Допомога іншим» та проактивний копінг «Стратегічне планування», складник психологічної ресурсності «Віра у добро» та проактивний копінг «Рефлексивне подолання», ресурс компетентності «Вміння використовувати власні ресурси» та проактивний копінг «Проактивне подолання», ресурс компетентності «Вміння оновлювати власні ресурси» та проактивний копінг «Стратегічне планування». Від'ємні значущі кореляції у цій групі встановлені між складником психологічної ресурсності «Впевненість у собі» та проактивним копінгом «Превентивне подолання», складником психологічної ресурсності «Доброта до людей» та проактивним копінгом «Стратегічне планування», складником психологічної ресурсності «Любов» та проактивним копінгом «Рефлексивне подолання».

Отже, високий рівень життєздатності поліцейських-спецпризначенців віддзеркалюється у взаємопосиленні психологічної ресурсності та проактивних стратегій долаючої поведінки. Низький рівень життєздатності поліцейських підрозділів особливого призначення характеризується суперечливістю взаємозв'язків психологічної ресурсності та проактивних копінгів, що відбивається в наявності як додатних, так і від'ємних кореляцій між досліджуваними феноменами.

Проведене дослідження не є вичерпним у межах цієї теми. Перспективним слід вважати продовження роботи у вибраному напрямку та дослідження специфіки ресурсного виміру функціонування інших складників долаючої поведінки в контексті проблеми психологічної життєздатності поліцейських підрозділів особливого призначення.



### Список використаної літератури

1. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения. *Психологический журнал*. 2008. Т.29, № 2. С. 88 – 95.
2. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*. 1997. Т.18, № 5. С. 20-30.
3. Слесарева О.А. Защитное и совладающее поведение подростков. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2014. № 39 (2). С. 97-102.
4. Ляшин Я.Є. Копінг-поведінка у складних життєвих ситуаціях. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2016. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/13475> (-дата звернення: 06.08.2021).
5. Войцеховська О. Закалик Г. Сучасні напрямки досліджень копінг – стратегій особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. №2. С. 95-104
6. Вольвич Ю.К. Психологические ресурсы устойчивости личности к стрессу в организациях разных сфер и видов деятельности: дис... канд.психол.наук: 19.00.01. Краснодар, 2018. 266 с.
7. Little T.D., Lopez D.F., Wanner B. Children's action-control behaviors (coping): a longitudinal validation of the behavioral inventory of strategic control. *Anxiety, Stress & Coping*. 2001. Vol. 14. P. 315 – 336.
8. Віденєєв І.О. Усвідомлювані особливості застосування копінг механізмів в поведінці працівників ОВС с різними рівнями професійної деформації. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. № 3(46). С. 49-53.
9. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
10. Штепа О. С. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2015. №. 27. С. 661-675.

### FEATURES OF THE FUNCTIONING OF COPING BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF THE PERSONALITY RESILIENCE IN OFFICERS OF SPECIAL POLICE UNITS

**Serhii Boychuk**

*Kharkiv National University of Internal Affairs,  
Lva Landau avenue, 27, Kharkiv, Ukraine, 61080  
e-mail: boychuk102@gmail.com*

The article highlights the results of an empirical study of the specifics of coping behavior and psychological resourcefulness in officers of special police units with different levels of resilience. Scholars agree that the ability of a personality to withstand difficult situations is the key to their success in conditions of increased stress and risk. It has been theoretically proven that the constructive coping behavior of police officers is able to provide them with the opportunity to perform their professional duties effectively and to have a high rate of success. The ability to use their own resources in dealing with difficulties is provided by the peculiarities of the manifestation of the resilience of the personality and depends on its level.

The study aimed to establish the interrelations between indicators of proactive coping strategies and psychological resourcefulness in officers of special police units with different levels of resilience. The following were used: "Questionnaire of proactive coping behavior" developed by E. Greenlass, R. Schwartzer and S. Taubert (adapted by O. Starchenkova) and "Questionnaire of psychological resourcefulness of personality" by O. Shtepa. With the use of O. Rylska's "Resilience Questionnaire", three groups of officers of special police units with different levels of resilience were formed. The first group (with a high level) consisted of 28 subjects, the second group (with a low level) included 24 subjects. 32 respondents with an average level were excluded from further research. For mathematical and statistical processing, cluster analysis by the method of k – means and Spearman's

---

rank correlation coefficient were used. The total number of the sample was 84 officers of special police units KORR (Corps of Rapid Reaction).

In the course of empirical study it was found that the resource functioning of the components of proactive coping behavior reveals differences in officers of special police units with different levels of resilience. It was found that police officers with a high and low level of resilience differ in the structure of the interrelations between proactive coping and components of psychological resourcefulness.

*Key words:* coping behavior, resilience, CORR, personality, officers of special police units, proactive coping, psychological resourcefulness.

УДК 159.942 – 053

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.6>

## РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ТА ЇХ БАТЬКІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

**Ірина Бринза**

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського,  
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65029  
e-mail: brynza3691@gmail.com*

У статті наведено результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого підліткового віку порівняно з розвитком емоційного інтелекту їх батьків. Викладено теоретичні основи розуміння поняття «емоційний інтелект» у психології та обґрунтовано необхідність дослідження його розвитку в онтогенезі. Проведене автором дослідження дітей підліткового віку та їх батьків, які проживають в Одеській області, виявило певний рівень розвитку їх емоційного інтелекту. Досліджено кореляційні закономірності, встановлено наявність відмінностей між корелятами, що пояснюють здібності емоційного інтелекту дітей молодшого підліткового віку та їх батьків. Під час порівняльного аналізу результатів основна увага приділялася співвідношенню комбінацій показників емоційного інтелекту та їх розбіжностей у вибірці дітей та батьків. Розбіжності встановлено за такими показниками: міжособистісного, внутрішнього особистісного емоційного інтелекту, загального емоційного інтелекту, розуміння емоцій, управління емоціями, розуміння чужих емоцій. Показники розуміння своїх емоцій та управління власними емоціями краще виражені в батьків, ніж у дітей, а за показником контроль експресії – у дітей, ніж у батьків. З'ясовано, що рівень розвитку емоційного інтелекту залежить від віку та емоційного й життєвого досвіду. У нашому випадку в батьків він вище, ніж у дітей. У молодшому підлітковому віці структурні компоненти емоційного інтелекту розвиваються нерівномірно, випереджає міжособистісний емоційний інтелект (розуміння та керування чужими емоціями), внутрішній особистісний інтелект (розуміння та керування власними емоціями) відстає. Серед основних агентів соціального впливу на рівень розвитку емоційного інтелекту на цьому етапі онтогенезу все ще залишаються батьки.

*Ключові слова:* емоційний інтелект, міжособистісний емоційний інтелект, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, молодший підліток, батьки.

Актуальність і популярність дослідження феномену емоційного інтелекту у психології сформувалися не сьогодні, а ще в давні часи. Спочатку досліджували окремо розвиток інтелекту й емоцій (А. Брушлінський, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Дж. Зінгер, К. Ізард, С. Ільїн, О. Сімонова, Дж. Тернер, Л. Терстоун та інші), потім взаємовплив когнітивних та емоційних процесів (Е. Айзен, Б. Ананьєв, Х. Вайсбах, Л. Виготський, У. Дакс, Л. Засєкіна, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Р. Торндайк, О. Тихомиров, Ч. Хант, С. Шехтер та інші). Наступив час, коли предметом психологічних досліджень став сам феномен емоційного інтелекту, і поняття почало популяризуватися в науці (Д. Гоулман, А. Здойма, Д. Карузо, Д. Мейєр, В. Пейн, П. Селовей, К. Стайнер та інші). Нині відбувається уточнення сутності поняття (І. Андрєєва, І. Аршава, Р. Бар-Он, Т. Березовська, П. Воронкін, О. Власова, Г. Горська, М. Девіс, С. Дерев'яно, Н. Коврига, Ю. Коноплицька, О. Лобанов, Д. Люсін, М. Манойлова, І. Мещерякова, Е. Носенко, А. Савенков, О. Ставицька, А. Садокова, Г. Юсупова та інші).

Аналіз сучасних досліджень показав, що автори визначають та тлумачать феномен емоційного інтелекту через призму різних психологічних категорій. Так, емоційний інтелект розглядають як: емоційну реакцію, процес, стан, інтегральну властивість особи-

стості, компетенції (знання, уміння, навички), здібність, здатність, стратегію, діяльність, функцію регуляції психіки тощо.

Узагальнюючи всю сукупність тлумачень, пов'язаних із цим розмаїттям, можна зазначити, що під емоційним інтелектом частіше розуміють групу ментальних здібностей, пов'язаних із розумінням, обробкою, інтерпретацією і перетворенням емоційної інформації, завдяки чому особистість може ефективно керувати своїми та чужими емоціями з метою вирішення повсякденних життєвих та професійних задач. Іншими словами, емоційний інтелект відображає діалектичну єдність афекту та інтелекту в діяльності й пізнанні світу особистістю [1,2,3 та інші].

У сучасному світі для вдалої адаптації людини вкрай необхідним є володіння розвиненим емоційним інтелектом. Тому велику увагу науковці звертають на розвиток емоційного інтелекту саме в онтогенезі; ця сфера набуває особливих змін саме під час дорослішання людини. Більшість психологів наголошують, що сенситивним періодом для розвитку емоційного інтелекту є епоха дитинства. Однак підлітковий вік є найцікавішим у цьому сенсі, тому що характеризується цілою низкою когнітивних, емоційних, моральних і соціальних особливостей, пов'язаних із проходженням шляху від дитинства в дорослість. Як відомо, цей шлях є найскладнішим не тільки для оточуючих (вчителів, батьків), але і для самого підлітка. Тому підлітковий вік називають перехідним, пубертатним, критичним, важким [4,5,6 та інші].

Але нас цікавить не сам підлітковий вік у цілому, а межа переходу від молодшого шкільного до підліткового віку. Саме в молодшому підлітковому віці вирішуються специфічні завдання особистісного розвитку й дорослішання дитини. У цей період триває інтенсивне засвоєння культурних, моральних та емоційних цінностей, які надалі визначатимуть головні життєві уподобання дитини. Як відомо, емоційна сфера пронизує всю психічну життєдіяльність молодших підлітків, будучи одним із провідних чинників; вона визначає суб'єктивну інтерпретацію як індивідуального, так і соціального буття дитини. Основним змістом власного розвитку дітей цього віку є розвиток самосвідомості: активна цікавість своїм власним внутрішнім світом (образ «Я») й оцінка самого себе [6 та інші]. В емоційній сфері в цей перехідний період у дітей виникає напруженість і тривога у стосунках з однолітками й батьками [4,5 та інші]. Розширення репертуару уявлень та ідеалів про доросле життя, вироблення нових зразків поведінки дуже часто може призводити до зіткнень із поглядами та поведінкою їх батьків, провокувати конфліктні ситуації.

Факторами ризику для стосунків дітей та їх батьків стає: невідповідність батьків до нового етапу стосунків зі своїми дітьми, які дорослішають; несприятливе зовнішнє соціальне оточення; особливості розвитку характеру дитини (прогривання патернів поведінки дитячих ідеалів, серед яких може бути патерни й одного з батьків); відсутність комунікативних навичок; емоційна незрілість як дитини, так і батьків; емоційна нестабільність, імпульсивність, підвищена вразливість та чутливість дитини, коли з'являється потреба в рівноправності, повазі й самостійності, довірливого ставлення до дитини з боку батьків. Крім цього, упертість, негативізм, образливість, агресивність молодших підлітків є найчастішими емоційними реакціями на невпевненість у собі, яку, як показує практика, часто батьки не помічають, а списують ці реакції на капризи та не послухання [5 та інші].

Таким чином, молодший підлітковий період є дуже відповідальним, оскільки він визначає подальше входження дитини у критичний момент дорослішання – підлітковий період.

Тому достатнє розвинення емоційного інтелекту батьків надає їм можливість зрозуміти, що твориться з дитиною; відчувати те, що відчуває дитина; допомогти впоратися з емоційною бурєю; знайти для неї словесне вираження; зрозуміти причини тих чи інших

емоцій; зрозуміти наслідки своїх дій; підключитися до прояснення емоційних реакцій дитини на прохання або доручення дорослих; зменшити маніпулятивний вплив дітей на батьків. Важливо стати опорою для своїх дітей у перехідний період, коли вони намагаються утвердитися в новій соціальній реальності з новою позицією як дорослий підліток.

Достатній рівень розвинення емоційного інтелекту дитини цього віку стає запорукою розширення кола безконфліктного спілкування з оточуючими, серед яких однолітки та їхні батьки, а також чинником зростання самосвідомості, рефлексію на область переживань, пов'язаних з аналізом та оцінкою пережитих почуттів, більш усвідомленого ставлення до самого себе, до своїх переживань, думок, поведінки тощо.

Наш науковий інтерес до проблеми емоційного інтелекту пов'язаний з пошуком психологічних закономірностей у проявах показників емоційного інтелекту дітей молодшого підліткового віку та їх батьків, визначення сензитивних періодів самопливу.

У дослідженні брали участь 75 дітей молодшого підліткового віку від 12 до 13 років і така ж сама кількість їх батьків віком від 30 до 40 років обох статей. Для діагностики емоційного інтелекту залучено опитувальник «Емоційний інтелект IQ» автора Д. Люсіна [7]. В основу опитувальника покладено авторське розуміння феномену емоційного інтелекту, само визначення його як здібності людини до розуміння своїх та чужих емоцій, їх керування. Нами досліджувалися два блоки характеристик емоційного інтелекту: перший – це міжособистісний емоційний інтелект, який визначає здібності людини розуміти та керувати чужими емоціями, другий – це особистісний емоційний інтелект, спрямований на розуміння та керування своїми власними емоціями. За ідеєю автора, ці два блоки характеристик емоційного інтелекту припускають актуалізацію різних когнітивних та емоційних психічних процесів і навичок, пов'язаних між собою. Отже, за інструкцією опитувальника проводилися два підрахунки результатів, перетин яких дав п'ять різновидів інтелекту (субшкал): МП – розуміння своїх емоцій, МУ – управління чужими емоціями, ВП – розуміння своїх емоцій, ВУ – управління своїми емоціями та ВЕ – контроль експресії та чотири види загального порядку емоційного інтелекту: здібності до розуміння емоцій інших та управління ними (шкала міжособистісного емоційного інтелекту МЕІ), здібності до розуміння своїх емоцій та керування ними (шкала внутрішнього особистісного інтелекту ВЕІ), здібності до розуміння своїх власних та чужих емоцій (шкала розуміння емоцій ПЕ), здібності до керування своїми та чужими емоціями (шкала управління емоціями УЕ). Для проведення статистичного аналізу використано комп'ютерну статистичну програму SPSS-20. Збір первинних результатів проведено під нашим керівництвом магістранткою Н. Брєєвою.

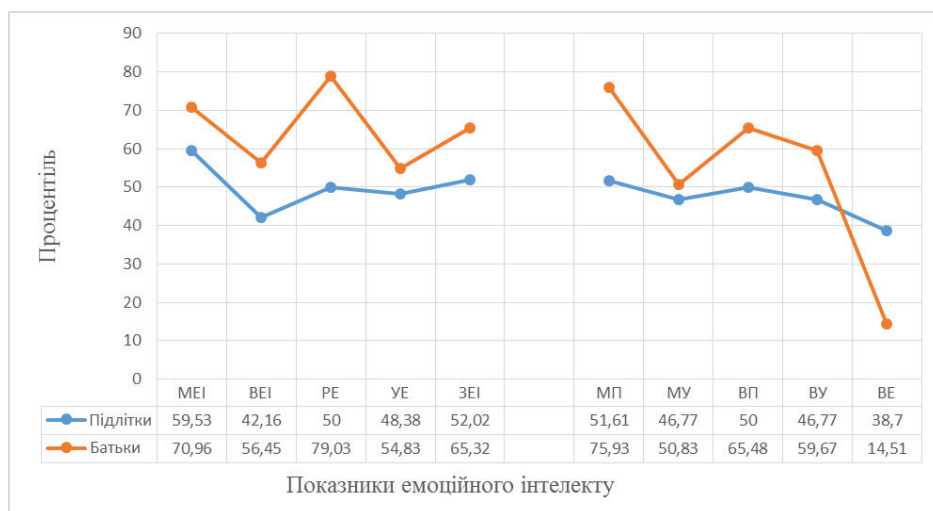
Для аналізу результатів опитувальника сформовано дві вибірки досліджуваних осіб: перша – вибірка дітей молодшого підліткового віку, друга – вибірка батьків.

Для виявлення специфіки взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту, що досліджуються, залучено кореляційний аналіз за методом К. Пірсона. Внаслідок кореляційного аналізу масиву даних за показниками емоційного інтелекту, проведеного окремо в кожній із вибірок досліджуваних, отримані кореляційні матриці, які виявили тісні мноозначні зв'язки на високому статистичному рівні значущості ( $p \leq 0,01$ ;  $p \leq 0,05$ ) між показниками міжособистісного та особистісного емоційного інтелекту. За порівняння кореляцій між показниками емоційного інтелекту у виборці молодших підлітків із вибіркою їх батьків з'ясовано, що молодші підлітки та їхні батьки використовують практично однакові компоненти внутрішнього особистісного і міжособистісного емоційного інтелекту. Однак необхідно зазначити наявність відмінностей між корелятами, що пояснюють проявлення емоційного інтелекту дітей молодшого підліткового віку та їхніх батьків. Так, у вибірці молодших підлітків не встановлено статистично значущих зв'язків між показ-

никами базового міжособистісного емоційного інтелекту (МЕІ), показником розуміння емоцій (РЕ) та показником контролю експресії (ВЕ), а також між показником управління емоціями (УЕ) та показником розуміння своїх емоцій (ВП). У вибірці батьків не виявлено статистично значущих зв'язків між показником міжособистісного емоційного інтелекту (МЕІ) і показником розуміння чужих емоцій (МП), показником розуміння емоцій (РЕ) і показником управління власними емоціями (ВУ); між показником управління емоціями (УЕ) і показниками розуміння чужих емоцій (МП), розуміння своїх емоцій (ВП); між показником загального індексу емоційного інтелекту (ЗЕІ) та показниками розуміння своїх емоцій (ВП) і чужих емоцій (МП).

Для пояснення статистичних закономірностей, встановлених під час проведення кореляційного аналізу, використано якісний аналіз.

Для якісного аналізу задіяний метод профілів. Результати порівняльного аналізу представлені на рис. 1. Візуальний аналіз і значення t-критерію Стьюдента наочно демонструють розбіжності між тотожними показниками емоційного інтелекту в групах, що аналізуються.



**Рис. 1. Профілі розподілу показників емоційного інтелекту молодших підлітків та їхніх батьків**

Примітка: 1) показники емоційного інтелекту: МЕІ- міжособистісний емоційний інтелект, ВЕІ – внутрішній особистісний емоційний інтелект, РЕ – розуміння емоцій, УЕ – управління емоціями, ЗЕІ – загальний показник емоційного інтелекту, МП – розуміння чужих емоцій, МУ – управління чужими емоціями, ВП – розуміння своїх емоцій, ВУ – управління власними емоціями, ВЕ – контроль експресії

Перед тим, як порівняти результати профілів, представлених на рис. 1, спочатку детальніше проаналізуємо конфігурацію профілю вираження показників емоційного інтелекту у вибірці батьків, потім конфігурацію вираження тих самих показників їх дітей. За даними рис. 1, конфігурація профілю вибірки батьків за більшістю значень показників емоційного інтелекту розташована вище показника 50PR (процентілу), крім двох показників: МУ (управління чужими емоціями) та ВЕ (контроль експресії).

Для вибірки батьків, які брали участь у дослідженні, характерно розвинення більшою мірою міжособистісного інтелекту (MEI, МП) порівняно з внутрішнім особистісним (BEI, ВП, ВУ).

Таким батькам притаманна здатність до розуміння та розпізнавання емоцій іншої людини; ідентифікація емоцій; встановлення того, яку емоцію відчуває співрозмовник і знаходження для неї словесного вираження, розуміння причини виникнення цієї палітри емоцій; розуміння наслідків, до яких вона може призвести. Однак у міжособистісних відносинах та комунікаціях їм гірше вдається контролювати чужі емоції, тобто викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних для себе емоцій; вони не проявляють майстерності в маніпулюванні людьми (МУ). У таких батьків існують певні труднощі в розвиненні внутрішнього особистісного інтелекту, що простежується у здатності контролювати зовнішні (експресивні) прояви своїх емоцій (BE), хоча для них притаманні такі властивості, як усвідомлення, розпізнавання та ідентифікація своїх емоцій, їхня вербалізація (ВП, ВУ).

Конфігурація профілю щодо розподілу показників емоційного інтелекту у вибірці дітей має більшість значень, що розташувалися практично в межах показника 50PR та нижче його, крім показників (MEI і МУ); їхні значення знаходяться вище позначки 50PR. З огляду на цей профіль можна зазначити, що в молодших підлітків зберігається така ж сама тенденція, зафіксована нами на вибірці їхніх батьків – міжособистісний інтелект (MEI) більш розвинутий, ніж внутрішній особистісний (BEI). Це вказує на те, що в підлітково-му віці існують складності в розумінні й розпізнаванні своїх емоцій та управління ними, дітям ще не вдається досить вміло контролювати експресивні прояви своїх емоцій, які формуються протягом життя у взаємодії та спілкуванні з іншими. Можливо тому на цьому етапі онтогенезу розвитку міжособистісного інтелекту молодших підлітків випереджає внутрішній особистісний.

Порівняльний аналіз розвитку компонентів емоційного інтелекту у вибірці підлітків та їхніх батьків засвідчує розбіжності між тотожними показниками, що аналізуються. Так, статистично значущі розбіжності встановлені між показниками MEI ( $t=1,8$ ;  $p<0,05$ ), BEI ( $t=1,6$ ;  $p<0,05$ ), PE ( $t=2,2$ ;  $p<0,01$ ), 3EI ( $t=1,7$ ;  $p<0,05$ ), МП ( $t=2,3$ ;  $p<0,01$ ), ВП ( $t=2,0$ ;  $p<0,01$ ), ВУ ( $t=1,6$ ;  $p<0,05$ ) стосовно батьків, за показником BE ( $t=1,7$ ;  $p<0,01$ ) – стосовно молодших підлітків. Це свідчить про те, що в батьків компоненти міжособистісного та внутрішнього особистісного інтелекту розвинуті краще, ніж у їх дітей. Цікавим є той факт, що не виявлено статистично значущих розбіжностей за тотожним показником МУ (управління чужими емоціями) серед батьків та їх дітей, однак значення цього показника вище в групі дітей. У цьому випадку можна припустити, що в дітей краще виходить маніпулювати своїми батьками, що в цьому віці це є природним, отже вони частково задовольняють свої базові потреби. У дітей цього віку ще не розвинуті інтелектуальні здібності щодо контролю зовнішніх проявів своїх емоцій, іншими словами, в них низький рівень контролю експресії (BE). Ця особливість також притаманна дитячій психіці молодшого підлітка, в якого немає ще достатнього емоційного досвіду; в нього продовжує проявлятися дитяча безпосередність, емоційна враженість, відкритість зовнішньому впливу, все, це перешкоджає контролювати свої емоції, приховувати їх, керувати ними.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене дослідження щодо молодших підлітків та їх батьків демонструє (за результатами кореляційного та порівняльного аналізу), що розвинення компонентів (здібностей) емоційного інтелекту залежить від віку, емоційного й життєвого досвіду особистості. У нашому випадку рівень розвитку міжособистісного та внутрішнього особистісного інтелекту батьків вище, ніж їх дітей. У молодшому підлітковому віці структурні компоненти емоційного інтелекту розвиваються

нерівномірно, випереджає міжособистісний емоційний інтелект (розуміння та керування чужими емоціями), внутрішній особистісний (розуміння та керування своїми емоціями) – відстає. Серед основних агентів соціального впливу на рівень розвитку емоційного інтелекту на цьому етапі онтогенезу все ще залишаються батьки. Діти сканують, копіюють та привласнюють емоційні прояви та реакції рідних, спираючись на їх природну значимість для себе та батьківський авторитет. Можна наголосити на тому, що нездатність або недостатній розвиток здібностей емоційного інтелекту батьків може позначатися на невмінні дітей молодшого підліткового віку розуміти причини виникнення певних емоцій і станів, розпізнавати й встановлювати сам факт наявності емоційного переживання в себе або в іншої людини, ідентифікувати тезаурус емоцій для позначення їх словами, підтримувати бажані емоції і контролювати небажані, пригнічувати надмірно сильні емоції, а також управляти експресивними проявами емоцій (мімікою, жестикуляціями, звучанням голосу) тощо. І, навпаки, розвинуті здібності емоційного інтелекту батьків обов'язково відбиваються на рівні розвитку здібностей, пов'язаних із емоційним інтелектом дітей, та їхню соціалізацією.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в поглибленні розуміння психологічних чинників, а саме агентів соціально-психологічного впливу на розвиток емоційного інтелекту дітей різного віку, а також у розробленні програм корекції і розвитку компонентів емоційного інтелекту дітей та їх батьків.

#### Список використаної літератури

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 78 – 86.
2. Бринза І. В., Бреєва Н. І. (2021). Кореляти емоційного інтелекту дітей молодшого підліткового віку та їх батьків. зб. наук. праць. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2021. С. 5-11.
3. Горскова Г. Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру. *Ананьевские чтения: тез. науч.-практ. конф.* СПб., 2004. 198 с.
4. Крайг Г. Психология развития. *Серия «Мастера психологии»*. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 992 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. *Серия «Психологическая энциклопедия»*. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 624 с.
7. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Изд-во ИП РАН, 2004. 213 с.

#### LEVEL OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF YOUNGER ADOLESCENTS AND THEIR PARENTS: COMPARATIVE ANALYSIS

Iryna Brynza

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,  
26, Staroportofrankivska str., Odesa, Ukraine, 65029  
e-mail: brynza3691@gmail.com

The article analyzes the results of an empirical study aimed at studying the characteristics of the development of emotional intelligence in young adolescents in comparison with the development of the emotional intelligence of their parents. The theoretical foundations of understanding the concept of emotional intelligence in psychology are stated and the need to study its development in ontogenesis is substantiated. The author's survey of adolescent children and their parents living in the Odessa region revealed a certain



level of development of their emotional intelligence. Correlation patterns have been investigated, the presence of differences between correlates has been established, explaining the emotional intelligence abilities of young adolescents and their parents. In the comparative analysis of the results, the main attention was paid to the ratio of the combinations of indicators of emotional intelligence and their differences in the sample of children and parents. The differences were established in terms of: interpersonal, intrapersonal emotional intelligence, a general indicator of emotional intelligence, understanding emotions, managing emotions, understanding other people's emotions, understanding their emotions and managing their own emotions are better expressed in parents than in children, in terms of the indicator, control of expression is better expressed in children than from parents. It has been established that the level of development of emotional intelligence depends on age, emotional and life experience; in our case, it is higher for parents than for their children. In early adolescence, the structural components of emotional intelligence develop unevenly, ahead of interpersonal emotional intelligence (understanding and managing other people's emotions), intrapersonal (understanding and managing one's own emotions) lags behind. Parents are still among the main agents of social influence on the level of development of emotional intelligence at this stage of ontogenesis.

*Key words:* emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, younger teenager, parents.

УДК 159.973

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.7>

## МОТИВАЦІЙНІ ФАКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

**Анастасія Бровченко**

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001  
e-mail: rideatusab@gmail.com*

**Марина Хижняк**

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001  
e-mail: khizhnyak.m@gmail.com*

**Лілія Джаббарова**

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001  
e-mail: lilidz84@gmail.com*

У статті проаналізовано проблему професійного самовизначення осіб із порушеннями інтелекту, яке відбувається в старших класах школи або після її закінчення. У статті наголошено, що одним із основних факторів, які визначають особливості вибору майбутньої професії та слідування обраному шляху, є структура та специфіка мотиваційної сфери досліджуваної категорії молодих людей, зокрема їхня трудова мотивація.

Авторами описано прояви мотиваційної сфери осіб із порушеннями інтелекту та деякі особливості її розвитку під впливом освітнього середовища. Відзначено, що її дослідженню у спеціальній освіті приділялася недостатня увага, що особливо стосується питань формування саме трудової мотивації та її впливу на процес самовизначення молодої людини, яка повинна знайти своє місце в соціумі.

У статті проведено аналіз деяких мотиваційних факторів, які визначають розвиток дитини з порушеннями інтелекту в дорослу самостійну особистість, здатну приймати зважені й конструктивні рішення щодо власного трудового життя; це є задачею досить складною, зважаючи на інтелектуальну недостатність осіб цієї категорії, але здійсненою за умови організації комплексної корекційної, психолого-педагогічної, профорієнтаційної роботи. Перелічено провідні мотиви вибору професії молоддю з інтелектуальними порушеннями, які загалом співпадають із мотивами їх однолітків, що розвиваються нормально, але мають певну специфіку, яка визначається особливостями мотивації та інтелектуальними вадами, притаманними досліджуваній категорії старшокласників або випускників шкіл. Описані деякі проблеми, що виникають під час професійного самовизначення молоді, починаючи з формування трудової мотивації, вибору професійного спрямування і закінчуючи початком трудового життя.

Авторами проведено аналіз мотиваційних чинників, що визначають вибір подальшої форми навчання чи початку трудового життя молоді з інтелектуальними порушеннями після закінчення школи. Відзначено, що кінцевою метою освітнього закладу є підготовка учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного і свідомого вибору професії, в якій кожен з них має можливість реалізуватися як особистість, отримуючи задоволення не тільки від винагороди за працю, але й від процесу.

*Ключові слова:* професійне самовизначення осіб з порушеннями інтелекту, мотиваційні фактори професійного самовизначення, мотиваційна сфера осіб з порушеннями інтелекту, мотиви вибору професії, професійна самореалізація.

Питання трудової самореалізації молоді та визначення її професійних перспектив залишаються актуальними у будь-які історичні періоди розвитку людства, але саме в останні десятиліття вони вимагають особливих психолого-педагогічних підходів щодо свого вирішення. Однією з причин є те, що професійне самовизначення осіб з порушенням інтелекту набуває особливого значення. Дослідженню цього питання приділялося нібито багато уваги під час визначення задач та напрямків їх трудового виховання і навчання, але саме психологічні основи цих процесів досліджені не досить глибоко і всебічно. Особливо це стосується розвитку, структури та специфіки трудової мотивації підлітків та молоді з порушеннями інтелекту, на якій ґрунтується процес професійного самовизначення, побудова уявлень про себе як про людину, яка повною мірою включена в соціум та здатна не тільки очікувати від нього певного розуміння та прихильності, але й приносити йому користь.

Відомо, що формування психологічної готовності молодих людей до вибору професії визначається системою мотивів і потреб, які вони планують реалізовувати через обрану професію [1]. Знаючи про те, що однією з проблем осіб із порушеннями інтелекту є відсутність сформованості та збіднення їх мотиваційної сфери, одним із перших кроків на шляху до формування їхньої професійної орієнтації стає вивчення наявної у них системи мотивів, цінностей та інтересів та формування необхідних для подальшої профорієнтаційної роботи навичок.

Проблема самовизначення може вважатися не тільки психолого-педагогічною, а й передусім філософською проблемою, оскільки пошук покликання в певній професії означає одночасно й пошук власного місця серед людей, пошук сенсу власного буття, самореалізація у ньому [2]. Під самовизначенням, з огляду на психологію, розуміють етап соціалізації, під час якого людина набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і співвіднесення своїх потреб, можливостей і здібностей із соціальними запитами, що визначається системою її ціннісних орієнтацій. В. Ф. Сафіним запропоновано формулу самовизначення «хочу-можу-є-вимагають», згідно з якою, складниками його змістовного ядра є чотири компоненти: мотиви (що співвідносяться з компонентом «хочу»); самопізнання як усвідомлення своїх якостей (компонент «є»); самооцінка (компонент «можу»); вимоги суспільства, суспільні норми життя (компонент «вимагають») [3].

Сутність саме професійного самовизначення полягає в тому, що особистість усвідомлює, наскільки її власні можливості, інтереси та бажання відповідають вимогам майбутньої професії, усвідомлює власну відповідальність за наслідки власного вибору професійного шляху. Головною метою професійного самовизначення за такої умови є поступове формування в особистості внутрішньої готовності самостійно й усвідомлено планувати, корегувати, реалізовувати перспективи власного розвитку. Результатом професійного самовизначення стає самостійний (самостійне рішення про вибір професії, шляхів і форм професійної освіти), усвідомлений (знання стану свого здоров'я, здібностей, можливостей в освоєнні професії), адекватний (відповідно до можливостей) вибір оптимального професійного виду діяльності [4].

У більшості дітей, що розвиваються нормально, вибір подальшого шляху до отримання професії відбувається на кінцевому етапі шкільного навчання і є результатом профорієнтаційної роботи школи, сім'ї та громадськості. Але якщо навіть для старшокласників, які навчаються в масових школах, це виявляється складним завданням, то може здатися, що для підлітків і юнаків із вадами розвитку, особливо порушеннями інтелекту, отримання професії є завданням майже невіршуваним, їм просто треба прийняти варіант, обраний для них вихователями, ігноруючи власні бажання і потреби. Крім того, рівень інтелекту

особливо виокремлюється дослідниками як фактор професійного самовизначення, а для кожної професії існують певні критичні параметри інтелекту, якими не володіють особи з низькими розумовими здібностями [5]. Тому коло варіантів майбутнього працевлаштування, з яких можна було б обирати, для таких осіб значно звужується. Висока конкуренція на ринку праці, труднощі самостійної орієнтації у питаннях працевлаштування стають серйозними перешкодами на шляху здійснення професійної діяльності осіб із порушеннями інтелекту. Але ці складності не повинні виключати вибір як такий і врахування його мотиваційної обумовленості.

У моделі С. А. Клімова «Восьмикутник основних факторів вибору професії» [6] усі перелічені фактори, що характеризують ситуацію професійного самовизначення, можна одночасно вважати й мотивами означеного вибору, які відповідають на запитання, чому він здійснюється саме в такому або іншому напрямку. Вибір відбувається з урахуванням своїх схильностей та інтересів, здібностей і можливостей, престижності обраної професії, інформованості про неї, з урахуванням позиції батьків та однокласників, друзів і однолітків, потреб виробництва, а також наявності програми дій із вибору й досягненню професійних цілей. Будь-який підліток потребує допомоги в узгодженні всіх цих мотивів та вимог суспільства.

Під професійною мотивацією В. Е. Орел розуміє систему внутрішніх спонукань, які викликають трудову активність людини, направляють її на досягнення професійних цілей та регулюють структуру і функції діяльності [1]. У підлітковому та юнацькому віці ця мотивація спрямована на досягнення мети самовизначення та надбання необхідних знань і вмінь під час отримання професійної освіти. На це вказує і В. А. Бурляєва, розглядаючи трудову мотивацію як дію конкретних спонукань, що обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних з обраною професією [7].

Як було зазначено, мотиваційна сфера дітей та молоді з порушеннями інтелекту вивчена не досить повно та різнобічно. Спеціальні дослідження, спрямовані на дослідження мотивів їх діяльності, нечисленні. Особливо це стосується молоді, яка стоїть на порозі визначення подальшого життєвого шляху після закінчення школи. Якщо дослідженню навчальної мотивації присвячений певна низка робіт, результати яких є актуальними, поки дитина зростає і формується, то трудова мотивація в них тільки згадується. Звісно, навчальна мотивація та її розвиток тісно пов'язані з трудовою мотивацією, яка починає формуватися ще задовго до підліткового віку майже паралельно з навчальною, але все ж зміст їх відрізняється, несе різне смислове навантаження для молоді, тому і досліджуватися повинна окремо.

Слабкість мотивів діяльності та їх нестійкість – одне з типових проявів незрілості мотиваційної сфери учнів із вадами інтелектуального розвитку. Дослідники Л. С. Виготський, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, Н. Г. Морозова, Б. І. Пінський та інші відзначають незрілість їх мотиваційно-потребової сфери, малорозвинену допитливість, слабке вираження і короткочасність спонукань до діяльності, обмеженість кола мотивів, недостатню сформованість соціальних потреб. Дітям та юнацтву цієї категорії важко усвідомлювати й вибудовувати ієрархічні та структурні відносини між мотивами, цілями, умовами, засобами певної діяльності, що проявляється в невмінні знаходити адекватні досягненню мети дії. Але все ж слід відмітити, що за належної роботи з такими дітьми відбувається позитивна динаміка в розвитку мотивації будь-яких видів діяльності. Для старшокласників характерні досить стійкі мотиви практичної діяльності, доцільність якої вони повною мірою усвідомлюють і результат якої можуть спостерігати тут і зараз, отримуючи задоволення як від нього, так і від процесу діяльності як такого [8].

Старшокласники в окремих, добре зрозумілих, особистісно важливих для них ситуаціях можуть підпорядковувати свою діяльність далеким цілям, спираючись на мотиви

досить складні та відірвані від теперішньої ситуації. Але цьому повинна передувати досить складна виховна та корекційна психологічна робота.

Спостереження за молоддю з інтелектуальними порушеннями надають можливість зробити висновки про вплив емоційного ставлення до діяльності на стійкість мотиву. Відомо, що афективно забарвлені мотиви діяльності можуть зберігатися і реалізовуватися учнями з інтелектуальними порушеннями досить тривалий термін. Навіть маючи справу з дітьми до підліткового віку, які відносяться до цієї категорії, можна відмітити, що похвала, позитивна оцінка суспільної значимості досягнутих нею результатів сприятиме формуванню мотивації щодо цієї діяльності, спонукатиме якнайкраще проявити себе під час виконання завдання. Хоча і це відбувається, на жаль, не завжди. Для успішної адаптації осіб із порушеннями інтелекту в суспільстві, особливо якщо інтеграція в суспільство відбувається через посередництво трудових відносин, велике значення має наявність у них колективістських мотивів діяльності, які формуються особливо важко й довго [8].

Описуючи мотиваційну сферу підлітків та молоді з інтелектуальними порушеннями, можна відмітити в них низький рівень ініціативності, цікавості до всього нового і невідомого, відсутність прагнення і наявність тривоги щодо здійснення дій, ніяк не пов'язаних із попереднім досвідом. Унаслідок цього на всіх етапах дитинства переважною для них залишається зовнішня мотивація, але протягом навчання і розвитку мотиви їхньої діяльності стають більш диференційованими, тривалими та дієвими.

Для того, щоб випускник школи, який має інтелектуальні порушення, знайшов своє місце в житті, здобув уміння самостійно піклуватися про себе та нести відповідальність за своє життя в умовах обмежених можливостей, необхідно вже в ранньому віці формувати у нього професійну мотивацію за допомогою ефективної системи орієнтування у світі професій, у побудові та підтримці трудових відносин [4]. У спеціальній педагогічній літературі досить багато приділяється уваги шляхам трудового виховання і навчання дітей, що мають вади інтелектуального розвитку, але не завжди описувані напрямки спираються на конкретні особливості їх мотиваційної сфери і реальність, з якою вони зустрінуться після закінчення школи. Особливо негативно впливає на подальшу професійну самореалізацію молоді відсутність підтримки суспільства в наданні можливостей втілити на практиці сформовану в дитинстві та отроцтві трудову мотивацію та професійну спрямованість особистості, відсутність належної підготовки у професійній освіті, складність працевлаштування та вузькість можливостей вибору з переліку доступних професій, який потребує ретельного перегляду.

Дослідники відмічають, що реалістичність професійних інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями залежать від віку. На початку ознайомлення зі світом професій у них спостерігається широкий діапазон напрямків трудової діяльності, які їх цікавлять, причому серед обраних досить багато тих, в яких реалізуватися вони не в змозі. Це пояснюється низькою критичністю цих учнів, недостатніми знаннями, малим життєвим досвідом і невідповідністю між їхніми інтересами і усвідомлюваними можливостями [5]. Пізніше уявлення про обрані професії носять зазвичай практичну спрямованість, що пов'язано з характером трудового навчання в школі та з набутими трудовими навичками і вміннями. Але все одно досить довго в підлітків зберігаються прагнення до набуття недоступних для них спеціальностей, що також ускладнює професійне самовизначення через неможливість реалізувати у власному житті те, що викликає справжній інтерес. Як зазначалося вище, інтереси і прагнення в осіб з порушеннями інтелекту формуються також важко. Лише до кінця навчання в школі вони починають віддавати перевагу доступним для них виробничим професіям, хоча реалізація навіть цих задумів може зустріти на своєму шляху певні складності [9].

Навіть після закінчення школи чи професійного закладу освіти проблема не є вирішеною, часто навіть загострюється. Молоді люди з інтелектуальними порушеннями відчувають труднощі під час працевлаштування, обумовлені низкою факторів: психологічна неготовність до моменту переходу від навчання до сфери професійної праці; відсутність чітких, конкретних життєвих перспектив, основною причиною чого є відсутність почуття соціальної захищеності; неадекватна самооцінка своїх здібностей і можливостей під час вибору професії; неготовність до подолання певних професійних труднощів [10].

Навіть на порозі реального вибору в молоді з порушеннями інтелекту на перший план виходить бажання здійснювати певний вид праці під впливом мотивації, пов'язаної із задоволенням потреб, далеких від сутності професійної діяльності, без усвідомлення необхідних кроків до здобуття вмінь і навичок, які знадобляться під час її здійснення. За спостереженнями Ю. О. Бистрової [11], підлітки з інтелектуальною недостатністю не завжди здатні співвідносити певні вміння та навички із зазначеними видами праці, які приваблюють їх певними незначними ознаками (естетика спецодягу, заробітна плата, мода; ототожнення зі шкільним предметом, що подобається; з людиною-представником певної професії, яка викликає симпатію).

Ю. О. Бистрова відмічає, що старшокласники з інтелектуальними порушеннями, яким було пропоновано визначити напрямок майбутньої професійної діяльності, не в змозі взагалі зробити вибір або проявляють прихильність до декількох напрямків одночасно [11]. Це говорить про їхню неготовність до професійного самовизначення або про відсутність у них чітко вираженого інтересу до піднятих питань та іноді до праці взагалі, в іншому випадку – про розмитість інтересів до певних видів діяльності, відсутність уявлень про майбутнє, чітких уявлень про власні можливості та майбутнє життя хоча б на рівні мрій, і тим більше – на рівні планування.

На сучасному етапі розвитку спеціальної психології та педагогіки в ній домінує думка про те, що підлітки з вадами інтелектуального розвитку, як і всі їх однолітки, повинні проявляти самостійність у виборі майбутньої професії, а не приймати без аналізу і зважування всіх «за» і «проти» поглядів на власне майбутнє педагогів та батьків. Як вважає Ю. О. Бистрова, найбільшого значення вирішення цієї проблеми набуває в умовах інклюзивної освіти, коли підлітки з інтелектуальними порушеннями навчаються поряд з однолітками, які розвиваються нормально, й одночасно повинні прийняти рішення щодо майбутнього життєвого шляху в певній професії [11].

У випускному класі перед учнями з інтелектуальними порушеннями стоїть питання про вибір подальшої форми навчання чи початок трудового життя. У більшості випадків у цій ситуації вони вибирають один із декількох варіантів подальших дій [4]: 1) отримання групової думки, коли майже всі випускники обирають один, часто пропонований школою шлях, в якому вибір фактично відсутній. Подальші дії можуть вважатися неусвідомленими, професійне самовизначення практично не відбувається. Головним мотивом таких старшокласників стає відмова від відповідальності та бажання не відрізнятись від більшості. Іноді до такого варіанту схиляє сам освітній заклад, ігноруючи задачу мотивування до самостійності у виборі життєвого шляху та допомоги в усвідомленні вихованцями власних бажань та інтересів;

2) вибір такої професії, яка передбачає хороший фінансовий прибуток та є досить престижною. Ще Є. А. Клімов, описуючи основні труднощі і помилки під час вибору професії підлітками, називав упередження честі, коли деякі професії вважаються призначеними для людей «другого сорту» [6]. На жаль, такими людьми часто вважають осіб з порушеннями інтелекту, причому навіть вони самі. Описуваний вибір можуть здійснювати не стільки ті, хто має завищену самооцінку, скільки ті, хто не

бажає миритися зі своєю неспроможністю та кидає виклик зовнішнім та внутрішнім обмеженням. До речі, відомі випадки таких представників цієї категорії людей, які досягли мети шляхом постійної важкої праці над собою і самовдосконалення зазвичай із допомогою батьків та вихователів, які були готові їх підтримати. Хоча зазвичай однією із задач вихователів за такого варіанту вибору стає аналіз рівня усвідомленості та розуміння випускником своїх фізичних, розумових та комунікативних можливостей та виборі професії;

3) «вирішений варіант» або «нав'язана роль», для якої характерна ситуація прийняття молодою людиною батьківського вибору знову без урахування власних бажань дитини, навіть без спроби розібратися в її схильностях та інтересах. У цьому варіанті доцільною є робота із сім'єю учня, який має інтелектуальні порушення. Водночас спроби подолати саме батьківський опір та настанови виявляються найскладнішими. Відомі випадки, коли батьки зовсім відмовлялися бачити в дитині самостійну особистість, здатну робити вибір власного життєвого шляху, і проявляли схильність сприймати її як вічного малюка, не замислюючись про можливе майбутнє поза межами батьківської родини. Але іноді серед мотивів вибору професії цієї категорії підлітків також висуваються бажання працювати разом із батьками [12], що можна пояснити не стільки наслідуванням дітьми батьків, скільки найбільш чітким усвідомленням змісту професії, з якою вони знайомі з дитинства за умови, що батьки спілкувалися з ними на тему власної праці та, за можливістю, залучали їх до виконання простих дій;

4) «невизначений варіант», коли учням з інтелектуальними порушеннями абсолютно байдуже, де і з ким вчитися; коли вони, незважаючи на педагогічні впливи, залишаються немотивованими на працю взагалі, не говорячи про професійне самовизначення. З одного боку, це пов'язано з психологічними особливостями цих підлітків, а з іншого – викликано помилками у формуванні трудової мотивації ще в дошкільному дитинстві, що у старших класах школи коректувати набагато складніше, іноді навіть неможливо.

За результатами дослідження М. К. Борщанської, після закінчення школи частина учнів з інтелектуальними порушеннями або залишається непрацевлаштованими, припиняючи також і навчання (інша частина підробляє час від часу виключно заради отримання власних грошей) або виконує важкі, некваліфіковані, низько оплачувані види праці, наврояд чи отримуючи від подібної роботи як фізичне, так і психологічне задоволення. Але досить велика частина молоді продовжує своє навчання в закладах професійної освіти, реалізуючи власні професійно-трудова мотиви, сформовані під час навчання в школі та під впливом батьківського виховання [10].

Дослідження Т. Г. Копилової [5] свідчать про те, що рівень професійної стійкості учнів з інтелектуальними порушеннями також є досить низьким. Молоді люди цієї категорії часто змінюють як місце роботи, так і рід діяльності, не намагаючись набути глибини засвоєння певних трудових навичок в обраній професії, що суттєво збільшило би їхнє залучення до соціального життя.

Професійне самовизначення підлітків та молоді з вадами інтелектуального розвитку носить специфічний характер. Передусім на його процес впливають певні вимоги до інтелектуального розвитку, який має значення для самореалізації у професійній сфері, обмежуючи спектр видів трудової діяльності, доступних для таких осіб. З іншого боку, особливості мотиваційної сфери, пов'язані з наявністю інтелектуального дефекту, в низці випадків зумовлюють незрілість і недостатню усвідомленість професійного самовизначення в таких молодих людей. Але одночасно слід враховувати їх потенціал, який може розгорнутися та реалізуватися в разі здійснення з ними поглибленої профорієнтаційної роботи одночасно з боку батьків, педагогів і психологів.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок про те, що професійну орієнтацію учнів із інтелектуальними порушеннями слід розглядати як комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток їхніх професійних інтересів і схильностей відповідно до особистих мотивів, інтересів та здібностей цієї категорії осіб. Роботу слід починати з формування перш за все трудової мотивації, яка є основою прагнення до професійного самовизначення та пізніше – самореалізації. Наступним кроком стає пробудження, розгортання та підтримка реалістичних інтересів учнів до певних видів діяльності, які можуть стати у майбутньому основою їх професійного спрямування. Кінцевою метою освітнього закладу є підготовка учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного і свідомого вибору професії, в якій кожен з них має можливість реалізуватися як особистість, отримуючи задоволення не тільки від винагороди за працю, але й від процесу.

Роботу щодо формування професійного самовизначення учнів з інтелектуальними порушеннями можна вважати повною, обґрунтованою та результативною в тому випадку, коли здійснений весь комплекс виховних та психологічних впливів на учнів у профорієнтаційному напрямку.

### Список використаної літератури

1. Орел В. Е. Психологические основы профориентационной работы со школьниками. Ярославль : Новый рассвет, 2000. 83 с.
2. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва : «Академия», 2007. 275 с.
3. Сафин В. Ф., Нурлыгаянов И. Н. Психология самоопределения и самооценки личности: монография. Уфа : Вагант, 2008. 187 с.
4. Романович Н. А. Формирование готовности инвалидов и лиц с ОВЗ к профессиональному самоопределению в процессе довузовской подготовки: диссертация ... кандидата пед. наук: 13.00.01 [Место защиты: ТГПУ им. Л. Н. Толстого]. Тула, 2015. 195 с.
5. Копылова Т. Г., Лашина О. Л. Система профориентационной работы в коррекционной школе VIII вида. *Дефектология*. 2006. №5. С. 75–78.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. ВУЗ. Москва: Академия, 2004. 304 с.
7. Бурляева В. А. Подготовка старшеклассников в учреждении дополнительного образования к планированию профессиональной карьеры: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2002. 136 с.
8. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. ВУЗ. Под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. Москва: Академия, 2005. 464 с.
9. Слабнина Е. В. Профориентационные технологии (формы, виды и категории населения): Методическое пособие. Саратов: ПМУЦ, 2002. 36 с.
10. Борщанская М. К. Создание воспитательной системы в школе VIII вида. *Дефектология*. 2001. № 4. С. 9–10.
11. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення професійного самовизначення розумово відсталих підлітків. *Освіта на Луганщині: науково-методичний журнал*. 2010. № 2 (33). С. 149–155.
12. Левченко И. Ю., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. Москва: Образование Плюс, 2006. 120 с.



## MOTIVATIONAL FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Anastasiia Brovchenko**

*Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council,  
Rustaveli lane, 7, Kharkiv, Ukraine, 61001  
e-mail: rideamusab@gmail.com*

**Maryna Khyzhniak**

*Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council,  
Rustaveli lane, 7, Kharkiv, Ukraine, 61001  
e-mail: khizhnyak.m@gmail.com*

**Liliia Dzhabbarova**

*Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council,  
Rustaveli lane, 7, Kharkiv, Ukraine, 61001  
e-mail: lilidz84@gmail.com*

The article analyzes the problem of professional self-determination of people with intellectual disabilities, which occurs in the senior grades of school or after leaving school. The article emphasizes that one of the main factors determining the features of choosing a future profession and following the chosen path is the structure and specifics of the motivational sphere of the studied category of young people, and specifically – their work motivation.

The authors describe the manifestations of the motivational sphere of people with intellectual disabilities and some features of its development under the influence of the educational environment. It is noted that insufficient attention has been paid to its research in special education, that especially concerns the formation of labor motivation and its influence on the process of self-determination of a young person who must find his place in society.

The article analyzes some of the motivational factors that determine the development of a child with intellectual disabilities into an independent adult personality able to make balanced and constructive decisions as for their own working life, that is a rather difficult task, taking into account the inherent intellectual disabilities of this category of people, but feasible under the condition of organizing a complex of correctional psychological and pedagogical career guidance work with them. There are listed the leading motives for choosing a profession by young people with intellectual disabilities, which generally coincide with the motives of their peers, who develop normally, but have certain specifics, determined by motivation in general and intellectual disabilities inherent in the studied category of high school or university graduates. There are some problems arising in the process of professional self-determination of young people described, starting with the formation of labor motivation, then choosing a professional direction and, finally, at the beginning of working life.

The authors analyzed the motivational factors that determine the choice of further form of education or the beginning of working life of young people with intellectual disabilities after leaving school. It is noted that the ultimate goal of the educational institution is to prepare students with intellectual disabilities for independent and conscious choice of profession, in which each of them has the opportunity to be realized as a person, enjoying not only remuneration for work but the process as well.

*Key words:* professional self-determination of people with intellectual disabilities, motivational factors of professional self-determination, motivational sphere of people with intellectual disabilities, motives for choosing a profession, professional self-realization.

УДК 159.9-042.72:004.738.5(045)  
DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.8>

## ВПЛИВ МЕРЕЖІ INSTAGRAM НА САМОПОЧУТТЯ, АКТИВНІСТЬ ТА НАСТРІЙ КОРИСТУВАЧІВ

**Оксана Вдовіченко**

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського,  
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65029  
e-mail: werta4877@gmail.com*

**Олена Казанжи**

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського,  
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65029  
e-mail: lena.kazanzhy@gmail.com*

У статті наведено результати дослідження впливу користування мережею Instagram на такі психоемоційні характеристики особистості, як самопочуття, активність і настрої. Установлено, що загальносвітовою тенденцією є поширення онлайн-комунікації і зростання ролі соціальних мереж, тому нині їхнє використання в якості поширених, доступних і зручних засобів соціальної взаємодії суттєво впливає на психіку людини. Важливо відзначити, що, незважаючи на актуальність проблеми та наявність значної кількості науково-популярних статей із цієї теми, бракує наукових досліджень щодо впливу Інтернет-мереж на психологічні особливості особистості. Найбільш вразливою категорією у цьому контексті є молодь. Мережа Instagram містить переважно візуальний контент і, за результатами існуючих досліджень, негативно впливає на психологічні особливості людини, її якості. Особливо це стосується емоційно-комунікативної сфери, тож саме цей аспект варто дослідити.

Задля вирішення цього актуального завдання використано методику САН (діагностика самопочуття, активності, настрою) та спеціально розроблену анкету з дослідження специфіки користування мережею Instagram. Під час складання анкети спиралися на тест К. Янг щодо наявності Інтернет-залежності, адаптований В. О. Лоскутовою. Дослідження проводилося за участю 100 осіб, студентів навчальних закладів м. Одеси віком від 18 до 24 років. За його результатами встановлено, що переважна більшість респондентів проводять у мережі Instagram досить багато часу і лише 4% знаходяться в мережі менше години на добу. Більшість респондентів проводять у мережі Instagram більше часу, ніж планували, та постійно змушують себе виходити з цієї соціальної мережі.

Знаходження в мережі значну кількість часу (3 години і більше) негативно впливає на самопочуття, активність і настрої особистості. Результати бесіди з респондентами показали, що значущим у цьому контексті є перегляд особистих акаунтів близьких і знайомих/опосередковано знайомих, інформація котрих викликає негативні переживання стосовно проблем власного життя. Детермінанти цих емоцій і почуттів є насамперед особистісного характеру, стосуються екзистенційної, сенсової наповненості життя, тому матеріальна складова часто взагалі не відіграє суттєвої ролі.

Час хоч і суттєво впливає на зниження психоемоційних характеристик, але не є визначальним чинником, тому дуже важливим є виявлення особистісних передумов зниження настрою, самопочуття й активності під час користування мережею Instagram.

*Ключові слова:* Інстаграм, соціальні мережі, онлайн-комунікація, самопочуття, активність, настрої.

**Актуальність дослідження.** Надзвичайне поширення віртуальної соціальної взаємодії є відмітною особливістю сучасного суспільства. Інтернет-комунікація витіснила безпосе-

редній соціальний контакт у період пандемії COVID-19 і нині, не дивлячись на послаблення карантинних заходів та обмежень, ця тенденція залишається домінуючою. Тому особливої уваги набуває дослідження впливу використання соціальних мереж як поширених, доступних і зручних засобів дії на психіку людини. Найбільш чисельною та вразливою у психічному плані групою користувачів соціальних мереж є молодь, підлітки, тому дослідження впливу соціальних мереж на їхні психологічні особливості є досить актуальним.

**Сучасний стан досліджуваної проблеми.** Вже з 1999 до 2015 року кількість користувачів Інтернету стрімко зростає – більше ніж у десять разів. За кожні п'ять років цього періоду ця кількість зростає на 5 мільярдів. Уже на початку 2016 року зареєстровано більше 3 мільярдів Інтернет-користувачів [7]. У січні 2021 року кількість користувачів Інтернету становила 4,66 мільярдів, а соціальних мереж – 4,2 мільярда. За останній рік кількість користувачів соціальних мереж збільшилася більше ніж на 13% або на 500 мільйонів [11].

Instagram є досить популярною соціальною мережею, кількість активних користувачів ще у 2016 році становила близько 9,5 мільйони, а публікацій – більше 60 мільйонів. За даними модераторів, більше 70% користувачів Instagram є жінками [7]. Станом на 2020 рік встановлено, що активними користувачами Instagram є жінки віком від 18 до 24 років (13 % у всьому світі), а більше половини користувачів цієї мережі – це люди віком до 34 років. Цей додаток посів друге місце за популярністю серед підлітків у США і поступився лише Snapchat. Підлітки зізналися, що перевіряють свої соціальні мережі досить часто (щогодини або навіть частіше) [8]. Тож цілком зрозуміло, що аудиторія користувачів мережі Instagram досить молода, постійно зростає, але, не дивлячись на актуальність проблеми та численні науково-популярні дописи з цієї теми, наразі бракує наукових досліджень щодо впливу Instagram на психологічні особливості особистості.

За результатами опублікованих досліджень, Інтернет-залежність має найбільший негативний вплив на соціально-психологічні якості людини. Зокрема, спостерігається руйнування соціальних зв'язків, розвивається соціальна дезадаптація, з'являється надлишкова агресивність, можлива антисоціальна поведінка на фоні залежності. Користувачі мережі Instagram схильні до неконструктивних форм захисту, мають виражену незадоволену потребу в соціальному контакті, спілкуванні; користування цією соціальною мережею не здатне задовольнити їхню потребу у близькому спілкуванні [9].

Використання соціальних мереж негативно впливає на оцінку досліджуваними особами якості свого життя. Проведений експеримент показав, що користування соціальними мережами більш негативно впливає на жінок, ніж на чоловіків, що пояснюється соціально-культурними особливостями та психофізіологією організму жінки [10]. Встановлено зв'язок між високим віртуальним соціальним статусом користувачів Інстаграм та рівнем їхнього нейротизму. Стратегії самопрезентації можуть призводити як до підвищення, так і до зниження соціального статусу. Атрибуція соціального статусу пов'язана, крім нейротизму, ще з нарцисизмом, самомоніторингом та макіавеллізмом [2]. Виявлено, що користування соціальними мережами пов'язано із самотністю, складнощами соціальної взаємодії, тривожністю та сором'язливістю; воно створює ілюзію причетності, хоча безпосередня взаємодія відсутня [5].

За результатами опитування К. С. Вариводи, лише 3% українських студентів не є користувачами жодної із соціальних мереж; переважна їх більшість реєструється саме заради спілкування: 90% вважають, що соціальні мережі є ефективним засобом спілкування, 47% осіб відзначили ймовірність знайомств із новими людьми, 70% – вважали їх каналом цікавої інформації, але жоден із опитаних осіб не пов'язує власну зацікавленість в онлайн-комунікації із навчанням. Варто зауважити, що майже половина опитаних осіб визначили соціальні мережі як засіб витрачання часу; 24% студентів зізналися у своїй залежності від соціальних мереж, а 28 % вважають себе частково залежними [4].

Відтак, **мета роботи** – аналіз результатів дослідження впливу соціальної мережі Instagram на самопочуття, активність і настрої людини.

**Виклад основного матеріалу.** Задля дослідження впливу соціальної мережі Instagram на психоемоційні особливості її користувачів нами обрано методiku САН (дослідження самопочуття, активності, настрою) [1]. Також нами використана спеціально розроблена анкета з дослідження специфіки користування мережею Instagram. Під час складання анкети спиралися на тест К. Янг, адаптований В. О. Лоскутовою, за допомогою якого визначали наявність Інтернет-залежності (табл.1).

Репрезентативну вибірку дослідження становило 100 осіб молодого віку (18-24 роки), студенти навчальних закладів м. Одеси. Анкетування проходили лише ті особи, в яких є Instagram-акаунт (100% респондентів серед опитаних відповіли ствердно щодо його наявності).

Важливим показником є час користування соціальною мережею. Так, дослідниками встановлено, що лише 17 % опитаних проводять у соціальних мережах менше години на день, 33 % респондентів – 2-4 години, 27 % – 5-7 годин, 23 % осіб користуються соціальними мережами більше, ніж сім годин на день [4]. Середньостатистичний користувач щодня проводить у соціальних мережах майже 2,5 години. Глобальні їх користувачі у 2021 році витратять 3,7 трильйона годин на перебування в них [11]. Саме час перебування в соціальних мережах часто є одним із діагностичних показників залежності, тому питання щодо тривалості користування мережею Instagram в анкеті було обов'язковим.

Для зручності кількісної обробки оцінка майже за всіма шкалами переводилася в бали (наприклад, за запитанням «Чи викликає неможливість користування мережею Instagram у Вас тривогу та занепокоєння?» відповідь «Так» оцінювалася в 1 бал, «Ні» – 0 балів). Питання стосовно віку, статі та інші, а також індикатори, що передбачали змістовну відповідь, не переводилися в бальну шкалу.

За результатами дослідження встановлено, що переважна більшість респондентів (58%) проводять у мережі Instagram досить багато часу – 3-4 години на добу (2-3 години – 19% опитаних, більше 4 годин – 12%, 1-2 години – 7%, до години часу на добу – лише 4%). Майже 73% осіб проводять у мережі Instagram більше часу, ніж планували, а 68% – постійно змушують себе виходити із цієї соціальної мережі.

На думку дослідників із Пітсбургського університету, важливим у погіршенні психічного здоров'я особистості є не час, проведений у соціальній мережі, а частота, з якою людина заходить до неї, регулярно перевіряючи оновлення, що свідчить про нав'язливу звичку та певну залежність [3].

46% користувачів мають декілька акаунтів у мережі Instagram (як показала бесіда після проведення опитування, найчастіше це зв'язано з бажанням анонімно переглядати stories певних осіб або з використанням акаунтів у роботі).

У користувачів Instagram страждає психоемоційний стан; людина змінює розпорядок дня, режим сну та відпочинку. Нехтують сном через користування Instagram близько 58% респондентів і приблизно стільки ж осіб (54%) розпочинають свій день з гортання постів в Instagram. Але тривогу і занепокоєння через неможливість користування цією соціальною мережею відмічало набагато менше користувачів – 36%. Відкладають важливі справи через користування мережею Instagram 24% опитаних осіб, а 70% вважають, що проводять в Instagram занадто багато часу.

Отримані нами результати узгоджуються з результатами дослідження, проведеного у 2016 році, за яким встановлено, що внаслідок неможливості скористатися Інтернетом 36% жінок відчували напругу і лише 29% чоловіків у тій самій ситуації – переживання. Водночас 25% опитаних осіб відчували полегшення через можливість займатися реальними справами [7].

Таблиця 1

**Зміст анкети з дослідження специфіки користування соціальною мережею Instagram**

1	Скільки приблизно часу протягом дня Ви проводите в мережі Instagram?	менше години 1-2 години 2-3 години 3-4 години більше 4 годин
2	Чи проводите Ви в мережі Instagram більше часу, ніж планували?	Ніколи Рідко Часто
3	Як часто Вам потрібно змушувати себе вийти з мережі?	Ніколи Рідко Часто
4	У Вас один чи декілька акаунтів у мережі Instagram?	Один Декілька
5	Часто Ви нехтуєте сном через користування Instagram?	Ніколи Рідко Часто
6	Чи викликає неможливість користування мережею Instagram у Вас тривогу та занепокоєння?	Так Ні
7	Чи розпочинаєте Ви свій день із гортання постів в Instagram, тільки-но прокинувшись?	Так Ні
8	Чи буває так, що Ви відкладаєте важливі справи через користування мережею Instagram?	Так Ні
9	Чи вважаєте, що Ви проводите в Instagram занадто багато часу?	Так Ні
10	Чи проводите Ви в Instagram кожну вільну хвилину?	Так Ні
11	Чи можете Ви взагалі обходитися без Instagram-акаунта?	Так Ні
12	Чи знайомитесь Ви з людьми, користуючись Instagram?	Так Ні
13	Чи легше Вам спілкуватися в мережі Instagram, ніж у звичайному житті? (запитувати щось, коментувати, контактувати з іншими користувачами тощо)	Так Ні
14	Чи є важливою для Вас кількість підписників Вашого акаунту в Instagram?	Так Ні Не знаю
15	Акаунти з яким інформаційним наповненням Вас цікавлять?	Ваша відповідь
16	Коли Ви робите публікацію на своїй сторінці, то постійно перевіряєте наявність вподобань і коментарів?	Так Ні Ніколи
17	Я користуюся мережею Instagram для...	Робота Особиста сторінка І те, і інше
18	Вкажіть Ваш вік	Ваша відповідь
19	Вкажіть Вашу стать	Жіноча Чоловіча

Міжособистісна взаємодія, опосередкована онлайн-комунікацією, є важливим складником користування мережею Instagram. Відповідаючи на запитання «Чи знайомитесь Ви з людьми, користуючись Instagram?», 65% користувачів відповіли ствердно, Знеособленість

сприяє тому, що спілкуватися в мережі Instagram легше, ніж у звичайному житті (на думку 82% опитаних). Так, для більшості опитаних осіб віртуальне спілкування, соціальні мережі надають можливість не просто спілкуватися, а спілкуватися на відстані, в комфортному режимі (можна обдумати питання, надати найбільш прийнятну відповідь, чітко її сформулювати). Також є можливість багато дізнатися про особистість, не вступаючи з нею в безпосередній контакт. Можна швидко отримати інформацію і знайти потрібну людину, тому віртуальне життя стає надзвичайно важливим і впливає на реальне життя [7]. Водночас існують відомості щодо шкоди, яку завдає реальним стосункам надмірне використання соціальних мереж як засобу міжособистісної комунікації. Людина втрачає друзів, реальні соціальні контакти, переживає замкнутість, роздратування, втрачає навички «живого» спілкування, починає відчувати себе комфортніше у віртуальному світі, ніж у реальному [6].

За даними нашого дослідження, кількість підписників важлива для 57% опитаних осіб, а 76% із них постійно перевіряють кількість вподобань і коментарів після того, як опублікують щось на своїй сторінці. Це передбачувано, адже людина презентує себе, результати своєї діяльності, соціальної активності, а також захоплення, відпочинок, своє життя, тому більшість людей прагне, щоб це когось цікавило, комусь подобалося.

Віртуальний соціальний статус користувача Інстаграм впливає на його реальний соціальний статус [2]. Установлено, що більшість респондентів реєструються в соціальній мережі під власним ім'ям та прізвищем (82%), причому з віком посилюється презентація реального образу, що свідчить про сформованість ідентичності осіб старше 23 років. Стратегія бар'єра приватності залежить від того, чим людина займається [7]. Результати дослідження свідчать, що перегляд фото зі свого акаунту замість фотографій інших людей підвищує почуття власної гідності [3]. Тож не дивно, що часто життя в Instagram є набагато кращим, сповненим подій, краси, розваг, ніж реальне життя.

Інформативними є відповіді респондентів на запитання «Акаунти з яким інформаційним наповненням Вас цікавлять?». Якщо розділити їх на групи, то найчастіше зустрічаються такі відповіді: «Натхнення», «Спорт», «Особистий коучінг», «Готування їжі», «Краса», «Медицина», «Розваги», «Товари», «Послуги», «Мотиваційні акаунти (за різним спрямуванням)» тощо.

Застосування тесту САН проводилося наступним чином. Осіб просили скористатися цією методикою до та після користування Instagram, а також обов'язково фіксувати час перебування у соціальній мережі. Варто зауважити, що респондентам давалося це не легко, оскільки деякі з них часто заходять до мережі, деякі забували виконувати умови дослідження і згадували про це лише після того, коли вже розпочинали користуватися нею. Крім того, переважна більшість респондентів багаторазово заходила до мережі, тому враховувалися всі показники, а час – сумарно за день. Респонденти зауважили, що умови експерименту їх певним чином навіть стримували, вони зайвий раз не заходили до мережі. Не дивлячись на складнощі, вдалося отримати емпіричні результати. Результати порівняння відповідей респондентів до та після користування соціальною мережею Інстаграм із використанням критерію Стьюдента представлені в табл.2.

За даними табл.2, психоемоційні стани респондентів суттєво не змінилися за час користування Instagram тривалістю менше 1 години. Ці результати не співпадають із результатами досліджень австрійських науковців [3], які під час дослідження, проведеного ще в 2014 році, встановили, що вже 20 хвилин, проведених у соціальній мережі, призводять до погіршення настрою через «марну трату часу» (на думку користувачів). Імовірно, з того часу вже змінилися загальні тенденції користування інтернет-комунікаціями та соціальними мережами. Водночас для ствердження такого висновку потрібно більш широке дослідження із залученням більшої кількості осіб, які користуються мережею Instagram менше однієї години.

Таблиця 2

**Результати обчислення критерію Стюдента до та після користування соціальною мережею Instagram (статистично значущі значення)**

		Самопочуття, t	Активність, t	Настрій, t
Час користування	менше години			
	1-2 години			2,549*
	2-3 години	2,241*		
	3-4 години	2,518*	2,025*	2,312*
	більше 4 годин	3,305**	4,012**	3,726**

Примітки: 1) відмінність  $p \leq 0,05$  рівня значущості позначається «\*», відмінність  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,001$  рівнів значущості – «\*\*»

Бесіда з респондентами стосовно контенту, який вони переглядали, показала, що найчастіше суттєве значення має саме час зміни їхніх психоемоційних характеристик. Виключенням є погані звістки, отримані через мережу, неприємна інформація щодо конкретної особи тощо. На нашу думку, це пов'язано з дією в мережі досить суворої політики рецензування і корекції інформації, тому контент, який згубно діє на психіку людини, просто не допускається до публікації або ж у найкоротші терміни видаляється. Водночас за результатами дослідження встановлено, що на статистично значущому рівні знижуються самопочуття, активність і настрої у разі користування мережею Instagram протягом 3-4 годин і більше.

Дослідниками встановлено, що надмірне використання соціальних мереж, окрім погіршення психоемоційних характеристик, цілком передбачувано призводить до розвитку дезадаптації і десоціалізації, втрати навичок ефективної комунікації, виникнення бар'єрів спілкування [6].

Цікаві результати отримано, якщо тривалість знаходження в мережі Instagram становить 1-2 або 2-3 години. Хоча встановлені переважно статистично значущі відмінності (вони вказують на те, що час користування є потужним фактором погіршення психоемоційного стану людини), бесіда з респондентами й аналіз інформаційного навантаження акаунтів, які вони переглядали, дозволили встановити, що не все настільки однозначно. Особливо цей висновок актуальний щодо тривалості користування 1-2 години. Виявлено, що самопочуття і настрої суттєво не погіршуються під час перегляду акаунтів про здоров'я, спорт, приготування їжі, різні куточки світу, акаунтів мотиваторів-коучів тощо, а параметр активності, хоч і не на статистично значущому рівні, але підвищується під час перегляду прямих ефірів, відео та будь-якого контенту так званих «лідерів думок», осіб, які є авторитетом для конкретного користувача в певній сфері й мотивують його на досягнення. Встановлено, що погіршенню психоемоційних характеристик опитаних осіб сприяє перегляд особистих акаунтів саме близьких та знайомих або людей, які принаймні проживають в одному населеному пункті. Важливим є виникнення негативних переживань – заздрощів, злості, незадоволеності, депресії, відчаю та інших, «що в мене не так», «я некрасива/не досить гарна» (переважно таку думку транслюють дівчата), коли потреби і проблеми існують, а в інших користувачів вони вирішені, життя в них «глянцева», «безпроблемне», «у повному достатку», «без труднощів», «красиве» тощо. Тоді особливо помітними стають власні «незакриті проблеми» й «невирішені питання» респондентів, причому вони зовсім не обов'язково знаходяться в площині матеріального, а радше стосуються особистісного, екзистенційного, сенсового наповнення життя тощо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Встановлено, що однією з відмітних рис сучасного суспільства є динамічний розвиток інформаційно-комунікативної сфери в поєднанні з існуючими тенденціями обмеження соціальної взаємодії, дотриманням карантинних вимог, що призводить до нового типу соціальності, в якій посилюється роль віртуального спілкування, соціальних мереж.

Соціальні мережі наразі є невід'ємним елементом спілкування молоді, яка є найбільш чисельною і вразливою у психічному плані групою користувачів, тому дослідження впливу соціальних мереж на їхні психологічні особливості є актуальним. Instagram містить переважно візуальний контент і, згідно з результатами існуючих досліджень, негативно впливає на психологічні особливості особистості, соціально-психологічні якості людини стосовно емоційно-комунікативної сфери.

Задля дослідження впливу Instagram розроблено анкету і за результатами вимірювання самопочуття, активності, настрою до та після використання Instagram встановлено, що перебування в цій соціальній мережі менше однієї години суттєво не впливає на зазначені психоемоційні характеристики. Виявлено, що переважна більшість респондентів (58%) проводять у мережі Instagram досить багато часу – 3-4 години на добу, 2-3 години – 19% опитаних, більше 4 годин – 12%, 1-2 години – 7%, до години на добу – лише 4%. Майже 73% осіб проводять у мережі Instagram більше часу, ніж планували, а 68% – постійно змушують себе виходити з цієї соціальної мережі.

Користування Instagram протягом трьох годин і більше суттєво погіршує самопочуття, активність і настрій особистості. Особливо негативно впливає на психоемоційні характеристики досліджуваних перегляд особистих акаунтів близьких та знайомих/опосередковано знайомих, оскільки виникають негативні переживання щодо проблем власного життя. Детермінанти цих емоцій і почуттів зовсім не обов'язково знаходяться в площині матеріального, а радше стосуються особистісного, екзистенційного, сенсового наповнення життя.

Перспективу подальших досліджень за цією проблематикою вбачаємо у виявленні особистісних передумов стабільного проявлення настрою, самопочуття й активності під час користування мережею Instagram.

#### Список використаної літератури

1. Барканова О. В. Методики діагностики емоціональної сфери: психологический практикум. Вып. 2. Красноярск: Литера-принт, 2009. 237 с.
2. Белинская Е. П., Прилуцкая П. Ю. Взаимосвязь виртуального социального статуса и личностных особенностей пользователей социальной сети Инстаграм. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*. 2019. № 4. С. 116-130. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-4-116-130
3. Браун Д. Как соцсети влияют на наше настроение, сон, психическое здоровье и отношения. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-fut-russian-42694015>
4. Варивода К. С. Позитивні й негативні аспекти взаємодії сучасної молоді в соціальних мережах. *Журнал науковий огляд*. 2015. № 7 (17). <https://core.ac.uk/download/pdf/145611375.pdf>
5. Гудімова А. Х. Специфіка впливу соціальних мереж на психологічне благополуччя підлітків. *Габітус*. 2020. Випуск 12. Том 2. С. 98-102.
6. Дубчак О., Главінська Е. Соціальні мережі як чинник десоціалізації молоді. *Вісник Національного авіаційного університету*. Зб. наук. праць: Педагогіка. Психологія. 2018. № 13. URL: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.13.13393>
7. Ефимова Г. З., Зюбан Е. В. Влияние социальных сетей на личность. *Интернет-журнал «Мир науки»*. 2016. Том 4. № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/20PSM516.pdf>



8. Найпопулярніші соціальні мережі в Україні та країнах світу у 2020. URL: <https://uaspectr.com/2020/06/23/najpopulyarnishi-sotsialni-merezhi-v-ukrayini-ta-krayinah-svitu-2020/>
9. Николаева В. О., Шигабетдинова Г. М. Особенности зависимости от социальной сети Instagram. *Научные исследования*. 2015. № 1. С. 131-133.
10. Шмаков А. В. Влияние социальных сетей на качество жизни молодежи. Экспериментальная проверка. *Terra Economicus*. 2020. 18(4), С. 126-148. DOI: 10.18522/2073-6606-2020-18-4-126-148
11. The Global State of Digital 2021. URL: <https://www.hootsuite.com/resources/digital-trends>

## THE INFLUENCE OF THE INSTAGRAM NETWORK ON THE WELL-BEING, ACTIVITY AND MOOD OF USERS

**Oksana Vdovichenko**

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,  
26, Staroportofrankivska str., Odesa, Ukraine, 65029  
e-mail: werta4877@gmail.com*

**Olena Kazanzhy**

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,  
26, Staroportofrankivska str., Odesa, Ukraine, 65029  
e-mail: lena.kazanzhy@gmail.com*

The article presents the results of a study of the impact of using the Instagram network on such psycho-emotional personality characteristics as well-being, activity and mood. In general, it is established that global trends are the spread of online communication, the growing role of social networks, so today their use as a widespread, accessible and convenient means of social interaction significantly affects the human psyche. It is important to note that despite the urgency of the problem and the presence of a significant number of popular science articles on this topic, there is a lack of research on the impact of Internet networks on the psychological characteristics of the individual. The most vulnerable category in this context is youth. The Instagram network contains mainly visual content and according to the results of existing research has a negative impact on the psychological characteristics of man, his quality, especially in the emotional and communicative sphere, so this aspect is worth exploring.

To solve this urgent problem, the method of WAM (diagnosis of well-being, activity and mood) and a specially designed questionnaire to study the specifics of using the Instagram network were used. The questionnaire was based on K. Young's test for the presence of Internet dependence in the adaptation of V. O. Loskutova. The study was conducted with the participation of 100 people, students of educational institutions of Odesa aged 18-24 years. The results show that the vast majority of respondents spend a lot of time on Instagram and only 4% are online less than an hour a day. Most respondents spend more time on Instagram than planned and constantly force themselves to leave this social network.

Being online for a significant amount of time (3 hours or more) negatively affects the well-being, activity and mood of the individual. The results of the interview with the respondents showed that it is important in this context to view the personal accounts of relatives and acquaintances / indirect acquaintances, information from which causes negative feelings about the problems of their own lives. The determinants of these emotions and feelings are, first of all, personal in nature, affect the existential, semantic fullness of life, so the material component often does not play a significant role.

Since time, although it significantly affects the reduction of psycho-emotional characteristics, but is not a determining factor, it is especially important to identify personal preconditions for lowering mood, well-being and activity when using the Instagram network.

*Key words:* Instagram, social networks, online communication, well-being, activity, mood.

УДК 159.922,27

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.9>

## ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ МАЙБУТНІХ СІМЕЙ В КОНТЕКСТІ СФОРМОВАНИХ ШЛЮБНИХ ПОТЕНЦІАЛІВ ПАРТНЕРІВ

Аліна Вовк

*Хмельницький національний університет,  
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29000  
e-mail: alinademkova8@gmail.com*

Статтю присвячено теоретичному дослідженню проблем майбутніх сімей у контексті сформованого шлюбного потенціалу партнерів. У ній розкривається поняття сім'ї, описується, які функції виконує сім'я, які потреби закривають чоловік та дружина за рахунок подружнього союзу та для чого молоді люди створюють сім'ю. Проведено теоретичне дослідження проблем, з якими зустрічаються молоді сім'ї під час побудови стосунків на дошлюбному етапі та перших роках подружнього життя, і висвітлено, які критичні помилки допускаються молодими людьми на етапі дошлюбних стосунків. Також узазано, які риси характеру та поведінкові патерни чоловіків і жінок псуують гармонію у стосунках, призводячи до непорозумінь, конфліктів та розлучень. На протипагу цьому наведено приклад характерологічних проявів та поведінкових патернів, які сприяють побудові гармонійного клімату у стосунках та дозволяють зберегти повагу, взаєморозуміння та почуття щастя разом зі своєю половинкою. Досліджено поняття шлюбного потенціалу, з чого він складається та які сфери розвитку особистості в себе включає. Висвітлено, як шлюбний потенціал впливає на формування подружньої сумісності та визначає ступінь вираження сумісності або несумісності пари. Розкрито, що собою являє словникове визначення "подружня сумісність", на чому вона ґрунтується та її базові аспекти. Також показано, що подружня несумісність призводить до виникнення в партнерів низки психологічних і психічних проблем, таких як невротизація, іпохондрія, неврастенія, психопатичні, паранойяльні та інші симптоми. Чоловіки частіше, ніж жінки знаходять дистанційних помічників, таких, як алкоголь, наркотики, ігри та інші залежності, які допомагають їм впоратися зі своїми почуттями і невмінням будувати стосунки з іншими людьми, зокрема з партнером. Проаналізовано, що здорові та щасливі стосунки вибудовують особистості, які є психологічно, фізіологічно та соціально зрілими. Саме такі пари готові брати відповідальність за свій життєвий вибір, не перекладаючи його на партнера, що призводить до зменшення конфліктності пари. У статті викладено, як впливає сформований шлюбний потенціал на стосунки в парі, чи є можливість змінити сформований шлюбний потенціал, яким чином здійснити ці зміни та за яких умов.

*Ключові слова:* сім'я, дошлюбні стосунки, шлюбний потенціал, проблеми створення сім'ї, сумісність.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі спостерігаються істотні зміни в інституті сім'ї; суспільство знаходиться у стані переходу від класичної побудови сімейних стосунків до нової моделі взаємодії між членами сім'ї. Зважаючи на те, що домінує певна індивідуалізація сімейних стосунків, партнери вимагають один від одного більшої свободи в контексті самовираження та самореалізації. Тенденція нова, але поки що не досліджено, з якими проблемами стикаються сім'ї на етапі створення сім'ї та як сформований шлюбний потенціал пари впливає на це.

Однією з базових потреб людини є потреба у прихильності та близьких стосунків з оточенням, яка в дорослому віці реалізується у шлюбних взаєминах. Сам акт одруження не гарантує людині подальшого розвитку сприятливої подружньої взаємодії, а є лише стартовою точкою для її формування. Вміння долати життєві труднощі – важливий показник психологічної і соціальної зрілості людини [1, с.67].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Найбільший внесок у дослідження проблем сім'ї внесли: С.В. Дармодехін (державна сімейна політика), А.Г. Харчев (теорія сім'ї та її проблеми), М.С. Мацковський (методологія соціології сім'ї), Г. С. Васильченко (психологія сім'ї), Т. А. Гурко (стабільність у молодій сім'ї), Н. В. Малярова (типологія подружніх конфліктів), М. С. Мацковський (теорія і методологія сім'ї), В. А. Сисенко (стійкість і сумісність у шлюбі) [2], А.І. Антонов (народжуваність), І.С. Голод (стабільність сім'ї), В.А. Борисов (потреба в дітях), Т.М. Гурко (молода сім'я) та інші [3]

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.** Сім'я та проблеми, пов'язані з різними аспектами її функціонування, завжди були об'єктом дослідження широкого спектру науковців, психологів, соціологів тощо. Але залишається неповністю дослідженим питання щодо зв'язку між проблемами майбутніх сімей та впливом сформованого шлюбного потенціалу пари.

**Мета роботи** – теоретичне дослідження проблем майбутніх сімей у контексті сформованості шлюбних потенціалів пари.

**Завданнями дослідження є:** 1) теоретично дослідити процес формування шлюбного потенціалу особистості; 2) теоретично дослідити проблеми, з якими стикаються пари після створення сім'ї; 3) проаналізувати вплив сформованого шлюбного потенціалу пари на проблеми під час формування сімейних стосунків.

**Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих результатів.** Сім'я – це група людей, пов'язаних родинними зв'язками або подібними тісними узами, в якій дорослі беруть на себе відповідальність за турботу й виховання своїх справжніх чи прийомних дітей [4,с.194].

У сучасних джерелах найчастіше визначають такі функції сім'ї:

- господарсько-побутова (економічна): забезпечення матеріальних потреб членів сім'ї (в їжі, притулку тощо), ведення господарства, наявність власного бюджету, забезпечення відновлення втрачених під час праці фізичних сил; економічне підтримання неповнолітніх і непрацездатних членів суспільства;

- репродуктивна: відтворення життя, тобто народження дітей, продовження людського роду, задоволення потреби в дітях [5, 6];

- сексуально-еротична: задоволення сексуально-еротичних потреб подружжя (сім'я виконує водночас функцію регулювання сексуально-еротичної поведінки її членів, забезпечуючи біологічне відтворення суспільства);

- виховна функція сім'ї: задоволення індивідуальних потреб у батьківстві та материнстві, у контактах з дітьми та їхньому вихованні. Через виконання виховної функції сім'я забезпечує соціалізацію підростаючого покоління, підготовку нових членів суспільства [5, 6];

- емоційна функція: задоволення потреб членів сім'ї у симпатії, повазі, визнанні, емоційній підтримці, психологічному захисті;

- комунікативна, або функція культурного (духовного) спілкування: посередництво сім'ї у контактах її членів із соціумом та навколишнім природним середовищем, а також задоволення потреб членів сім'ї у спільному відпочинку та взаємному спілкуванні; відіграє значну роль у духовному розвитку членів сім'ї [5, 6].

Першочерговими факторами формування особистості у сім'ї є: ступінь гармонійності подружнього життя батьків; загальне сприйняття дитинства (було воно щасливим чи ні); ставлення батьків до дітей; розподіл сімейних ролей; спосіб життя, який вели батьки. Саме в дитячі роки під впливом батьків закладається програма, що підказує потім, як жити, якого партнера обрати, як будувати з ним стосунки, скільки планувати дітей тощо [7].

В юнацькому віці процес формування шлюбно-сімейних настановлень переходить з латентної фази до активної, коли засвоєне в сім'ї та поза нею починає активно перевірятися, уточнюватися, випробовуватися й зіставлятися. Період пошуків у юнацькому віці висуває перед молоддю завдання закріпитися у світі дорослих. Сповнені енергії, юнаки і дівчата вже переросли межі батьківської сім'ї. Відтак, вони приміряють різні моделі поведінки, відмовляються від одних, вишуковують інші.

Цей вік є одним із найважливіших періодів розвитку особистості; це процес індивідуалізації, що завершується особистісним самовизначенням. Саме нині, коли дійсність ставить молоду людину перед необхідністю вибору подальшого життєвого шляху, актуальною стає проблема смислу життя, сенсожиттєвої спрямованості [8].

Кохання – необхідна умова створення сім'ї, воно дозволяє найменш болісно пройти всі стадії подружньої адаптації і створити гармонійні стосунки в родині. Короткочасна закоханість є однією з причин, чому шлюби, що беруться внаслідок цього стану, є не завжди тривалими [7, с. 7]. Але перебільшення значення кохання, коли воно виступає єдиним мотивом укладення шлюбу, призводить до його руйнації і припинення після зустрічі із сімейними труднощами і проблемами.

Проблеми у створенні сім'ї можуть виникати в людей, не готових психологічно, морально, духовно, економічно до подружнього життя; у них не досить сформоване уявлення про відповідальність, яка лягає на плечі подружжя.

Жінки з поганою пристосованістю до шлюбу мають такі характеристики: люблять сваритися, не здатні до прояву почуттів; егоїстичні, акцент мають на задоволенні особистих інтересів; відсутні навички ведення господарства, не стежать за собою вдома; пихаті і надмірно критичні до чоловіка; не піклуються про дітей [1, с. 53].

Чоловіки з поганою пристосованістю до шлюбу мають такі характеристики: не піклуються про матеріальний стан сім'ї та не виявляють цікавості щодо дому; образливі; здатні до зрад; не здатні на прояв почуттів; не володіють навичками комунікації, щоб домовитися про спільні справи із дружиною; грубі, здатні до фізичного насильства; відсутнє бажання до саморозвитку, немає інтересів [1, с. 53].

На заваді успішній шлюбній адаптації майбутнього подружжя можуть ставати багато причин, серед яких особливо вагомими є:

- невідповідність до різкої зміни способу життя;
- гедоністичне ставлення до шлюбу (очікування тільки задоволення);
- складність між поколінних відносин із родичами;
- відсутність підготовки до виконання родинних функцій [1, с. 54].

Майбутні сім'ї стикнуться з низкою проблем під час побудови сімейних стосунків. Зокрема для подружніх конфліктів полігоном виникнення стають такі проблемні аспекти:

- суперечності в розподілі родинної влади;
- незадоволення потреби в позитивних емоціях (байдужість, відсутність турботи);
- неповага та приниження почуття гідності шлюбного партнера;
- сексуальна несумісність;
- дискримінація під час ведення домашнього господарства, витрат грошей;
- суперечності у вихованні дітей, міжродинній комунікації;
- розбіжності у способах проведення дозвілля, хобі [1, с. 98].

Саме тому потрібно серйозно віднестися до важливості дошлюбного етапу, під час якого вивчається партнер, його відношення до інших людей і родини, відбувається співставлення та коригування ваших цінностей і партнера, досліджуються життєві орієнтири і бачення подружнього життя. Без цього аналізу під дією романтизованого уявлення про шлюб та емоційного образу партнера, виникають проблеми у справжньому шлюбі з реальним партнером.

Є.М.Потапчук визначає поняття шлюбного потенціалу таким чином: «**Шлюбний потенціал** – це сукупність наявних можливостей, ознак людини, які можуть сприяти гармонійному шлюбному партнерству» [9, с. 34.]

Шлюбний потенціал відображає реалістичний образ партнера. Складниками шлюбного потенціалу є фізична, інтелектуально-світоглядна, морально-психологічна, інтимно-сексуальна, матеріально-фінансова та господарська привабливість людини, а також її стійкість до психологічних комплексів, фізіологічної і психічної залежності. Детальне вивчення ознак за вказаними компонентами дозволяє: усвідомити позитивні чи негативні риси та особливості, здатні впливати на шлюбне життя та, за необхідності, здійснити їхню психокорекцію; виявити відповідність взаємних очікувань шлюбних партнерів їхнім реальним моделям поведінки; з'ясувати рівень міжособистісної сумісності потенційних чи реальних шлюбних партнерів та майбутні перспективи їхнього подружнього союзу [9, с. 32].

Сформований шлюбний потенціал сприяє побудові щасливих сімейних стосунків, або, навпаки, заважає цьому. Все залежить від того, наскільки розвинені складники шлюбного потенціалу, чи співпадають вони з очікуваннями партнера і навпаки. Сформований шлюбний потенціал підлягає змінам виключно за рахунок бажання самої людини; це можна зробити за допомогою індивідуального консультування та тренінгового впливу. Без бажання людини один партнер не зможе вплинути на сформований шлюбний потенціал іншого партнера.

На основі шлюбного потенціалу та його сформованості ми можемо переходити до поняття сумісності та несумісності партнерів, адже вона має набутий характер.

**Подружня сумісність** – ступінь узгодженості фізичних і особистісних характеристик членів подружжя, що виражається у їхній задоволеності шлюбом [1, с. 67].

Для формування стабільних шлюбних стосунків вирішального значення набуває не лише наявність у подружжя тих чи інших позитивних якостей за кожним із факторів, але й ступінь відповідності цих якостей очікуванням. Психологічна сумісність шлюбних партнерів ґрунтується на взаємному позитивному психологічному сприйнятті якостей характеру, темпераменту, розуму, звичок і потреб. Вона також істотно залежить від взаємної поваги, симпатії, дружби, кохання, від єдності поглядів і уявлень. Подружня сумісність є багатоплановою.

Виділяють такі базові аспекти подружньої сумісності:

- *соціальна сумісність*, полягає в розумінні сенсу життя, суспільній активності, відношенні до себе та до інших людей. Цей аспект сумісності виявляється в зовнішній і внутрішній родинній комунікації. Справжнє кохання, духовна єдність, а відтак і щасливий шлюб неможливі між людьми, які по-різному дивляться на світ, мають протилежні життєві цілі і плани, життєву спрямованість [1, с. 68];

- *сексуальна сумісність*, формується на знаннях з анатомії і фізіології людини, на культурі й техніці статевого спілкування, забезпечує відповідність потреб у інтимному спілкуванні обох членів подружжя. Ця сумісність визначається відповідністю реальної сексуальної поведінки кожного із шлюбних партнерів очікуванням іншого. Сексуальні запити партнерів можуть дуже відрізнятись, оскільки залежать від особливостей виховання в батьківській родині, від життєвих настанов, діапазону прийнятності, а також від низки біологічних характеристик, таких як вік, темперамент, стан здоров'я, стать [1, с. 68];

- *побутова сумісність*, виражає узгодженість поглядів на стиль життя, на призначення сім'ї, на сімейні ролі. Якщо партнери матимуть схожі погляди на побутові питання, то в сім'ї завжди пануватиме комфорт і затишок [1, с. 68];

- *психологічна сумісність*, полягає у взаємодії характерів, темпераментів, особистісно-вольових якостей подружньої пари. Саме від неї залежить емоційний настрій у сім'ї. Ця сумісність втілюється на духовному та інтелектуальному рівнях;

- *духовна сумісність*, забезпечується співвідношенням моральних потреб, рівнем вихованості, колом культурних інтересів, дозвіллям (спільні відвідування театрів, кіно, музеїв, читання, перегляд телепрограм), а також урахуванням взаємних претензій щодо цього;

- *інтелектуальний рівень сумісності* відповідає не стільки за рівень ерудованості, освіти кожного з партнерів, скільки за вміння правильно зрозуміти один одного. Процес взаєморозуміння передбачає подолання змістових бар'єрів, коли одну подію члени подружжя сприймають по-різному. Постійне взаємне нерозуміння, нездатність та взаємне небажання збагнути духовну сутність призводять до повного інтелектуального і комунікативного відчуження, що в подальшому породжує конфліктні ситуації [1, с. 69].

Високий рівень подружньої сумісності значно збільшує вірогідність подружньої гармонії, натомість подружня несумісність становить серйозну загрозу цілісності та тривалості шлюбу [10, с. 138].

**Подружня несумісність** – це відчуження шлюбних партнерів, напружена атмосфера зіткнень і конфліктів між ними, взаємна критика і неприйняття [1, с. 69-70].

У випадку психологічної несумісності шлюбні партнери погано відгукуються один про одного, акцентуючи увагу на негативних особистісних рисах. Причому навіть якщо члени подружжя з високою культурою здатні віддати належне психологічним якостям один одного, вони все ж таки вказують, що зі своїм шлюбним партнером їм важко, незручно, ненадійно. Психологічна несумісність під час тривалого контакту шлюбних партнерів і збереження їх союзу провокує сильну невротизацію особистості. Водночас на першому етапі особистісні проблеми в усіх подібні та виражаються в розладах настрою – депресії, дратівливості. За подальшого життя в шлюбі з несумісністю на психологічному рівні в людей розвивається притаманна їм симптоматика – іпохондричність, неврастенічність, психопатичність, паранойяльність та інші симптоми. У чоловіків нерідко з'являється схильність до алкоголізації, наркотизації; у разі сильного контролю і психологічного навантаження розвивається ігроманія. Досить поширеним є відчуження подружжя, відхід від родини, пошук поза сімейного спілкування.

Основними психологічними аспектами, що впливають на задоволеність шлюбом, є такі:

- позитивне ставлення до подружнього партнера, що виражається в його особистісній привабливості, легкості спілкування з ним, узгодженості ціннісних орієнтацій;

- емоційна задоволеність відносинами з партнером: вираження взаємного кохання та поваги, взаємна допомога подружжя особистісному зростанню кожного, задоволеність рівноправними відносинами, відповідність шлюбного партнера ідеальному образу [1, с.76];

- ефективність спілкування у подружній парі: глибина саморозкриття партнерів, точність невербальної комунікації, спільність чи узгодженість очікувань, частота успішного спілкування в парі, взаєморозуміння та емпатія;

- родинна взаємодія як сприймання подружжям себе єдиним цілим – подружньою парою, дружня прихильність шлюбних партнерів і спільність їхньої діяльності, ефективність взаємодії [1, с.76].

**Висновки.** Проведене нами теоретичне дослідження на основі численних наукових публікацій психологів, соціологів, педагогів підтверджує вплив шлюбного потенціалу як наслідку сумісності партнерів на проблеми створення сім'ї. Стабільна сім'я може створюватися за певної готовності молодих людей до сімейного життя, що залежить від багатьох факторів, серед яких основними є: батьківська сім'я та виховання під час розвитку кожного з партнерів, сформовані установки, укладені життєві плани, уявлення про шлюб і

життєві цінності. Не досить лише зовнішнього, об'єктивного показника сумісності, тобто факту збереження шлюбу. Головним і визначним є внутрішній, суб'єктивний показник подружньої сумісності, а саме: переживання дружиною і чоловіком психологічного комфорту, відчуття надійності й захищеності, задоволення від взаємного спілкування.

#### Список використаної літератури

1. Столярчук О.Я. Психологія сучасної сім'ї. Навчальний посібник. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2015. 136 с.
2. Васильченко Г. С, Решетняк Ю. А. Психологія супружескої життя. Москва : Мысль, 1989.
3. Зуйкова Е.М., Кузнецова Н.В. Молодая семья. Москва: Европа, 2009. 436 с.
4. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 1-2: Пер. с англ. Москва: Вече, АСТ, 1999.
5. Кісарчук З.Г., Єрмусевич О.І. Психологічна допомога сім'ї. Книга Навчальний посібник (у 3 книгах). Київ: Главник, 2006. 128 с. (серія «Психол. Інструментарій»).
6. Орбан-Лембрик Л.Є. Соціальна психологія: Посібник. Київ: Академвидав, 2003. 448 с.
7. Кляпець О. Я. Психологічні чинники вибору молодою людиною цивільного шлюбу. Автореф. дис. ... канд. психол. Наук, 19.00. 05. Київ: Інститут соціальної та політичної психології, 2004. 21 с.
8. Коростылева Л. А. Психологические особенности лиц, испытывающих затруднения при вступлении в брачные отношения (На материалах службы знакомств): Автореф. ... канд. психол. наук. 19.00. 01, 19.00. 05 / КГУ им. Т. Г. Шевченко. Київ, 1991. 16 с.
9. Потапчук Є. М. Психологічна діагностика шлюбного потенціалу та міжособистісної сумісності з партнером: довідник сімейного психолога. Хмельницький : Видавництво «PolyLux design & print», 2020.
10. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї [Текст] : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 364 с.
11. Шнейдер Л.Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов. 3-е изд. (Серия «Gaudeamus»). Москва : Изд-во «Академический проект», 2008. 273 с.
12. Козловська Е. В. Психологічна готовність молодого подружжя до гармонізації стосунків : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010.

#### THEORETICAL STUDY OF PROBLEMS OF FUTURE FAMILIES IN THE CONTEXT OF FORMED MARRIAGE POTENTIALS OF PARTNERS

**Alina Vovk**

*Khmelnytskyi National University,  
11, Institutskaya str., Khmelnytskyi, Ukraine, 29000  
e-mail: alinademkova8@gmail.com*

The article is devoted to the theoretical study of the problems of future families in the context of the formed marital potential of partners. It reveals the concept of family, describes what functions the family performs, what needs are met by husband and wife at the expense of marriage and why young people create a family. A theoretical study of the problems faced by young families during the construction of relationships in the premarital phase and the first years of marriage, and highlights what critical mistakes are made by young people in the premarital phase. It is also indicated what character traits and behavioral patterns of men and women spoil harmony in relationships, leading to misunderstandings, conflicts and divorces. In contrast, there is an example of characterological manifestations and behavioral patterns that help build a harmonious climate in relationships and allow you to maintain respect, understanding and happiness with your partner. The concept of marital potential, what it consists of and what areas of personal development it includes is studied. It is highlighted how the marital potential affects the formation of marital compati-

bility and determines the degree of compatibility or incompatibility of the couple. It is revealed what is the dictionary definition of "marital compatibility", what it is based on and its basic aspects. It is also stated that marital incompatibility leads to a number of psychological and mental problems in partners, such as neuroticism, hypochondria, neurasthenia, psychopathic, paranoid and other symptoms. Men are more likely than women to find remote helpers, such as alcohol, drugs, games, and other addictions, that help them cope with their feelings and inability to build relationships with other people, including their partner. It is analyzed that healthy and, most importantly, happy relationships are built by individuals who are psychologically, physiologically and socially mature. Such couples are ready to take responsibility for their life choices without shifting it to a partner, which reduces the couple's conflict. The article describes the impact of the formed marital potential on the relationship in the couple, whether it is possible to change the formed marital potential, how to make these changes and under what conditions.

*Key words:* family, premarital relations, marital potential, problems of family creation, compatibility.



УДК 159.937

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.10>

## СИНДРОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУТНІСТЬ, ДІАГНОСТИКА, КОРЕКЦІЯ

*Валентина Годлевська*

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,  
бул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна, 21001  
e-mail: maolpava@ukr.net*

Розглянуто поняття «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю» дітей молодшого шкільного віку. Автор подає теоретичний аналіз проблеми гіперактивності, особливостей її проявів у дітей. Діти із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) відносяться до категорії нормального розвитку і можуть навчатися в масовій загальноосвітній школі. Разом з тим, учні з СДУГ мають специфічні особливості розвитку психіки, поведінки та діяльності, які без спеціально організованої психологічної допомоги обумовлюють низький рівень готовності до навчання в школі, труднощі шкільної адаптації і проблеми під час засвоєння програмного матеріалу.

Відомі специфічні причини СДУГ не існують. Можливі причини СДУГ включають генетичні, біохімічні, сенсомоторні, фізіологічні та поведінкові фактори. Прояви синдрому дефіциту уваги виникають тому, що нервова система дитини є нестабільною, їй складно сприйняти значну кількість інформації. Надмірна активність і складнощі з концентрацією уваги – це намагання захиститися від величезного тиску на нервову систему. Систематичні шкільні навантаження можуть призвести до зриву компенсаторних механізмів центральної нервової системи та розвитку дезадапційного шкільного синдрому, який поглиблюється навчальними труднощами.

Відсутній єдиний інструмент для діагностики синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю; це процес, що діагностує найважливіші симптоми незалежно один від одного. Існують два головні підходи щодо корекції – медичний і психологічний (з погляду психолога і психотерапевта). Існують також певні труднощі у проведенні діагностики та побудові системи корекційно-розвиваючого навчання і виховання дітей із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, спричинені відсутністю єдиних поглядів на природу і прояви СДУГ серед фахівців різного профілю. Це спричинює появу суперечливих прогнозів розвитку, неоднозначних підходів щодо корекції, труднощі в організації навчання дітей із СДУГ.

*Ключові слова:* синдром дефіциту уваги, гіперактивність, пізнавальні процеси, емоційна сфера.

**Постановка проблеми.** Проблеми гіперактивності у дітей фахівці приділяють серйозну увагу в багатьох країнах, зокрема і в нас. Пов'язано це, по-перше, з частотою гіперактивності у сучасних дітей. По-друге, прояви гіперактивності часто поєднуються з труднощами у навчанні та емоційними проблемами дитини, що може вплинути на подальшу її долю, на взаємини з оточуючими.

У 1845 році німецький психоневролог Г. Хоффман вперше описав надзвичайно рухливу дитину. У 1902 році відомий англійський педіатр Г.Ф. Стілл детально охарактеризував цей синдром у циклі лекцій, прочитаних ним у Королівському медичному коледжі. Гіперактивність у дітей, порушення поведінки, нездатність утримувати увагу за відсутності загального відставання у психічному розвитку Г.Ф. Стілл пов'язував з «дефектами морального контролю» [1, с. 4].

Проблема виховання і навчання дітей з індивідуальними особливостями розвитку є однією з найважливіших у педагогічній психології. Діти із синдромом дефіциту уваги

з гіперактивністю (СДУГ) відносяться до категорії нормального розвитку і навчаються в масовій загальноосвітній школі. Разом з тим, учні із СДУГ мають специфічні особливості розвитку психіки, поведінки та діяльності, які без спеціально організованої психологічної допомоги обумовлюють низький рівень готовності до навчання в школі, труднощі шкільної адаптації і проблеми в засвоєнні програмного матеріалу. Ця проблема залишається в педагогічній психології малодослідженою.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) відноситься до розладів нервової системи. Неврологічні розлади базуються на передумовах неврологічного характеру, які з'являються в ранньому дитинстві зазвичай до школи, і створюють певні перешкоди особистісному, соціальному і професійному зростанню. Вони зазвичай пов'язані із труднощами набуття, збереження або застосування спеціальних навичок або сетів інформації. Порушення нервово-психічного розвитку можуть проявлятися як один або декілька таких розладів: зниження уваги, пам'яті, сприйняття, нездатність вирішувати проблеми або порушення соціальної взаємодії. Інші загальні порушення розвитку нервової системи проявляються як розлади аутистичного спектру, розлади навчання (наприклад, дислексія), а також розумова відсталість [2, с. 199].

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю – це один із варіантів мінімальної мозкової дисфункції, картину якої визначають невідповідна ситуації надмірна активність, імпульсивність у соціальній поведінці та інтелектуальній діяльності, проблеми у взаєминах з оточуючими, супутні порушення поведінки, труднощі навчання, слабка успішність у школі, занижена самооцінка [3, с. 197].

**Стан дослідження проблеми.** Дослідження синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) переважно виконані на основі аналітичної стратегії. Так, у роботах Н. Н. Заваденко, В. Р. Кучми, Л. Платаш, Т. Ю. О. В. Халецької, Ю. С. Шевченко та інших розглядаються окремі аспекти феномена СДУГ: особливості розвитку пізнавальних процесів, емоційної сфери тощо [3-10].

**Мета нашого дослідження** – виявлення сутнісних характеристик СДУГ, особливостей діагностики та основних підходів щодо корекції.

**Виклад основного матеріалу.** Феномен синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю має цілісний, системний характер та передбачає реалізацію системного підходу щодо вирішення наукових і практичних завдань у цій сфері. Організація і проведення системного дослідження феномену СДУГ стикаються з труднощами теоретичного й методичного характеру. Наразі відсутні єдині уявлення про природу і прояви СДУГ серед фахівців різного профілю, що веде до суперечливих прогнозів розвитку, неоднозначних підходів щодо діагностики, корекції, організації навчання дітей цієї категорії. Не розроблено надійні системні методи, що дозволяють досліджувати та коригувати феномен СДУГ як цілісне явище.

Хоча цей синдром часто називають гіпердинамічним, тобто синдромом підвищеної рухової активності, головним у його структурі є дефіцит уваги, однієї з істотних характеристик пізнавальної діяльності у молодших школярів.

Унаслідок високої поширеності синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) у дитячій популяції (4,0-9,5%) стає актуальною проблема дослідження психологічних особливостей дітей цієї категорії, а також особливостей організації навчання [5, с. 98].

Специфічні причини СДУГ невідомі. Серед можливих причин цього синдрому виділені генетичні, біохімічні, сенсомоторні, фізіологічні та поведінкові фактори. До факторів ризику належать маса тіла новонародженої дитини (<1500 г), травма голови, дефіцит заліза в організмі, а також пренатальний вплив алкоголю, тютюну, кокаїну. Менше 5% дітей із СДУГ мають ознаки неврологічних ушкоджень.

Діти із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю мають низький рівень готовності до навчання в школі, обумовлений низькими показниками сформованості таких важ-

ливих для навчання характеристик, як ставлення до школи, ставлення до себе, прийняття завдання, графічні навички, зоровий аналіз, довільна регуляція діяльності та навченості. Діти з іншими індивідуальними особливостями розвитку мають більш високий рівень сформованості важливих для навчання можливостей, ніж діти із СДУГ.

Існує низка симптомів, на які варто звернути увагу на початковому етапі навчання:

1) *складнощі в опануванні шкільних наук*, хоча інтелект цілком нормальний. Дитина може мати складнощі з читанням: частково або повністю не оволодіває цією навичкою;

2) *відставання в емоційному розвитку*. Дитина може вередувати і реагувати вкрай емоційно на будь-які прояви критики, невдачі; її поведінка виглядає “дитячою”, хоча інтелектуальний розвиток відповідає розвитку однолітків;

3) *негативна самооцінка*. Дитина постійно чує у свою адресу зауваження. Якщо в цей час лунає ще й порівняння з однокласниками, то це провокує в неї негатив до оточуючих, агресію, вона намагається відсторонитися від колективу, весь час відчуває себе нещасною;

4) *постійні зміни настрою майже щомиті*. Різкі переходи від плачу до сміху. Дитина має дуже запальний характер. У момент, коли вона сердиться, може провокувати бійку, кидатися предметами та псувати речі кривдника. Всі її дії спонтанні, без попереднього обдумування;

5) *у дитини відсутнє відчуття небезпеки*, її вчинки іноді вкрай небезпечні для життя і здоров'я: дитина може залізти на дах, піти до покинутого будинку, пройтися тонким льодом лише тому, що їй у цей момент захотілося так зробити. Це є наслідком значної кількості травм у дітей із СДУГ;

6) *низька толерантність до стресів* [11, с. 68].

Прояви синдрому дефіциту уваги виникають тому, що нервова система дитини є нестабільною, їй складно сприйняти значну кількість нової інформації. Надмірна активність і складнощі з концентрацією уваги – це намагання захиститися від величезного тиску на нервову систему.

Систематичні шкільні навантаження можуть призвести до зриву компенсаторних механізмів центральної нервової системи та розвитку дезадапційного шкільного синдрому, що поглиблюється навчальними труднощами. Тому питання про готовність до школи для гіперактивних дітей має вирішуватися в кожному конкретному випадку психологом і педіатром.

Серед хлопчиків 7-12 років ознаки СДУГ діагностуються у 2-3 рази частіше, ніж серед дівчаток. Переважно гіперактивний-імпульсивний тип трапляється від 2 до 9 разів частіше у хлопчиків; переважно неуважний тип виявляють з частотою, приблизно рівною в обох статей. Серед підлітків це співвідношення становить 1:1, а серед 20-25-річних людей – 1:2 із переважанням дівчат. У дівчаток великі півкулі головного мозку менш спеціалізовані, тому вони мають більший резерв компенсаторних функцій порівняно з хлопчиками внаслідок ураження центральної нервової системи [7, с. 84]. СДУГ має тенденцію передаватися у спадок.

Крім того, для дітей із СДУГ характерні порушення в діяльності психічних функцій. У когнітивній сфері в перцептивній діяльності можливо погане сприйняття форми предметів, неточне сприйняття букв і цифр, тому таким дітям складніше освоїти читання і письмо. Для таких дітей характерним є зниження обсягу оперативної пам'яті, оскільки тимчасові зв'язки утворюються слабко і страждає довгострокова пам'ять. Порушення уваги зустрічаються в усіх дітей із СДУГ і мають такі прояви: нездатність сконцентруватися тривалий час на будь-якому занятті, недолік пильності, порушення підтримки і присутності. Незважаючи на те, що у дітей із СДУГ відзначається середній або навіть вище се-

реднього коефіцієнт інтелекту, обсяг мислення у них невисокий. У 30-60% дітей із СДУГ трапляються мовленнєві розлади, зокрема в них порушена здатність до розуміння виражених в мовленні емоцій, реакцій, інструкцій, гумору, а також можлива дисграфія [1, с. 5].

В емоційно-вольовій сфері порушення проявляються у надмірній збудливості, імпульсивності, запальності, запізненні емоційного розвитку, підвищеній тривожності, депресивності, дратівливості, емоційній нестійкості. У мотиваційній сфері в дітей із СДУГ виявлені такі особливості, як відсутність інтересу до систематичних занять, що вимагають уваги; низька представленість цілеспрямованої діяльності.

У поведінковій сфері для дітей із СДУГ характерні задиристість, впертість, непослух, негативізм, занижена самооцінка, виражена агресивність, схильність до ризику, проблеми соціальної адаптації.

У стосунках із однолітками гіперактивні діти зазвичай ворожі, вимогливі, егоїстичні, зазнають труднощів у разі взаємодії з іншими, не завжди вміють співчувати і співпереживати. Всі ці прояви, характерні для дітей із СДУГ, можуть ускладнювати становлення суб'єктності учнів молодшого шкільного віку [12, с. 37].

Нині не існує єдиного інструменту діагностики синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю. Це процес, який містить діагностику найважливіших симптомів незалежно один від одного. Потрібно декілька інструментів. Пряме спостереження є одним із найважливіших, у цей процес залучені декілька людей. Інформація надається батьками, вчителями та іншими фахівцями, пов'язаними з цією справою (психологами, психіатрами, неврологами та іншими).

Серед часто використовуваних психологічних тестів є такі:

- 1) шкала Векслера для дітей – WISC-R (1974);
- 2) шкали дитячих навичок Маккарті (1972);
- 3) шкали інтелекту Стенфорд-Біне (1973).

Зокрема шкала Векслера дає можливість оцінити здібності та потенціал дитини, а також набуті знання і навички, а саме:

- вимірює вербальний інтелект, сприйняття і мислення, швидкість обробки інформації, робочу пам'ять;
- діагностує як розумову відсталість, так і обдарованість;
- використовується не тільки в якості тесту інтелекту, але й як клінічний інструмент і основа для побудови програм роботи з дитиною;
- підходить як групі норми, так і групі патології (розлади навчання, РДУГ, легка й помірна розумова відсталість);
- тест навіть можна проводити, якщо дитина не вміє читати й писати, має легкі логопедичні проблеми (не вимовляє певні звуки).

Нарешті, психіатричні й неврологічні звіти надають цінну інформацію, особливо коли діагноз вимагає диференційованого підходу [11, с. 70].

Щодо корекції СДУГ, то існує два основні підходи: медичний і психологічний (з погляду психолога і психотерапевта).

В організації програми корекції бере участь соціальний педагог як основний координатор і посередник між батьками і педагогами. Батьки повинні забезпечувати загальний емоційно-нейтральний фон розвитку і навчання дитини. Педагоги на підставі рекомендацій фахівців здійснюють процес навчання і виховання гіперактивних дітей, враховуючи індивідуальні особливості їхньої поведінки і розвитку.

У домашній програмі переважає поведінковий аспект, але в установах основний акцент робиться на розвиток інтелектуальних умінь. Навчання вимагає від дитини реалізації усіх тих функцій, які за СДУГ порушені.

Перша велика проблема для дітей із СДУГ – тривалість заняття. Гіперактивна дитина може підтримувати працездатність не більше 10-15 хвилин. Це пояснюється тим, що розумова діяльність таких дітей характеризується «циклічністю». Час, протягом якого вони можуть продуктивно працювати, не перевищує 5-15 хвилин, після закінчення якого вони втрачають контроль над розумовою активністю. Протягом 3-7 хвилин мозок «відпочиває», накопичуючи енергію і сили для наступного робочого циклу. В моменти «відключення» дитина займається сторонніми справами, на слова дорослого не реагує. Так з'являються прогалини в знаннях. Потім розумова активність відновлюється, і дитина знову може продуктивно працювати якийсь час, після чого мозок знову «відключається» і довільне керування інтелектуальною діяльністю виявляється неможливим.

Друга проблема – підвищене відволікання. Групова робота для гіперактивної дитини супроводжується значними труднощами. Всі самостійні роботи їй треба виконувати наодинці з педагогом. Якщо дорослий визначатиме напрямки діяльності такої дитини, вона прекрасно впорається із завданням.

Третя проблема, що постає перед дітьми – невміння будувати відносини з однолітками. Успішність пізнавальної діяльності дитини залежить від здатності будувати безконфліктні відносини з однолітками, контролювати свою поведінку.

**Висновки.** Дефіцит уваги, гіперактивність негативно позначаються на дитячо-батьківських взаєминах, навчальній діяльності, поведінковій сфері, а також на взаєминах із дорослими людьми й однолітками. Виявляється шкільна дезадаптація. Є певні труднощі у проведенні діагностики та побудові системи корекційно-розвиваючого навчання й виховання дітей із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, спричинені відсутністю єдиних поглядів на природу і прояви синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю серед фахівців різного профілю. Це призводить до суперечливих прогнозів розвитку, неоднозначних підходів щодо корекції та організації навчання дітей із СДУГ. Дослідження СДУГ у дітей має міждисциплінарний характер.

#### Список використаної літератури

1. Зиновьева О., Роговина Е., Тыринова Е. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*. 2014. № 6(1). С. 4-8.
2. Danielson M.L., Bitsko R.H., Ghandour R.M. et al. Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among U.S. children and adolescents. *J. Clin Child Adolescent Psychology*. 2016. № 47(2). С. 199-212.
3. Заваденко Н.Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей. *Мир психологии*. 2002. № 3. С. 196-208.
4. Заваденко Н.Н. Диагноз и дифференциальный диагноз СДВ с гиперактивностью у детей. *Школьный психолог*. 2000. № 4. С. 9-11.
5. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. Издание 2. Москва : Школа-Пресс », 2001. 128 с.
6. Кучма В.П., Брызгунов И.П. СДВ с гиперактивностью у детей. Москва, 1994. 76 с.
7. Плагаш Л. Наукові підходи до вивчення проблеми синдрому дефіциту уваги та гіперактивності. *Молодь і ринок*. 2013. № 4 (99). С. 82-86.
8. Халецкая О.В., Трошин В.М. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте. *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 1998. № 9. С. 4-8.
9. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: Практическое руководство для врачей и психологов. Москва, 1997. 245 с.
10. Шевченко Ю. С., Шевченко М.Ю. Игровая психология детей с гиперактивным поведением. *Школа здоровья*. 1997. Т. 4. № 2. С. 5-7.

11. Orlando Villegas. Desorden deficitario de atención e hiperactividad. *Revista de Psicología*. 1989. Vol. 7. № 1. P. 63-73.
12. Ахметова З.А., Ткаченко Н.С Младший школьник с синдромом дефицита внимания и гиперактивности: субъект или не субъект? *Педагогический журнал Башкортостана*. 2019. № 5 (84). С. 35-42.

## ATTENTION DEFICIENCY SYNDROME AND HYPERACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: ESSENCE, DIAGNOSIS, CORRECTION

**Valentyna Hodlevska**

*Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,  
Ostrozhskego str., 32, Vinnitsa, Ukraine, 21100  
e-mail: maolpava@ukr.net*

The concept of attention deficit hyperactivity disorder in children of primary school age is considered. The author presents a theoretical analysis of the problem of hyperactivity, especially the manifestations of hyperactivity in children. Children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) belong to the category of normal development and are subject to education in a mainstream school. At the same time, students with ADHD have specific features of the development of the psyche, behavior and activity, without specially organized psychological assistance, cause a low level of readiness for school, difficulties in school adaptation and problems in the assimilation of program material.

ADHD has no known specific cause. Possible causes of ADHD include genetic, biochemical, sensorimotor, physiological, and behavioral factors. Attention deficit disorder occurs because a child's nervous system is unstable. It is difficult for her to perceive a significant amount of new information. Excessive activity and difficulty concentrating is an attempt to protect against tremendous pressure on the nervous system. Systematic school loads can lead to a breakdown of the compensatory mechanisms of the central nervous system and the development of maladjustment school syndrome, deepened by learning difficulties.

There is no single tool for diagnosing attention deficit hyperactivity disorder. This is a process that involves diagnosing the most important symptoms independently of each other. There are two main approaches to correction – medical and psychological (from the point of view of a psychologist and psychotherapist). There are certain difficulties in diagnosing and building a system of correctional and developmental education and upbringing of children with attention deficit hyperactivity disorder, caused by the lack of common views on the nature and manifestations of attention deficit hyperactivity disorder among specialists in various fields. This leads to conflicting development forecasts, ambiguous approaches to the correction and organization of education for children with ADHD.

*Key words:* attention deficit syndrome, hyperactivity, cognitive processes, emotional sphere.

УДК 159.922.73

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.11>

## ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХІВ ДІТЬМИ З РІЗНИМИ ОСОБИСТІСНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ

**Наталія Гребінь**

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000  
e-mail: nataliya.hrebin@lnu.edu.ua*

У статті розкрито особливості переживання страхів дітьми з різними психологічними параметрами. З'ясовано, що дітям молодшого шкільного віку із значною кількістю страхів властиві замкненість, недовірливість, знижена комунікабельність; разом із тим вони схильні до залежності від інших людей. Також таких дітей характеризує емоційна чутливість та розвинена уява. З підвищенням квапливості, реактивності та нетерплячості знижується страх перед фізичними чинниками, зокрема, страх транспорту, природних загроз. За таких обставин зростає ризикована поведінка, коли дитина не орієнтується на сигнали небезпеки. Незалежність, самостійність і впевненість допомагає долати медичні страхи. Відповідно зниження страху перед медичними процедурами та лікарями сприяє формуванню в молодшого школяра впевненості у собі, рішучості та самостійності. Високий самоконтроль та нормативність поведінки збільшується із зростанням страху казкових (вигаданих) героїв. Дитині у молодшому шкільному віці ще досить важко контролювати свою поведінку відповідно до соціальних вимог, зокрема шкільних. Тому, такий страх є додатковим мотиватором дотримання дисципліни. Слід врахувати, що страхи вираженої інтенсивності можуть не лише сприяти дисциплінованості, але й пригнічувати пошукову і творчу активність дитини, породжувати нові страхи, зокрема не відповідати соціальним очікуванням. Виявлено, що дітям молодшого шкільного віку найчастіше притаманно боятися смерті (своїї, а також смерті батьків). На другому місці за поширенням страхів у досліджуваних дітей є страх, пов'язаний із заподіянням фізичної шкоди, зокрема від транспорту, стихійних лих, війн, пожеж тощо. Третє місце за поширенням страхів зафіксоване за медичними страхами. Соціально опосередковані страхи, страхи темряви та казкових персонажів виявлялися в досліджуваних рідше. Дівчатка оцінюють виявлений у себе страх темряви як більш інтенсивний порівняно із хлопчиками, що підтверджено статистично. Хоча відмінностей між учнями різної статі за фактом наявності в них цього страху не виявлено. Очевидно, самооцінка страху темряви у хлопців і дівчат пов'язана з гендерними стереотипами.

*Ключові слова:* емоційна сфера, страх, тривожність, особистісні риси, молодший шкільний вік.

*Раніше у моїй шафі жило страховисько. Перед сном я мусив обов'язково закрити двері вбиральні. Я навіть боявся озиратися... Але, одного разу, вночі я вирішив остаточно позбутися монстра. Коли згасло світло у кімнаті, я відчув, як він підкрадається до мене. Тоді я швидко запалив світло та спіймав його біля своїх ніг. «Йди геть, чудовисько! Інакше я застрелю тебе!» – сказав я.*

Mercer Mayer, 1968. There's a Nightmare in My Closet [8]

**Постановка проблеми.** Переживання страху – невід'ємна частина емоційного життя людини у будь-якому віці. Боятися – природно, адже страх мобілізує психічні та фізичні ресурси організму, спрямовуючи їх на подолання реальної загрози – на боротьбу або уникання. Коли йдеться про страх, викликаний нашими думками, спогадами чи уявою, функціональне значення такого процесу полягає у своєрідному тренуванні організму, підготовці до реальних зіткнень: припрацювання стратегій захисту, альтернатив вирішення проблем, зняття емоційної напруги. Проте наявність стійких інтенсивних страхів, з якими людині важко впоратися, свідчить про порушення афективної регуляції. Як зазначив О. Захаров, за таких обставин зростає потреба в заспокоюючих засобах, зокрема задля зниження гостроти переживання [4, с. 17]. Неможливість опанувати свої емоції породжує почуття безпорадності, безнадії, невпевненості в собі та нерішучість, знижує пізнавальну активність, звужує та гальмує мислення. Сягаючи масштабів фобій, страхи паралізують нормальну життєдіяльність людини.

Усі ми родом із дитинства, найбільше навантаження на афективну сферу припадає саме на дитячі роки. Дорослі, які вчасно не змогли позбавитися страхів, транслюють свою тривожність і передають страхи своїм дітям, часто нав'язуючи неадаптивні, непрацюючі стратегії подолання тривоги. Відтак, психологічна проблематика страхів у дитячому віці є вкрай актуальною з огляду на важливість розробки і впровадження ефективних програм подолання дитячої тривожності та страхів, попередження їх поглиблення і хронізації. Зокрема, висвітлення психологічних аспектів особистісного розвитку дітей, яким властиві страхи різної генези та різного наповнення, уможливить вчасно побачити деструктивні зміни та запобігти формуванню небажаних рис, а також оптимізувати її емоційний стан і розвиток пізнавальних процесів шляхом зниження тривожності та кількості страхів.

**Аналіз наукових джерел та публікацій.** Страхи дитини до певної міри зумовлені віковими особливостями; з віком страхи переходять, змінюються та неминує супроводжують розвиток дитини Як і для дорослої людини, страх у житті дитини має важливе функціональне значення, зокрема, вберігає від багатьох ризиків та небезпек. Динаміка цього процесу повністю природна і, очевидно, аргументована тим, що передумови виникнення страху лежать не лише у площині соціального, але й також у біологічному підґрунті людського існування. Страхи дітей раннього віку, наприклад, страх розлуки чи незнайомих, а також багато страхів, які розвиваються з віком, коли дитина відкриває для себе нові навички, є адаптивними, адже вони допомагають вижити, уникнувши багатьох ризиків [10, с. 2-3]. Науковці наголошують на позитивних сторонах страхів, зокрема таких, як активізація ресурсів для самозбереження, покращення уваги, зростання відчуття життєвої енергії [9, с. 103-110].

Проте слід зауважити, що страхи перешкоджають гармонійному розвитку особистості дитини, гальмуючи пошукову і творчу активність [7, с. 78]. Науковці засвідчують, що тривалі та інтенсивні переживання страху з раннього віку здатні порушити нормальний розвиток дитини як у когнітивній, так і в емоційній та соціальній сферах. Такі діти часто втрачають здатність адекватно розрізняти сигнали про загрозу та безпеку фізичного та соціального довкілля [12], а також демонструють зниження академічної успішності, адже страх перериває пізнавальну мотивацію та здатність до концентрації [11, с. 263].

Передусім потрібно розмежувати такі поняття, як страх і тривожність. Страх визначають як негативну, переважно астеничну емоцію, інтенсивність якої може варіювати у широкому діапазоні залежно від суб'єктивної оцінки інформації про загрозу та швидкості, з якою надходить така інформація [6, с. 98]. Страх – це емоційна реакція на реальну небезпеку, тоді як тривога – радше безпредметне занепокоєння. Під тривогами розуміють не завжди усвідомлений, негативно забарвлений емоційний стан, що виражає переживання невизначеності, очікування несприятливих подій, неприємне передчуття [5, с. 91]. Триво-



га попереджає людину про потенційні загрози, тим самим виконуючи важливу сигнальну та захисну функцію. Як зазначили С. Томчук та М. Томчук, «якщо стан тривоги повторюється, якщо дитина не знаходить способу впоратися з собою, ці внутрішні прояви можуть перерости в симптоми серйозних порушень» [7, с. 20]. Залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини та соціально-психологічних чинників, зокрема, від раннього досвіду емоційних взаємин із значущими дорослими, тривога може трансформуватися у страхи та інші негативні емоційні феномени, а також в емоційно-поведінкові комплекси. Неefективні спроби впоратися із тривогою та страхами можуть призвести до тривожних розладів – найпоширеніших дитячих порушень та надійних предикторів психопатології у дорослому віці [13, с. 115-119]. Тривожність як особистісна риса, як тенденція реагувати на загрозливі ситуації розвитком стану тривоги – це суб'єктивний прояв особистісного неблагополуччя [3, с. 57]. На думку науковців і практиків, тривожність, яка виявляється на всіх рівнях активності, є підґрунтям цілої низки труднощів у дитинстві [7, с. 36].

Етіологія дитячих страхів і тривог не до кінця з'ясована нині. Вірогідно, страх розвивається внаслідок спадкової сприйнятливості та інших вроджених і набутих у ранньому віці особливостей нервової системи. Підтверджено наявність зв'язку між особливостями темпераменту та розвитком страхів і тривожності в дітей. Більшість дослідників вважають, що страх і тривога – результат складної взаємодії багатьох факторів, серед яких певну роль відіграють поведінкове та соціальне навчання, а також неадаптивні когнітивні стратегії [11, с. 263-264]. Неадаптивні думки можуть приймати форму негативної самооцінки та дисфункційної оцінки соціального та фізичного довкілля, що виявляється в переоцінці вірогідності несприятливих наслідків та викривленні інтерпретації загрожуючої інформації. Серед соціальних факторів дослідники виокремлюють умови виховання дітей у сім'ї (дисфункційні родини, несприятливі стилі виховання), шкільні фактори (деструктивний педагогічний стиль вчителя, конфлікти між дітьми, цькування у шкільному середовищі тощо) [5, с. 87]. Високим ризиком розвитку страхів у дітей є стихійні лиха, соціальні катастрофи, терористичні акти та війни, глобальні кризи тощо. Пандемія COVID-19 та карантинні заходи, спрямовані на її припинення, внесли суттєві зміни у спосіб життя як дорослих, так і дітей. Результати дослідження С. Гозак із колегами показали, що обмеження соціальних взаємин дитини, зокрема з вчителем та класним колективом, і звичної рухової активності призвели до підвищення тривожності дітей [2, с. 27-32]. Науковці стверджують, що «міфи», дезінформація, а також самі способи трансляції новин про поширення вірусу та його наслідків разом із обмеженнями посилюють тривогу та інші негативні емоції [1, с. 41]. Отже, розвиток страхів – складний процес, який містить вегетативні, емоційні, когнітивні компоненти та обумовлюється біологічними, соціально-психологічними передумовами і віковою динамікою.

Молодший шкільний вік залишається емоційно насиченим унаслідок нової соціальної ситуації – вступу до школи та розширення кола потенційно тривожних ситуацій. Згідно з О. Захаровим, цей період характеризується перехрещенням та подальшим переходом від інстинктивних до соціально обумовлених страхів [4, с. 78-81]. Відповідно збільшується кількість страхів не відповідати соціальним очікуванням найближчого довкілля – сім'ї і школи.

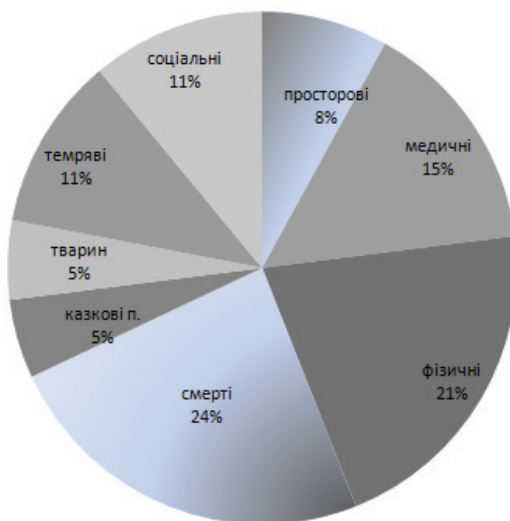
Оскільки центральним новоутворенням цього віку є совість, яка ґрунтується на почутті відповідальності та пов'язана з почуттям провини, в цьому віці посилюються страхи, пов'язані зі шкільними ситуаціями, наприклад, «не встигнути», «запізнитися», «бути тим, про кого говорять погано», «отримати погану оцінку» тощо. Також у цьому віці посилюється страх агресії із боку однолітків, яка часто суб'єктивно перебільшується.

На рівні патології страх розглядають у контексті фобій. Страх розлуки з батьками, до яких дитина може бути тривожно прив'язана, здатний перерости у фобію та поста-

вати як нав'язливий страх відвідування школи. Крім «шкільних», для дітей молодшого шкільного віку типові страхи природних катаклізмів, містичних подій. О. Захаров пояснив це особливістю цього віку, так званим магічним мисленням – тенденцією вірити у надприродні, неконтрольовані та незрозумілі явища [4, с. 86]. Сучасні діти, які нині мають доступ до різної інформації, акцентують надмірну увагу на подібному контенті, що може посилити й поглибити страхи. Невирішені дитячі страхи згубно впливають на розвиток і сприяють психопатології у дорослому віці. Відповідно корекція страхів, формування життєстійкості та опірності страхам попереджатиме низку поточних і майбутніх проблем у розвитку, навчанні та соціальній взаємодії. Посилення психологічних особливостей, які допомагають протистояти страхам, а також корекція небажаних характеристик, які сприяють їх виникненню, – важливе завдання психологічного супроводу дитини.

**Постановка завдання.** Отже, **мета** емпіричного дослідження – виявлення відмінностей переживання страхів у дітей молодшого шкільного віку з різними особливостями особистості. Об'єкт дослідження – страхи у дітей молодшого шкільного віку. Предмет дослідження – особливості переживання страхів дітьми з різними психологічними характеристиками. Для досягнення мети було обрано такі стандартизовані психодіагностичні методики: методика на виявлення дитячих страхів «Страхи в будиночках» О.Захарова і М.Панфілова, методика Р. Кетелла для дослідження особистісних параметрів (дитяча форма теста-опитувальника). Нами розроблено анкету<sup>1</sup>, запитання якої спрямовані на з'ясування соціально-психологічних чинників, причетних до виникнення страхів у дітей та їх поглиблення. Досліджувана група – 45 учнів 3-4 класів (8-10 років), серед яких 27 дівчат і 18 хлопців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Результати використання методики «Страхи в будиночках» представлені на рис. 1 (у відсотковому співвідношенні зображено виявлені в дітей страхи).



**Рисунок 1. Виявлені страхи в дітей молодшого шкільного віку**

<sup>1</sup> Анкету розроблено спільно із Марією Федчун (практикуючий психолог, Сокальський районний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді)

Було з'ясовано, що досліджуваним дітям молодшого шкільного віку властиво боятися смерті (як власної, так і смерті батьків); у відсотковому співвідношенні щодо вираження інших страхів цей страх виражений найбільше – 24% від загальної кількості фіксованих страхів у дітей. У старшому дошкільному віці страх смерті можна розуміти як універсальний і нормативний. Уявлення про смерть, як про «тимчасовий сон», з якого людину можна вивести «живильною водою», або ж «перезапустити» життя, як у комп'ютерній грі, трансформується на більш реалістичне уявлення, з розумінням незворотних змін. У молодшому шкільному віці такий страх може обумовлюватися кращим усвідомленням дітьми категорії часу і простору, динаміки та змін. Страх втратити батьків часто пов'язаний із поглибленням почуття провини дитини у ситуації конфліктної взаємодії із батьками. У нормі, з віком страх смерті знижується і загострюється у кризові періоди життя. Нинішню світову ситуацію, пов'язану із загрозою життю та здоров'ю внаслідок пандемії, слід розглядати як кризовий фактор ризику зростання страху смерті в дітей.

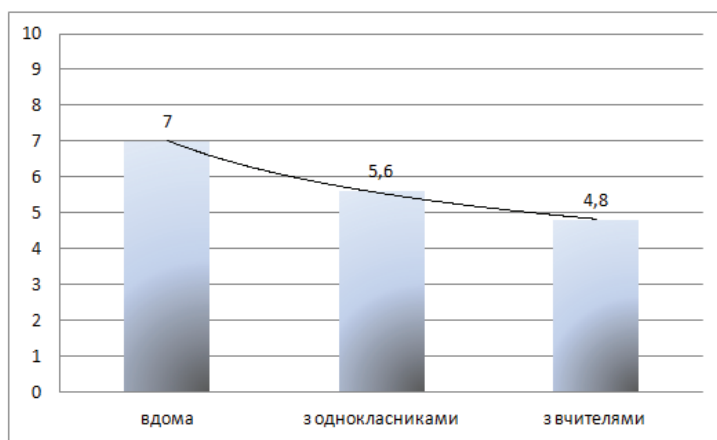
Страхи, пов'язані із заповіданням фізичної шкоди, зокрема з боку транспорту, пожежі, війни, стихії, порівняно з іншими різновидами страхів теж доволі поширені (20% від виявлених страхів). Досліджувані діти – мешканці великого міста, в якому високий відсоток автотрас. Місцеві події, як і світові, активно висвітлюються у ЗМІ, соціальних мережах, якими користуються як батьки, так і діти. Природні та техногенні лиха стають предметом постійної уваги, що природно збільшує тривогу дитини. Якщо дитина залишається сам на сам із подібним інформаційним контентом, тривога може перерости у страх, який, на думку О. Захарова, не є нормативним для цього віку. За даними рис. 1, медичні страхи (болю, ліків, лікарів, медичних процедур) становлять 15% із виявлених у дітей страхів. Такі страхи слід розуміти як нормативні вікові, проте, пам'ятаючи про навіюваність дітей цього віку та про доступність інформації, не варто залишати їх без уваги.

У 11% із загальної кількості страхів діти демонструють наявні соціально-опосередковані страхи інших людей, дітей, покарань, запізнь, самотності. Ця група страхів вважається нормою для такого вікового періоду, оскільки діти молодшого шкільного віку важко переживають шкільні та спортивні невдачі, бояться негативної оцінки однолітків і вчителів. Страх негативної оцінки входить до найвідоміших когнітивно-поведінкових особливостей соціальної тривожності [10, с. 4]. Вчасна допомога дитині в подоланні цього страху – профілактика формування соціальної тривожності в більш старшому віці. Також 11% випадків виявлених страхів становить страх темряви та нічних жакіть, що не є нормою для молодших школярів. Наявність цієї групи страхів імовірно пов'язана з фантазіями дитини, змістом щоденних переглядів доступних ЗМІ, залякуваннями вдома або у школі тощо. У дівчат статистично відрізняється показник свого оцінювання страху темряви. Інтенсивність страху темряви дівчата оцінюють на 7 (з 10), а хлопці – на 3 (з 10) балів. Цікаво, що відсутня статистично достовірна відмінність за методикою «Страхи в будиночках» між показниками хлопців і дівчат. Отже, відмінності в самооцінці цього страху варто розглядати як такі, що пов'язані дітям гендерними стереотипами, якими страх темряви у хлопців не толерується.

Серед інших категорій виявлених страхів значно в меншій кількості випадків траплялися просторові страхи (8%), страхи казкових персонажів (5%), страхи тварин (5%). Наявність подібних страхів є нормою для цього віку дітей.

За допомогою анкетування з'ясовано, наскільки комфортним для себе дитина вважає сімейне і шкільне оточення, оскільки останні є двома основними середовищами, в яких дитина проводить найбільше часу; саме вони впливають на розвиток та інтенсивність її страхів. У середньому діти досить високо оцінили комфортність свого родинного середовища (7 з 10), дещо нижчими є показники самооцінювання комфорту у школі –

(6,3 з 10). Як засвідчило опитування, у взаєминах з однокласниками та вчителями діти не відчувають довіри. Як вважають діти, з конфліктами вони зустрічаються і в сімейному колі, і під час взаємодії з однокласниками, і в стосунках із класним керівником, з іншими вчителями. За даними рис. 2, найконфліктнішим для дітей, на їхню думку, є сімейне коло.



**Рисунок 2. Самооцінка конфліктності стосунків**

Не дивлячись на те, що вдома діти почувають себе досить захищено, конфліктну напруженість у сімейному колі вони оцінюють доволі високо.

Аналізуючи відповіді дітей на запитання анкетування, можна узагальнити, що більшість дітей вважають себе схильними до страхів, породжених або реальними небезпечними ситуаціями (наприклад, кусив собака) або уявою, підживленою побаченими та почутими страхіливими образами та ситуаціями. Більшість дітей обирають своїми кумирами вигаданих казкових персонажів і героїв фантастичних фільмів.

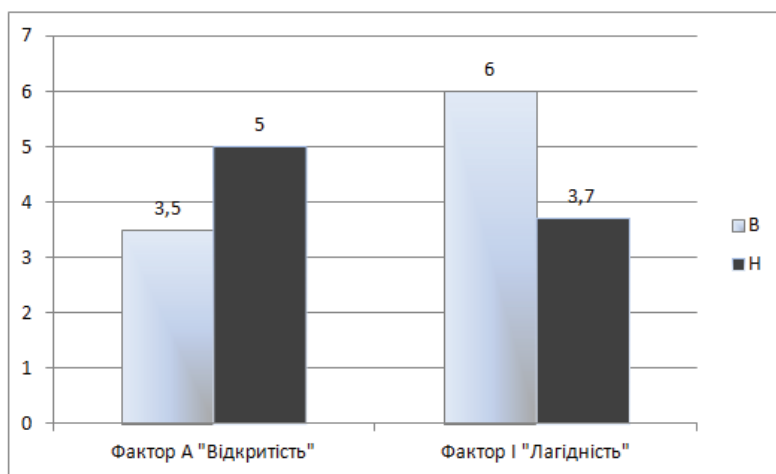
Нами проведений кореляційний аналіз між емпіричними показниками, що вимірюють особистісні риси, та показниками дитячих страхів. Цей аналіз дає можливість стверджувати, що страх перед фізичними чинниками (як природними, так і технічними) знижується з підвищенням квапливості, непосидючості, моторної розгальмованості ( $r = -0,48$ ;  $p < 0,05$ ). Такі діти ризикують бути необачними у своїй поведінці та не орієнтуватися на сигнали небезпеки. Перемагаючи страх медичних процедур, молодші школярі набувають незалежності, самостійності та впевненості в собі ( $r = 0,37$ ;  $p < 0,05$ ). Цікавим є виявлений статистично значущий зв'язок між страхом казкових (вигаданих) персонажів та нормативністю поведінки ( $r = 0,55$ ;  $p < 0,05$ ). Очевидно, такий страх є стримуючим щодо порушення норм і правил поведінки. Дитині молодшого шкільного віку ще важко дотримуватися соціальних приписів та контролювати свою активність, тому віра у вигаданих істот, які можуть «покарати» за погану поведінку є додатковим мотиватором, який допомагає розвитку дисциплінованості. Проте надмірний страх може паралізувати дитячу спонтанну активність, пошукову діяльність, породжувати нові страхи, зокрема страх не відповідати соціальним нормам тощо.

Тривожність дитини обернено корелює із самооцінкою комфорту в родині ( $r = -0,57$ ;  $p < 0,05$ ), страхом фізичних чинників ( $r = 0,53$ ;  $p < 0,05$ ), самооцінкою страху інших людей ( $r = 0,58$ ;  $p < 0,05$ ). Отже, чим менш комфортним оцінює дитина своє сімейне довкілля, тим

більш тривожною і невпевненою вона росте, тим більше фізичних і соціальних страхів матиме як у молодшому шкільному віці, так і надалі.

Слід також зауважити, що відкритість та комунікабельність дітей зростатимуть відповідно до зниження конфліктності в класі, впевненості в собі. Соціальна сміливість зростатиме із зниженням конфліктності стосунків дитини з учителями.

Нами здійснено спробу порівняти психологічні особливості дітей із великою кількістю страхів (6-8 страхів – 16 дітей), а також дітей із незначною кількістю страхів (2-4 страхи – 24 дітей). Аналіз здійснено за допомогою критеріїв Манна-Уїтні, а також t-критерію Ст'юдента (для показників, розподілених по-різному).



**Рисунок 3. Порівняльний аналіз психологічних особливостей дітей із великою (в) та низькою кількістю страхів (н)**

Діти із значною кількістю страхів є більш замкненими та недовірливими, тоді як діти з меншою кількістю страхів більш відкриті, комунікабельні, доброзичливі, краще соціально адаптовані (відмінності за фактором А методики Р. Кеттела). Відмінності спостерігаються і в показниках за Фактором І: діти з більшою кількістю страхів є більш емоційно чутливими, з багатою уявою, залежними від інших.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Індивідуальні психологічні характеристики дитини постають як результат поєднання вроджених і набутих під час соціалізації впливів. Важливою ситуацією розвитку дитини є наявність у неї вікових нормативних та патологічних страхів і тривоги. Як з'ясовано нами, велика кількість страхів, навіть нормативних для молодшого шкільного віку, може вплинути на погіршення соціальної адаптації дитини внаслідок закритості та зниженої комунікабельності. Цілком очевидною є і зворотна залежність: дітям, яким важко адаптуватися в колективі та які мають труднощі комунікації з однолітками, буде складніше впоратися зі своїми страхами. Як відомо, дитячий колектив може породжувати страхи, але, разом з тим, він є важливим майданчиком для пропрацювання тривоги і страху в дитячих іграх, «страшилках», ігрових випробуваннях тощо. В дітей із багатою фантазією та емоційною чутливістю кількість страхів є більшою. Крім того, ймовірно вищою є й інтенсивність самих переживань. На це слід звертати увагу як батькам, так і шкільним спеціалістам задля попередження надмірної за-

лежності дитини від інших. Особливу увагу слід звернути на страх смерті, який виявився досить частим явищем у дітей молодшого шкільного віку. Коли батьки уникають розмов із дитиною на цю тему, не дають зрозумілих відповідей на поставлені нею запитання про смерть, це спричиняє тривогу. До незрозумілого додається побачене та підслухане, образи уяви та фантазування, відтак тривога трансформується у страх. Слід брати до уваги, що сучасні школярі мають доступ до перегляду фільмів жахів, страхітливих та агресивних відео, які можна знайти в соціальній мережі у вільному доступі. Підвищена увага до такого контенту є нормою для цього вікового періоду. Проте психіка дітей ще нездатна адекватно відповідати на велику кількість подібних подразників та виробляє захисні механізми, завдяки яким у дитини з'являються страхи темряви, нічних жахів, монстрів, казкових персонажів, медичних маніпуляцій тощо. Оптимальним для батьків є контроль того, що переглядають їхні діти, проте це не завжди дієво: навіть якщо заблокувати невідповідний контент на дитячому телефоні, вона зможе переглянути його на гаджеті однокласника або на домашньому чи шкільному комп'ютері, які не завжди мають надійні захисти. Найкращим способом виявлення і попередження формування патологічних страхів є підтримання постійного та близького емоційного контакту з дитиною, під час якого вона довірливо ділиться своїми побоюваннями, а дорослий відповідає на запитання, розповідає про свої страхи й те, що допомогло йому подолати ці страхи, підбадьорює дитину, знижує її страхи у спільних іграх, під час читання та створення історій разом із нею. Надзвичайно важливо пояснювати дитині важливі функції страху, а також надавати можливість стверджуватися, впевнюватися у собі, переживати радість, гордість та інші позитивні емоції у ситуації, коли їй вдалося перемогти свій страх.

Перспективою для подальших досліджень ми вбачаємо дослідження дитячих страхів різного змісту, наприклад, пов'язаних із порушенням дитячих таємниць та обітниць у дітей, що стали свідками агресії, булінгу іншої дитини з боку однолітків чи дорослих. Розпізнавання емоційних станів дитини, вчасне виявлення і подолання страхів дозволить нормалізувати її психічне життя, зрозуміти та попередити серйозні проблеми інших людей.

### Список використаної літератури

1. Галецька І.І., Кліманська М.Б., Перун М.Б. Covid-19, локдаун та життя сім'ї у новій реальності. *Psychological journal*. 2020. Vol. 6. № 9. Р. 40-57.
2. Гозак С., Єлізарова О., Станкевич Т., Дюба Н., Парац А., Лебединець Н. Вплив дистанційного навчання школярів 1-11 класів під час пандемії Covid-19 на їх психоемоційний стан. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*. 2020. Том 1. № 11. С. 27-32.
3. Дорофей С. Психолого-педагогічні умови подолання страхів і тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах пандемії. *Вісник Львівського університету. Серія: психологічні науки*. 2020. № 6. С. 56-62.
4. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2000. 448 с.
5. Камінська О.Д., Громик Н.В. Проблема дитячих страхів у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Psychological journal*. 2018. № 4 (14). Р. 86-104.
6. Піддубна Н., Єфімов Д. Проблема шкільних страхів у наукових дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 97-104.
7. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: ВАНО, 2018. 200 с.
8. Goetze G. Helping Children Overcome Fears. Purdue University. Department of Child Development and Family Studies. URL: <https://www.extension.purdue.edu/extmedia/CFS/CFS-169-W.pdf> (дата звернення 29.07.2021).

9. Goud N. H. Courage: Its nature and development. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. 2005. Vol. 44. P. 102–116.
10. Guillemette. S. M. A Study of Childhood and Late Adolescent Fear: The Role of Fear in Socioemotional Functioning". Honors College. 2012. 52 p.
11. Leppma M., Szente J. & Brosch M. J. Advancements in Addressing Children's Fears: A Review and Recommendations. *The Professional Counselor*. 2015. Vol.5. Issue 2. P. 261–272.
12. National Scientific Council on the Developing Child. Persistent Fear and Anxiety Can Affect Young Children's Learning and Development. 2010. *Working Paper*. N. 9. URL: <http://www.developingchild.net> (дата звернення 28.07.2021).
13. Weems C. F. & Silverman W. K. An integrative model of control: Implications for understanding emotion regulation and dysregulation in childhood anxiety. *Journal of Affective Disorders*. 2006. Vol. 91. P. 113–124.

### EXPERIENCES OF FEAR IN CHILDREN WITH DIFFERENT PERSONALITY TRAITS

**Nataliia Hrebin**

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska str., Lviv, Ukraine, 79000  
e-mail: nataliya.hrebin@lnu.edu.ua*

The article describes the peculiarities of the experience of fears in children with different psychological characteristics. It was found that children of primary school age with a large number of fears are characterized by isolation, distrust, low sociability. They have a tendency to depend on other people. Such children are also characterized by emotional sensitivity and developed imagination. With increasing haste, reactivity and impatience, the fear of physical factors (in particular, transport, natural threats) decreases. In such circumstances, risky behavior increases when the child does not focus on danger signals. Independence, autonomy and confidence help to overcome medical fears. In accordance, reducing the fear of medical procedures and doctors promotes the development of primary school student self-confidence, determination and independence. High self-control and discipline increase in accordance with the growing fear of fairy-tale (fictional) heroes. It is still difficult for a child of primary school age to control his behavior in accordance with social expectations, in particular, school ones. Therefore, such fear is an additional motivator for discipline. It should be noted that fears of considerable intensity can not only promote discipline, but also suppress the search activity and creativity. They are able to generate new fears, in particular, the fear of not meeting social expectations. It was found that children of primary school age are often afraid of death (their own, the death of their parents). In the second place in the spread of fears in children is the fear of causing physical harm. This means damage from transport, natural disasters, wars, fires, etc. The third place in the spread of fears is occupied by medical fears. Socially mediated fears, fears of darkness and fairy-tale characters were found in the respondents less often. Girls rate the manifestation of fear of the dark as more intense compared to boys, which is confirmed statistically. Although, the difference between children of different genders in the presence of this fear was not found. Obviously, boys' and girls' self-esteem of fear of the dark is linked to gender stereotypes.

*Key words:* emotional sphere, fear, anxiety, personality traits, primary school age.

УДК 159.964.21.5

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.12>

## ПОРІВНЯЛЬНО-ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ УНІВЕРСАЛЬНИХ ТА РЕФЛЕКСИВНИХ СИМВОЛІВ

**Діана Дроздова**

*Горлівський інститут іноземних мов*

*Донбаського державного педагогічного університету,*

*вул. В. Першина, 24, м. Бахмут, Донецька область, Україна, 84500*

*e-mail: diana.drozдова@gmail.com*

Це дослідження розкриває історичне значення символу та символізму у повсякденному житті людства як необхідної вимоги у процесі виживання в навколишньому світі та архаїчної системи, яка спроможна об'єднувати цілі нації та покоління. У статті проаналізовано багатогранні дослідження науковців щодо вивчення символу та символізму, а саме: в міфології та релігії, астрології, казках, оповіданнях, фольклорі, сновидіннях, мистецтві, в різних галузях психологічного та філософського знання та ін. Визначено поняття «універсальні символи» – це такі символи, в яких між символом і його змістом існує внутрішній (фізичний та духовний) зв'язок. Окреслено характеристики рефлексивно-авторських символів, тобто таких, які завдяки феноменологічному підходу в процесі діалогічної взаємодії протагоніста з психологом набувають рефлексивності, індивідуально неповторних характеристик. У цьому процесі набуває значення архетипна символіка, яка через візуалізовані засоби відкриває можливість пізнання універсально-архаїчного спадку людства за умови діалогічної взаємодії психолога і респондента. Доведено практичне значення груп активного соціально-психологічного пізнання щодо виявлення індивідуальної неповторності психіки особистості з метою власної психокорекції за допомогою роботи з комплексом тематичних психомалюнків. Проаналізовано індивідуальне значення низки символів, які були несвідомо використані учасниками психокорекційних груп, зі змістовим наповненням аналогічних символів у літературі психологічного спрямування.

У порівняльній таблиці представлено зображення символів, які було отримано в процесі психоаналітичної роботи за методом активного соціально-психологічного пізнання та символів, представлених у загальновідомих словниках (дерево, хрест, сонце, кішка та ін.). Визначено критерії їх порівняння. Увага зосереджена на ролі діалогічної взаємодії психолога з респондентом як обов'язкової умови індивідуалізації процесу пізнання психіки. Це допомагає об'єктивувати суперечливі тенденції психіки, детермінанти поведінки суб'єкта, особистісну проблематику, виявити труднощі у спілкуванні з оточуючими, налагодженні особистісних відносин і т.ін.

*Ключові слова:* символ, архетип, індивідуальна неповторність, психомалюнок, свідоме, несвідоме, метод активного соціально-психологічного пізнання, протагоніст.

У класичній та сучасній психологічній літературі, словниках, історичних посібниках досить фундаментально описані дослідження щодо використання символізму у людській діяльності. У давнину уміння розуміти і трактувати символи було нагальною потребою виживання в навколишньому світі. З часом стало вважатися одним із людських мистецтв, частиною міфологічної системи, яка об'єднує нації і покоління. Сьогодні «використовує» символ у різних галузях знань та життєдіяльності: психології, філософії, історії, соціології, математиці, мистецтві та ін. У цій статті наведено порівняння філогенетичних змістів найбільш поширених символів з їх індивідуально-особистісною природою суб'єкта – учасників груп активного соціально-психологічного пізнання.



До вивчення вказаного поняття «символ» зверталися Р. Асаджолі [2] (символи для створення образу минулого), В. Бауер, І. Дюмонтц та С.Ю. Головін [3] (виділяли символи індійської міфології та міфології греків, символи християнства, астрологічні символи, символіку казок та алхімії, символи таро, повсякденні символи та ін.), О.Ф. Лосєв [5] (символ у контексті вивчення міфу), О.Г. Паркулаб [6–8] (символ в аналітичній психології), Ч. Райкрофт [9] (універсальні символи, які зустрічаються у сновидіннях, міфології та фольклорі), О. Ранк та Х. Закс [10] (стверджували, що символ є засобом вираження несвідомого), З. Фрейд [13] (символіка сновидінь), Е. Фромм [14] (виділив три типи символів: умовні, випадкові та універсальні), А. Снайдер [20] (символізм являє собою магнетичну силу, що притягує один до одного феномени зі спільним ритмом і дозволяє їм перебувати у відношеннях обміну), К.Г. Юнг [15–18] та ін.

Поняття універсальних та рефлексивно-авторських символів не досить розкриті в психологічній літературі. Універсальні символи, за визначенням Е. Фромма, – це такі символи, в яких між символом і його змістом існує внутрішній (фізичний та духовний) зв'язок. Цей зв'язок сприймається людьми однаково. Мовою таких символів створюються міфи та сновидіння в усіх культурах, але діалект може бути різним залежно від умов життя. Деякі фізичні явища, наприклад вогонь чи вода, є багатозначними: вогонь може символічно виражати як відчуття радості, так і відчуття страху; вода може бути символом спокою, гармонії і символом жаху, хаосу [4].

Рефлексивно-авторськими ми називаємо символи, які завдяки феноменологічному підходу в процесі діалогічної взаємодії протагоніста з психологом набувають рефлексивності, тобто індивідуально неповторних характеристик. Такий процес відбувається за рахунок приливу енергії протагоніста, завдяки імперативу внутрішньої тенденції психіки. В процесі глибинно-психологічної роботи символ адаптується суб'єктом як презентант себе, емоційного стану, значимої людини, події і т.ін. На противагу універсальному символу рефлексивно-авторський символ має характеристики емотивності внаслідок процесу символізації, що передбачає осуб'єктивування. Характеристика переходу універсального символу в рефлексивно-авторський вказує на його архетипність. Т.С. Яценко зазначає: «Архетип через здатність візуалізації забезпечує єдність свідомості суб'єкта з власними архаїчними коренями, що несуть інформацію минулого, котра не знайома «Я»» [19, с. 55]. Психоаналітична робота із символами дозволяє вийти на глибинні ракурси функціонування психіки суб'єкта.

Психокорекційна робота в групах активного соціально-психологічного пізнання (АСПП) доводить несвідоме використання символів протагоністом у процесі виконання комплексу авторських психомалюнків, психоаналітичній роботі з неавторськими малюнками, іграшками, висловлюваннями. Аналіз словників символів дозволяє констатувати, що автори презентують різноманітний матеріал з історії культур багатьох народів світу. Вони пропонують свій зміст древніх символів, але не нав'язують жорстке їх трактування. В. Бауер, І. Дюмонтц та С. Головін стверджують: «Будь-яке зображення лише тоді виростає у символ, коли на картинці присутнє щось більше, ніж його очевидне значення. У ньому повинен бути ще й певний несвідомий аспект, який ніколи не може бути однозначно пояснений» [3, с. 9]. Нижче наведемо порівняльну таблицю зображень символів, які найчастіше трапляються в процесі психоаналітичної роботи за методом АСПП із символами, які представлені у загальновідомих словниках. В основу порівняння (критеріїв) символів покладені візуальна їх аналогія та зміст, який подається у словниках для універсальних символів та індивідуально-неповторний глибинний зміст, що презентує особливості та переваги діагностико-корекційної роботи за методом АСПП.

Розкриємо сутність універсальних символів та рефлексивно-авторських, які представлені в таблиці 1. Як зазначено у словнику символів [3], перше дерево світу – засновник

Всесвіту та людини – має більш ніж тисячолітню традицію та божественне призначення. *Дерево* – символ плодючості природи та жінок (рис. 1, 2). Так зване «дерево світу» – міфологічна конструкція, яка символізує структуру Всесвіту (рис. 3, 4) [12]. У процесі психокорекційного аналізу комплексу тематичних психомалюнків ми бачимо, що символ дерева використовується для зображення себе (рис. 5), драматичної події в житті людини (рис. 6), поваги до оточуючих (рис. 7), людини, яка психологічно не існує (рис. 8). Такі архетипні характеристики дерева, як стійкість, наявність розлогого гілля, мудрість, довге життя, плодючість, користь, краса, надійність та ін., несвідомо «спонукають» протагоністів до їх використання в процесі виконання комплексу тематичних психомалюнків. Одночасно символ дерева може вказувати на глибинні аспекти едіпальної ситуації.

*Хрест*. Якщо схрестити дві лінії – вертикальну, яка об'єднує верхні і нижні світи, і жіночу, горизонтальну, яка являє собою земну поверхню та воду, то ми отримуємо найпростіше зображення – хрест (рис. 9). Зображення чотириохкраття завжди символізувало світ. Це планета Земля з чотирма сторонами світу, яка утворена чотирма стихіями. Ще в дохристиянській символіці хрест був символом страждань, адже коріння всіх бід – реальність світу, яку треба враховувати. Різні художники представляли символ хреста як інструмент для покарання, прикрашали квітами та гіллям, трансформуючи його у стовбур життя, постійного росту, весни, пасхальної неділі [3]. З іншого боку, хрест – це життя та смерть, плодючість, дух та матір, чоловіче та жіноче і т.ін. (рис. 10, 11) [11]. Учасники групи АСПП несвідомо використали зображення хреста для передачі драматичної події в житті (рис. 12), психологічного неіснування (рис. 13), символу негативних переживань, болю, втрати (рис. 14).

*Сонце*, за віруванням, стоїть у центрі світобудови. За уявленнями індійців, сонце, як і Земля та весь Всесвіт, співпадають з верховним божеством. Сонце – це вогонь (рис. 15, 16) [1]. Сонце дарує життя та світло, править верхнім та нижнім світами (рис. 17, 18) [11]. У комплексах тематичних психомалюнків учасників психокорекційних груп символи сонця вказують на певний емоційний стан (рис. 19, 21), символ ідеального сприйняття себе (рис. 20), мудрості, сили, індійської культури (рис. 21), любові, позитивних емоцій (рис. 22).

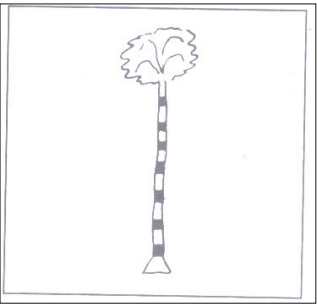
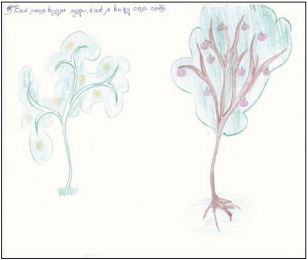

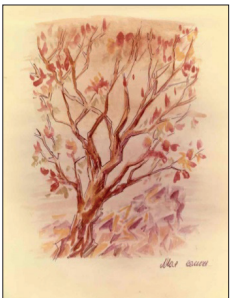
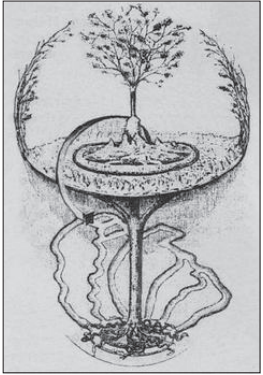
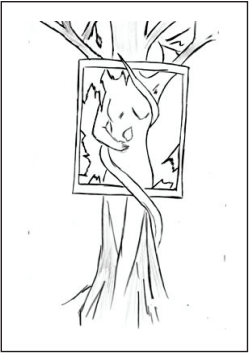
*Кішка* в індійських міфах велика богиня – берегиня всіх новонароджених. У народних повір'ях кішку перетворили на загадкового звіра, який має певні магичні сили (рис. 23) [3]. У геральдиці – це символ незалежності (рис. 24) [11]. Часто символ кішки використовували для зображення богів (рис. 25) [11]. У психомалюнках образ кішки використовується для презентанта себе, жінок, неіснуючої тварини, хитрої мудрої знахарки та ін. (рис. 26–28).

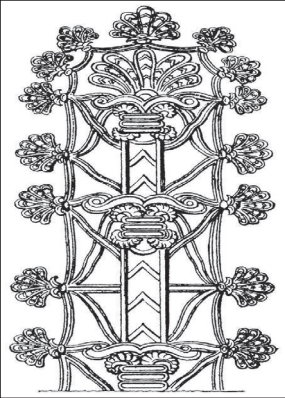

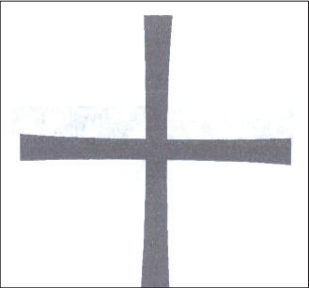



Таким чином, проаналізовані значення символів зі словників та в комплексах тематичних психомалюнків учасників груп АСПП доводять їх аналогічність та водночас наповнення індивідуальним змістом психіки суб'єкта в процесі психокорекційної роботи. Останнє доводить причетність архетипу до індивідуально-рефлексивної самопрезентації суб'єкта. Абстрактні символи набувають індивідуального забарвлення, стають рефлексивними в процесі діалогу з протагоністом. Їхній архетипний зміст допомагає об'єктивувати суперечливі тенденції психіки, інфантильну спрямованість поведінки суб'єкта, пов'язану з травмуючими переживаннями дитинства, особистісну проблематику, виявити труднощі у спілкуванні з оточуючими і т.ін.





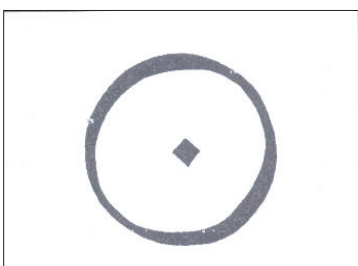
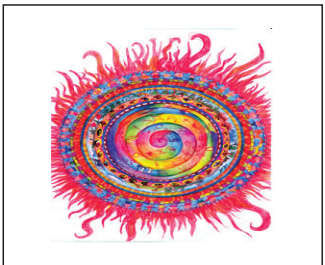
Представлені матеріали не вичерпують всієї повноти аналізу архетипної символіки. Перспективність дослідження та продовження заявленої тематики у наступних публікаціях вбачаємо у вивченні не менш поширених символів, а саме кола, місяця, годинника, птаха тощо.


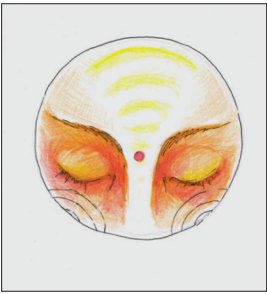
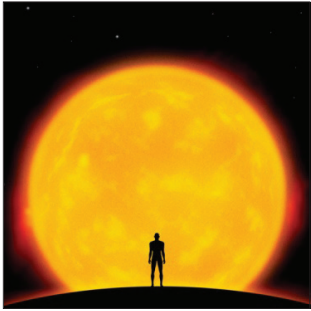
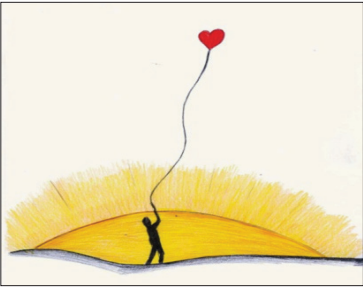


Таблиця 1





**Порівняльна таблиця рефлексивно-авторських архетипних символів психомалюнків учасників груп АСПП та універсальних символів**

№ з/п	Зображення універсальних символів та їх значення	Зображення рефлексивно-авторських архетипних символів у психомалюнках учасників груп АСПП та їх зміст
1.	 <p>Рис. 1. Бавовняне дерево індійців [3, с. 88] Символ родючості, природи та жінок</p>	 <p>Протагоніст А. Рис. 5. Як мене бачать люди. Як я бачу сам себе [25, с. 81] Символ зображення протагоністом себе</p>
2.	 <p>Рис. 2. Дерево життя в Мексиці [3, с. 89] Символ життя</p>	 <p>Протагоніст А. Рис. 6. Драматична подія мого життя [23, Додаток А] Символ драматичної події</p>
3.	 <p>Рис. 3. «Світове дерево» скандинавського епосу [15, с. 58] Символ Всесвіту</p>	 <p>Протагоніст К. Рис. 7. Людина, яку я поважаю [23, Додаток М] Символ поваги до людей</p>

4.	 <p>Рис. 4. «Світове дерево» [15, с. 57] Символ Всесвіту</p>	 <p>Протагоніст Т. Рис. 8. Людина, яка психологічно не існує [13, с. 128] Символ психологічного неіснування</p>
5.	 <p>Рис. 9. Хрест [3, с. 26] Символ Всесвіту, страждань, ствол життя, постійного росту, весни, пасхальної неділі</p>	 <p>Протагоніст І. Рис. 12. Драматична подія мого життя [14, с. 194] Символ драматичної події в житті</p>
6.	 <p>Рис. 10. Кельтський хрест [11] Символізує вищі сакральні цінності: життя, плодючість, безсмертя</p>	 <p>Протагоніст Л. Рис. 13. Сприйняття близькими та оточуючими мого неіснування [14, с. 98] Символ психологічного неіснування</p>

7.	 <p>Рис. 11. Магічний хрест [11]          Символізує єднання протилежностей: духа та матері, чоловічого та жіночого, високого та низького, життя та смерті</p>	 <p>Протагоніст А.          Рис. 14. Драматична подія мого життя [23, Додаток А]          Символ негативних переживань, болю, втрати</p>
8.	 <p>Рис. 15. Сонце [3, с. 274]          Символ божества, вогню</p>	 <p>Протагоніст Ю.          Рис. 19. Я – реальне. Я – ідеальне [12, с. 131]          Символ певного емоційного стану протагоніста</p>
9.	 <p>Рис. 16. Знак сонця [3, с. 274]          Символ божества, вогню</p>	 <p>Протагоніст Н.          Рис. 20. Я – ідеальне [23, Додаток Ж]          Символ ідеального уявлення себе</p>

10.	 <p>Рис. 17. Сонячний символ у давньоруській традиції [24] Дарує життя та світло, править верхнім та нижнім світом</p>	 <p>Протагоніст Н. Рис. 21. Людина, яку я поважаю [14, с. 143] Символ сили, мудрості, індійської культури</p>
11.	 <p>Рис. 18. Символ сонця [11] Символ життя, світла</p>	 <p>Протагоніст Л. Рис. 22. Людина, яку я люблю [14, с. 99] Символ любові, позитивних емоцій</p>
12.	 <p>Рис. 23. Кішка [3, с. 244] Символ магії, берегині</p>	 <p>Протагоніст І. Рис. 26. Неіснуюча тварина [14, с. 197] Символ неіснуючої тварини</p>

<p>13.</p>	 <p>Рис. 24. Кішка [11] Символ незалежності в геральдиці</p>	 <p>Протагоніст Л. Рис. 27. Чоловік, жінка та я [14, с. 107] Символ зображення себе</p>
<p>14.</p>	 <p>Рис. 25. Богиня Баст в образі кішки (120 ст. до н.е.) [11] Символ жіночності, життєвої сили</p>	 <p>Протагоніст О. Рис. 28. Я серед чоловіків. Я серед жінок [13, с. 236] Символ зображення себе в різних життєвих ситуаціях</p>

### Список використаної літератури

1. Аристотель. Метафизика. Сочинения: в 4 т. Москва : Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.
2. Ассаджолі Р. Психосинтез: теорія і практика. Москва : REFL-book, 1994. 314 с.
3. Бауэр В., Дюмонтц И., Головин С. Энциклопедия символов. Москва : КРОН-ПРЕСС, 2000. 504 с.
4. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 688 с.
5. Лосев А.Ф. Логика символа. Философия. Мифология. Культура. Москва : Политиздат, 1995. 320 с.
6. Паркулаб О.Г. Пізнання мови архетипу як основа співтворчості людини і навколишнього світу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 40 (64). С. 204–207.
7. Паркулаб О.Г. Терапевтичний діалог як співтворчість. *Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника», 2012. Вип. 17. Ч. 2. С. 249–256.
8. Паркулаб О.Г. Терапевтична дія символів в аналітичній психології. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* / за ред. С.Д. Максименка. Київ–Кіровоград : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. Т. X, Вип. 14. С. 178–189.
9. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / пер. с англ. Л.В. Топоровой, С.В. Воронина и И.Н. Гвоздева ; под ред. С.М. Черкасова. Санкт-Петербург : Восточно-Европейский институт психоанализа, 1995. 288 с.

10. Ранк О., Захс Х. Значение психоанализа в науке о духе. Миф о рождении героя. Москва : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 1997. С. 21–154.
11. Словарь символов. URL: <http://www.sigils.ru>.
12. Теория и практика глубинной психокоррекции : Третья Авт. школа академика АПН Украины Т.С. Яценко / сост. А.В. Глузман и др. ; под ред. Т.С. Яценко. Ялта : РИО КГУ, 2010. 200 с.
13. Теория и практика глубинной психокоррекции : Четвертая и Пятая Авторские школы академика НАПН Украины Т.С. Яценко / сост. В.П. Андрущенко, А.В. Глузман ; под ред. Т.С. Яценко. Киев : Изд-во НПУ имени М.П. Драгоманова, 2011. 261 с.
14. Теория и практика глубинной психокоррекции : Шестая Авторская школа академика НАПН Украины Т.С. Яценко / сост. В.П. Андрущенко, А.В. Глузман ; под ред. Т.С. Яценко. Киев : Изд-во НПУ имени М.П. Драгоманова, 2012. 226 с.
15. Топоров В.К. Происхождение некоторых поэтических символов. Ранние формы искусства. Москва : Искусство, 1972. С. 93.
16. Фрейд З. Толкование сновидений. Киев : Здоровье, 1991. 384 с.
17. Фромм Э. Забытый язык : введение в науку понимания снов, сказок, мифов. Москва : АСТ Москва, 2009. 251 с.
18. Юнг К.Г. Архетип и символ. Санкт-Петербург, 1991. 165 с.
19. Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов. / пер. А.А. Спектор. Минск : Харвест, 2004. 400 с.
20. Юнг К.Г. Понятие коллективного бессознательного. Аналитическая психология. Прошлое и настоящее. Москва, 1995. 173 с.
21. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное. Санкт-Петербург : Университетская книга, 1997. 544 с.
22. Яценко Т.С. Архаїчний спадок психіки: психоаналіз феноменології проблеми. Дніпро : Інновація, 2019. 284 с.
23. Яценко Т.С. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция : монография. Киев : ВИЦА ШКОЛА – XXI, 2010. 231 с.
24. Яценко Т.С. Особливості взаємозв'язків між свідомою та несвідомою сферами психіки суб'єкта. *Неперервна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал*. 2002. Вип. 5 (8). С. 99–110.
25. Snyder M. Public appearances, private realities: The psychology of self-monitoring. New York : W.H. Freeman, 1987. P. 53–62.

## COMPARATIVE AND SUBSTANTIVE CHARACTERISTICS OF UNIVERSAL AND REFLEXIVE SYMBOLS

**Diana Drozdova**

*Horlivka Institute for Foreign Languages  
of the Donbas State Pedagogical University,  
24, V. Pershyna str., Bakhmut, Donetsk region, Ukraine, 84500  
e-mail: diana.drozdova@gmail.com*

The study reveals the historical significance of symbol and symbolism in humanity's everyday existence as a necessary condition for surviving in the environment. Symbol and symbolism make an archaic system that can unite nations and generations. The article analyses the multifaceted research of scientists concerning the study of symbol and symbolism in mythology and religion, astrology, fairy tales, stories, folklore, dreams, in art and various fields of psychological and philosophical sciences. The concept of universal symbols is defined. These are the symbols that have the internal (physical and spiritual) connection between the symbol and its meaning. The characteristics of reflexive and author symbols are outlined.



These symbols acquire reflexivity and individually unique characteristics due to the phenomenological approach in the process of dialogical interaction of protagonist and psychologist. In this process the archetypal symbolism is taken on special significance as it provides an opportunity to learn the universal archaic heritage of mankind through the visualized means. It requires dialogical interaction of psychologist and respondent. The article demonstrates the practical significance of groups of active social and psychological cognition that identify an individual uniqueness of personal mental state with the aim of psychological correction using the set of thematic psychological drawings. The author analyzes the individual meaning of a number of symbols that were unconsciously used by the members of groups of psychological correction and the meaning of similar symbols in the psychological literature.

The comparative table presents the images of symbols that were obtained in the process of psychological and analytical work on a method of groups of active social and psychological cognition and symbols that are represented in the well-known dictionaries (a tree, a cross, the sun, a cat, etc.). The paper defines the criteria for their comparison. It focuses on the role of interaction of the psychologist and the respondent as the main condition for the individualization of mental state cognition process. It helps to objectify contradictory tendencies of mental state, determinants of the subject's behavior, personal issues. This paper also helps to identify difficulties in socialization, personal relations, etc.

*Key words:* symbol, archetype, individual uniqueness, psychological drawing, conscious, unconscious, method of active social and psychological cognition, protagonist.

УДК 159.953.5(043)

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.13>

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХОДУ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКА ДО СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ШКОЛИ

**Олена Завгородня**

*Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України,  
вул. Паньківська, 2, м. Київ, Україна, 01033  
zolen1958@gmail.com*

**Тетяна Минаєнко**

*КЗ «Навчально-виховний комплекс № 1  
(середня школа I–III ступенів – дошкільний навчальний заклад)  
м. Покров Дніпропетровської області»,  
вул. Центральна, 35, м. Покров, Дніпропетровська область, Україна, 53300  
anitamin16@gmail.com*

У статті здійснено аналіз наявних досліджень труднощів та наслідків переходу молодших підлітків до середньої ланки школи. Перехід має широкий спектр наслідків щодо успішності, емоційного здоров'я і поведінки підлітків. Здатність учня долати труднощі, продовжувати вчитися після переходу до середньої ланки школи залежить від взаємодії соціальних та індивідуальних чинників. На успіх переходу впливають соціальні й академічні навички, підтримка батьків у період навчання в початковій школі, соціальна мережа підлітка (переважно родина, однолітки і вчителі), тип розвитку (типовий/нетиповий, наявність особливих освітніх потреб), стать, соціальний статус і ресурси родини. Висловлено думку про те, що успішний/невдалий перехід від початкової освіти до середньої ланки може мати тривалі наслідки. Якщо початкове зниження оцінок після переходу призводить до того, що в підлітка різко знижується навчальна самооцінка, він може стати невпевненим у собі, мати комплекс невдахи, стати більш відстороненим від школи, шукати самоствердження в асоціальних групах. Також можливо, що для частини учнів початкове зниження оцінок після переходу може стати викликом, який спонукатиме їх до активної праці задля досягнення успіху. Відомості про вплив переходу на психологічне благополуччя суперечливі. Негативний ефект переходу посилюється для підлітків, які мали психологічні проблеми в початковій школі. Щодо гендерного аспекту проблеми отримано різні відомості, що, ймовірно, залежить від культурних чинників. Позитивним моментом переходу є те, що внаслідок реорганізації дитячих соціальних мереж можуть виникнути нові можливості для постраждалих від знущань дітей. Результати дослідження свідчать, що ізоляція і віктимізація учнів дещо зменшуються після переходу, проте це більше стосується дівчаток, а менше – хлопчиків. Підсумовано, що є важливим для розробки шкільних програм втручання, спрямованих на фасилітацію переходу від початкової освіти до середньої.

**Ключові слова:** молодший підлітковий вік, перехід до середньої освіти, соціальна мережа, підтримка, соціальні навички, академічна самооцінка, комплекс невдахи, виклик, психологічне благополуччя, віктимізація.

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік – етап формування стійких патернів поведінки, рис характеру і способів емоційного реагування, відкриття свого "Я", нарощування компетентності у різних сферах. 11-12 років – це не тільки початок вікової кризи підліт-

кового віку, але й період переходу до середньої ланки школи, труднощі якого зумовлені зміною навчальної і соціальної ситуації порівняно з початковою школою. В останні роки перехід до середньої освіти викликає підвищений інтерес дослідників із різних країн, причому більшість із них розглядають цю зміну як одну з найскладніших подій, з якими стикаються молодші підлітки [1; 2; 3; 4, 5].

**Мета роботи** – здійснення огляду зазначених досліджень та окреслення особливостей, умов і чинників успішного/невдалого переходу молодшого підлітка від молодшої до середньої ланки школи. Більшість дослідників розглядають «успішний» перехід як поліаспектну адаптацію, насамперед соціальну, академічну, емоційну [4, 6]. Перехід від початкової освіти до середньої є нормативною подією для більшості дітей в усьому світі, яка зазвичай відбувається у віці 9-12 років. Хоча більшість учнів змінюють школу на певному етапі навчання, системи освіти в різних країнах світу суттєво різняться. Наприклад, у США, як і в Україні, перехід до середньої ланки є нормативною подією, проте діти можуть продовжувати свою освіту в одній установі. Вік і ступінь переходу розрізняються залежно від школи і штату; відбувається це переважно у віці 10 років (5-й клас). У Португалії перехід до школи відбувається трохи раніше, у віці 9 років, а в Англії діти переходять в 6-й клас у віці 11 років, і це часто інша установа – більша, з більшими класами. Діти, які відвідують школи в низці країн Південної Америки, Африки чи Близького Сходу, з меншою ймовірністю відвідуватимуть школу після 11 років [7], тому перехід до середньої освіти не є нормативною подією для дітей у країнах, де отримання середньої освіти всім дітям не забезпечено.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливо відзначити культурні відмінності та труднощі охоплення наявного розмаїття шкільних систем у межах обговорюваної проблеми. Представлені у цій статті дослідження стосуються країн, в яких дітям забезпечується можливість отримання середньої освіти, та сфокусовані переважно на шкільних системах «західного» типу. В багатьох країнах зазвичай під час переходу до середньої ланки освіти суттєво змінюється загальне шкільне середовище. Діти часом переходять із початкової школи меншого розміру, де їх навчає один учитель, переважно в одному класі, в більшу, складнішу, безособову середню школу, де вони відвідують уроки в різних кабінетах-класах, з різними вчителями.

Чинниками впливу на академічну успішність після переходу виступають нове освітнє середовище (наприклад, нові великі школи і класи), різні структурні вимоги (наприклад, зміна класів і вчителів, навчальні матеріали для кожного предмета впродовж дня). Діти також повинні налагоджувати нові стосунки з однокласниками і вчителями, пристосовуватися до змін в академічних очікуваннях від них. Значущість оцінок, вимоги і стандарти в середній ланці освіти зазвичай вищі, ніж у початковій, що вимагає від підлітків більшої мобілізації [8].

Згідно з дослідженнями українських психологів, чинниками, які гальмують адаптацію учнів до середньої ланки школи, є збільшення навчального навантаження, кількості вчителів, їхніх вимог; кабінетна система навчання; труднощі отримання позитивних оцінок; зниження в учнів інтересу до навчання; недостатнє розуміння проблем учнів їхніми батьками та вчителями, підтримку яких учні очікують найбільше [1; 2; 3].

Діти повідомляють про різні проблеми в цей час, зокрема про страх перед хуліганами, занепокоєння щодо взаємин з однолітками, страх заблукати в пошуках кабінету у великій школі, страх не впоратися із збільшеним навантаженням [10].

У цей період зростає чутливість учнів до відмінностей соціального статусу однолітків, їхніх успіхів у навчанні та значущість власного статусу. Відзначається зменшення мережі дружби після переходу [11], зниження підтримки, що надається вчителями [12],

зниження емоційної підтримки в класі [13], переривання академічного зростання учнів впродовж перехідного року [14]. Після переходу змінюється структура навчальних цілей у класі, більшого значення надається цілям продуктивності, де основна увага приділяється демонстрації здібностей порівняно з іншими, на відміну від цілей майстерності, де головна увага приділяється підвищенню компетентності порівняно з власними попередніми досягненнями [15]. Це зрушення в цілях зі свого боку негативно впливає на почуття належності до школи [16].

Сербін та інші [17] досліджували академічну успішність під час переходу підлітків із родин різних статків. Результати показали, що підлітки з родин із низьким доходом та соціально-економічним статусом мали нижчу успішність, ніж діти з родин із більшими ресурсами. Simmons et al. [18] виявили, що оцінки афроамериканців були надзвичайно низькими після переходу до середньої ланки, хоча оцінки всіх учнів знизилися. Що пояснюється, можливо, тим, що більшість етнічних/расових меншин зазвичай живуть у бідності [19]. Зниження успішності дітей із бідних родин передусім зумовлено недостатністю їхніх соціальних і академічних навичок, а також підтримки, яку вони отримували від батьків у період молодшої школи [17].

Щодо емоційних чинників виявлено, що учні (вік 11-12 років) із середнім або вищим рівнем емоційного інтелекту порівняно з тими, хто мав низький рівень, під час переходу й адаптації до середньої ланки отримували кращі оцінки в школі та менше потребували зусиль від учителя [20].

Дослідження українських підлітків показали, що їхню адаптацію в середній ланці школи ускладнюють відсутність в учнів інтересу до навчання, недостатність підтримки батьків і вчителів, а також такі індивідуально-типологічні властивості, як емоційна нестабільність, застрягаючий та тривожно-боязкий типи акцентуації характеру [2].

Ключовий показник успішного переходу до середньої освіти – це психологічне благополуччя. З огляду на високу частоту психічних і психологічних порушень у цьому віковому діапазоні, перехід від початкової освіти до середньої може бути їхнім чинником.

Відомості щодо загальної тривожності після переходу до середньої освіти суперечливі. Більшість учнів після переходу мають підвищені показники тривожності [8]. Водночас лонгітудне дослідження школярів 11-13 років у США показало зменшення тривожних симптомів після переходу до середньої ланки школи. Це зниження тривожності було виражено тільки у хлопчиків та опосередковано позитивною самооцінкою і позитивним ставленням оточення [21].

Дослідження канадських 11-річних підлітків засвідчили, що порівняно з хлопчиками дівчатка важче переживають перехідний період, мають підвищений рівень тривожності, більше стурбовані взаєминами та навчальним навантаженням [22]. Також виявлено, що важливим чинником тривожності є сформований тип прив'язаності; «безпечний» тип зумовлює нижчий рівень тривожності [22].

Навпаки, результати досліджень українських науковців свідчать про те, що дівчата швидше адаптуються до нових умов навчання, ніж хлопці. Їм притаманний переважно середній рівень адаптованості, тоді як хлопцям – низький. На відміну від дівчат у хлопців не досить розвинена здатність до рефлексії, їм важко прийняти нового класного керівника та призвичаїтися до його вимог. У них помітно знижується успішність через збільшення навчального навантаження, що негативно позначається на їхній мотивації до навчання [2]. Для дівчат характерним є більш високий рівень рефлексії ситуації переходу до основної школи, внутрішня мотивація навчання, зниження шкільної тривожності [3]. Водночас, згідно з дослідженням [2], дівчата більш схильні до емоцій тривожного характеру, що осо-

бливо пов'язано з демонстрацією своїх можливостей у ситуаціях оцінювання, у стосунках із новими педагогами.

Хлопчики частіше успішно адаптуються у позанавчальній сфері шкільного життя, а дівчата – в навчальній. Водночас у хлопчиків сильніше виражена диференціація сфер навчального та позанавчального спілкування, а їхній соціальний статус частіше змінюється під час переходу до п'ятого класу [3].

Дослідження 11-літніх англійських школярів виявило, що дівчата відчували вищу загальну і шкільну тривогу, частіше відвідували школу порівняно з хлопчиками; агресивна поведінка спостерігалася частіше у хлопчиків, ніж у дівчаток [23].

У перехідний період спостерігаються три типи динаміки агресивної поведінки: нестійкий, спадаючий і зростаючий. Тип залежить від поглядів підлітка на дружбу. Зокрема ті, хто не цінував довіру і взаємність у дружніх стосунках, із більшою ймовірністю потрапляли у групу зростаючої агресії [24]. Підтвердився зв'язок проблем поведінки перед переходом зі зниженням академічної успішності та позитивного ставлення до школи після переходу [23]. Cillessen and Maueux [25] виявили, що агресивна поведінка впливає на академічну успішність залежно від статусу підлітка серед однолітків. У підлітків з високою популярністю не спостерігалася негативного впливу агресивної поведінки на академічну успішність. І, навпаки, підлітки з низькою популярністю й агресивною поведінкою мали суттєво нижчу успішність.

У дослідженні португальських учнів було виявлено зниження академічної самооцінки, фізичної самооцінки і самооцінки після переходу від початкової освіти до середньої [26].

Самооцінка може виступати як предиктор адаптації, оскільки діти з низькою самооцінкою в початковій школі часто гірше адаптуються в середній школі [27]. Перехід загалом менше впливає на осіб із високою самооцінкою і на тих, хто відчуває себе соціально прийнятним однолітками [21].

Попри те, що в Україні перехід до середньої ланки шкільної освіти переважно здійснюється в межах однієї установи, за нашими спостереженнями, зазначений перехід є складним періодом в особистісному розвитку молодших підлітків [9]. На період навчання в середній школі припадає найбільша кількість запитів до психолога як від батьків і вчителів, так і від самих підлітків. П'ятикласники, на яких період адаптації до середньої ланки справив «руйнівний» вплив, надалі (за нашими спостереженнями) в 6, 7, 8 класі становлять групу ризику (спостерігається зниження успішності, низька мотивація навчання, схильність до самоушкодження, адиктивна поведінка, конфлікти з батьками, вчителями тощо).

П'ятикласники приходять до п'ятого класу, відчуваючи інтерес, емоційне піднесення і бажання добре вчитися, зарекомендувати себе із кращого боку. Це демонструє бажання учнів бачитися зі своїм колишнім учителем на перервах, після уроків і хвалитися успіхами. Але після зіткнення із труднощами, ситуаціями невдач, тиску з боку вчителів-предметників, нерозуміння батьків, п'ятикласники часто розчаровуються. Розмовляючи з молодшими підлітками, ми відзначали такі висловлювання: «складно підлаштуватися до кожного вчителя», «багато задають», «складно на уроках», «не встигаю робити всі домашні завдання», «завдань дуже багато», «потрібно придумати GPS у школі», «на перервах старшокласники насміхаються», «дуже важкий портфель» тощо.

Існує низка гіпотез, спрямованих на пояснення проблем переходу від початкової освіти до середньої ланки. Згідно з однією з них, невідповідність між потребами розвитку дітей під час переходу та соціальним контекстом призводить до проблем у навчанні та зниження психологічного благополуччя [28]. Також є гіпотеза про те, що невдалий пере-

хід може мати тривалі наслідки, зокрема, для майбутніх досягнень молодшої людини [29]. Якщо початкове погіршення оцінок після переходу призводить до того, що в підлітка різко знижується академічна самооцінка, він може стати більш відстороненим від школи, переживати до неї і загалом до шкільного соціуму негативні почуття; почувати себе самотнім, відірваним від спільноти; мати схильність до Інтернет-залежності, до іншої залежності; шукати самоствердження в асоціальних групах. Також можливо, що для інших учнів початкове зниження оцінок після переходу буде викликом, який може спонукати їх активніше вчитися задля досягнення успіху.

Позитивним моментом переходу є те, що внаслідок реорганізації дитячих соціальних мереж він може надати нові можливості для віктимізованих дітей, а також шанси для уникнення знущань і кіберзалякування. Перехід може допомогти їм переглянути свою соціальну мережу, знайти нових друзів, змінити соціальні групи на більш позитивні, змінити свою ідентичність як жертви (яка могла сформуватися в початковій школі). Дослідження свідчать, що ізоляція і віктимізація учнів дещо зменшуються після переходу, проте це, порівняно з дівчатками, менше стосується хлопчиків, які жаліються на знущальні «жарти» старшокласників. Загалом позитивна соціальна мережа важлива для благополуччя дітей у разі переходу до середньої освіти, але дітям також потрібна підтримка школи, щоб вони відчували себе в більшій безпеці [13; 30].

**Висновки.** Огляд досліджень і наші спостереження показують, що перехід до середньої ланки школи має широкий спектр наслідків для емоційного стану, успішності й поведінки підлітків. На успіх переходу впливають соціальні й академічні навички, підтримка батьків у попередній період (початкової школи), соціальна мережа підлітка, наявність особливих освітніх потреб, стать, ресурси родини. Негативний ефект переходу посилюється для осіб, які мали проблеми в початковій школі, і знижується внаслідок позитивних взаємин зі значущими людьми. Щодо гендерного аспекту проблеми отримано різні відомості, що, ймовірно, залежить від культурних чинників.

Здійснений аналіз є важливим для розробки шкільних стратегій втручання, спрямованих на фасилітацію переходу від початкової освіти до середньої. Ґрунтуючись на результатах аналізу досліджень, можна сформулювати вимоги до розроблених інтервенційних програм. Такі програми повинні:

- забезпечувати збільшення й якості соціальної підтримки;
- створювати умови для формування у підлітка адекватної диференційованої позитивної загальної самооцінки;
- готувати учнів до академічних викликів, пом'якшувати негативні ефекти зміни структури навчальних цілей у середній ланці школи;
- допомогати постраждалим дітям переглянути свою соціальну мережу, щоб вони не були жертвами знущань та кіберзалякування;
- врахувати ситуацію розвитку, стан психологічного здоров'я та індивідуальні відмінності як дітей, що типово розвиваються, так і дітей з особливими освітніми потребами;
- використовувати «форум класу», де діти, вчителі та батьки можуть обговорити проблеми, які в них виникають.
- надавати п'ятикласникам карти шкільного простору, особливо у новій установі.

Перспектива дослідження – аналіз чинників і предикторів, важливих для забезпечення адаптації молодших підлітків, зокрема визначення впливу інформаційних технологій на емоційне благополуччя в перехідний період, а також розроблення програм психологічної підтримки учнів, які під час адаптації переживають емоційні проблеми різного типу.

### Список використаної літератури

1. Підчасов С.В. Динаміка психологічної адаптації особистості молодшого підлітка до навчання в основній школі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 Харків, 2010. 245 с.
2. Дзюбенко О. А. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 209 с.
3. Татьянчиков А.О. Особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. Вісник Інституту розвитку дитини. 2013. Вип. 27. С. 163-169.
4. Evans D, Borriello G.A. and Field A.P. A Review of the Academic and Psychological Impact of the Transition to Secondary Education. *Front. Psychol.* 2018. No9. P. 1482-1493. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01482
5. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема. *Вопросы психологии.* 2001. № 5. С. 19-34.
6. Duchesne S., Ratelle C. F., Roy A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: the moderating role of classroom goal structure. *J. Early Adolesc.* 2012. Vol. 32. P. 681–710. doi: 10.1177/0272431611419506
7. UNESCO Institute for Statistics. *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World.* 2010. Montreal: UNESCO.
8. Harter S., Whitesell N. R., Kowalski, P. Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *Am. Educ. Res. J.* 1992. Vol. 29. P. 777–807. doi: 10.3102/00028312029004777
9. Zavorodnia O., Minaienko T. The dynamics of self-affirmation of adolescents during the transition to secondary education. *Nauka i edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych: Mater. II Międz. Konf. Nauk.-Prakt. / red. Stanisława Kowalczyka.* Łódź: Nowa nauka, 2020. С. 50-54.
10. Zeedyk M. S., Gallacher J., Henderson M., Hope G., Husband B., Lindsay K. Negotiating the transition from primary to secondary school: perceptions of pupils, parents and teachers. *Sch. Psychol. Int.* 2003. No 24. P. 67–79. doi: 10.1177/0143034303024001010
11. Cantin S., Boivin M. Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *Int. J. Behav. Dev.* 2004. No 28. P. 561–570. doi: 10.1080/01650250444000289
12. Martínez R. S., Aricak O. T., Graves M. N., Peters-Myszak J., Nellis L. Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *J. Youth Adolesc.* 2011. Vol. 40. P. 519–530. doi: 10.1007/s10964-010-9572-z
13. Shell M. D., Gazelle H., Faldowski R. A. Anxious solitude and the middle school transition: a diathesis × stress model of peer exclusion and victimization trajectories. *Dev. Psychol.* 2014. Vol. 50. P. 1569–1583. doi: 10.1037/a0035528
14. Akos P., Rose R. A., Orthner D. Sociodemographic moderators of middle school transition effects on academic achievement. *J. Early Adolesc.* 2015. No 35. P. 170–198. doi: 10.1177/0272431614529367
15. Madjar N., Cohen V., Shoval G. Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school. *Educ. Psychol.* 2018. Vol. 38. P. 221–247. doi: 10.1080/01443410.2017.1341623
16. Madjar N., Chohat, R. Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educ. Psychol.* 2017. No 37. P.680–694. doi: 10.1080/01443410.2016.1179265
17. Serbin L. A., Stack D. M., Kingdon, D. Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: understanding the effects of family resources and gender. *J. Youth Adolesc.* 2013. Vol. 42. P. 1331–1347. doi: 10.1007/s10964-013-9987-4.

18. Simmons R. G., Black A., Zhou Y. (1991). African-american versus white children and the transition into junior high school. *Am. J. Educ.* 1991. Vol. 99. P. 481–520. doi: 10.1086/443995
19. Brooks-Gunn J., Klebanov P. K., Duncan G. J. Ethnic differences in children's intelligence test scores: role of economic deprivation, home environment, and maternal characteristics. *Child Dev.* 1996. Vol. 67. P. 396–408. doi: 10.2307/1131822
20. Qualter P., Whiteley H. E., Hutchinson J. M., Pope D. J. Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educ. Psychol. Pract.* 2007. Vol. 23. P. 79–95. doi: 10.1080/02667360601154584
21. Grills-Taquechel A. E., Norton P., Ollendick T. H. A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety Stress Coping.* 2010. Vol. 23. P. 493–513. doi: 10.1080/10615800903494127
22. Duchesse S., Ratelle C. F., Poitras S.-C., Drouin E. Early adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher-academic worries about the middle school transition. *J. Early Adolesc.* 2009. Vol. 29. P. 743–766. doi: 10.1177/0272431608325502
23. Riglin L., Frederickson N., Shelton K. H., Rice F. A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school. *J. Adolesc.* 2013. Vol. 36. P. 507–517. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.03.002
24. Malti T., McDonald K., Rubin K. H., Rose-Krasnor L., Booth-LaForce C. Developmental trajectories of peer-reported aggressive behavior: the role of friendship understanding, friendship quality, and friends'. *Aggressive Behavior. Psychol. Viol.* 2015. No 5. P. 402–410. doi: 10.1037/a0039685
25. Cillessen A. H. N., Mayeux L. Expectations and perceptions at school transitions: the role of peer status and aggression. *J. Sch. Psychol.* 2007. Vol. 45. P. 567–586. doi: 10.1016/j.jsp.2007.05.004
26. Coelho V. A., Marchante M., Jimerson S. R. Promoting a positive middle school transition: a randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *J. Youth Adolesc.* 2017. Vol. 46. P. 558–569. doi: 10.1007/s10964-016-0510-6
27. West P., Sweeting H., Young R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Res. Pap. Educ.* 2010. Vol. 25. P. 21–50. doi: 10.1080/02671520802308677
28. Eccles J. S., Midgley C., Wigfield A., Buchanan C. M., Reuman D., Flanagan C., et al. Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *Am. Psychol.* 1993. Vol. 48. P. 90–101. doi: 10.1037/0003-066X.48.2.90
29. Rice J. K. Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educ. Admin. Quart.* 2001. Vol. 37. P. 372–400. doi: 10.1177/00131610121969352
30. Wang W., Brittain H., McDougall P., Vaillancourt T. Bullying and school transition: context or development? *Child Abuse Neglect.* 2016. Vol. 51. P. 237–248. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.10.004

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE TRANSITION OF A YOUNGER TEENAGER TO THE MIDDLE SCHOOL

**Olena Zayhorodnia**

*National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine G. S. Kostiyk Institute of Psychology,  
2, Pankivska str., Kyiv, Ukraine, 01033  
zolen1958@gmail.com*



**Tetiana Minaienko**

*Municipal Institution "Educational complex № 1 (secondary school of I–III degrees – preschool educational institution) Pokrov, Dnipropetrovsk region",  
35, Tsentralna str., Pokrov, Dnipropetrovsk region, Ukraine, 53300  
anitamin16@gmail.com*

*The article analyzes the available research on the difficulties and consequences of the transition of younger adolescents from primary to secondary education. The transition has a wide range of implications for adolescent academic achievements, emotional health, and behavior. The student's ability to overcome difficulties, to continue learning after the transition to middle school depends on the interaction of social and individual factors. The success of the transition is influenced by social skills, academic skills, parental support during primary school, adolescent social network (mostly family, peers and teachers), type of development (typical / atypical, special educational needs), gender, social status and family resources. It is widely believed that a successful / unsuccessful transition from primary to secondary education can have long-term consequences. If the initial decline in grades after the transition leads to a sharp decline in adolescent learning self-esteem, he may become insecure, have a complex of losers, have negative feelings about school society, seek self-affirmation in antisocial groups. It is also possible that for some students, the initial decline in grades after the transition may be a challenge that will motivate them to work hard to succeed. Data on the impact of the transition on psychological well-being are contradictory. The negative effect of the transition is exacerbated for adolescents who had psychological problems during primary school. Regarding the gender aspect of the problem, various contradictory data have been obtained, which probably depend on cultural factors. The positive point of the transition is that as a result of the reorganization of children's social networks, new opportunities may arise for children affected by abuse. Research shows that students' isolation and victimization decrease somewhat after the transition, but this is more for girls and less for boys. The findings of the study summarize what is important for the development of intervention programs aimed at facilitating the transition from primary to secondary education.*

**Key words:** *early adolescence, transition to secondary education, social network, support, social skills, academic self-esteem, complex of losers, challenge, psychological well-being, victimization.*

УДК 159.923:316.6

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.14>

## АДАПТАЦІЯ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

**Людмила Іванцев**

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,  
вул. Т. Шевченка 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 79006  
e-mail: ivantsevl@gmail.com*

**Наталія Іванцев**

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,  
вул. Т. Шевченка 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 79006  
e-mail: nataliya.ivantseva@gmail.com*

У статті представлено дослідження впливу адаптації студентів-першокурсників у виші на їхню соціально-психологічну безпеку. Розкрито сутність поняття «психологічна безпека» як позитивного самовідчуття людини, її особистісного й соціального благополуччя в конкретних соціально-психологічних умовах, яке реалізується через чіткі форми соціальної взаємодії особистості. Підкреслено, що певне соціальне середовище як визначений життєвий простір особистості має слугувати і позитивно впливати на формування адаптивних форм поведінки, на вироблення зразка безпечної поведінки зокрема. Зауважено, що у цьому контексті система вищої професійної освіти визначається як придатне середовище для розвитку особистості, сприятливе для задоволення не тільки її життєвих потреб, а навіть потреби в соціально-психологічній безпеці. За результатами емпіричного дослідження з'ясовано, що для студентів-першокурсників характерною є криза адаптації, до параметрів переживання якої належать: різке зростання внутрішньої особистісної напруги; виснаження адаптаційних ресурсів; прорив адаптаційного бар'єру; низький рівень ставлення до навчання; неадекватність сприйняття реальності, що проявляється в негативному ставленні до своїх можливостей, але в оптимістичному ставленні до майбутнього. Аналіз результатів виявив студентів-першокурсників із низьким рівнем ставлення до навчання та з відсутністю адаптованості до умов навчання в закладі вищої освіти, що може слугувати як причиною, так і наслідком проблем у соціально-психологічній безпеці студентської молоді. У підсумку розглянуто концепцію психологічного супроводу студентів зі спрямуванням на такі цілі: досягнення загальної емоційної і соціальної зрілості; емансипація від батьківського дому; опанування способів структурування вільного часу; побудова психології життя, в основі якої лежить свідома поведінка; розвиток професійної ідентичності.

*Ключові слова:* студентська молодь, криза адаптації, соціально-психологічна безпека, особистісне й соціальне благополуччя, внутрішня особистісна напруга, адаптаційні ресурси.

Студентська молодь є об'єктом досить об'ємних сучасних психологічних досліджень, який розглядається як особлива соціально-психологічна та вікова категорія і, водночас, як особлива соціально-демографічна група українського суспільства. Зацікавленість дослідників цією соціально-психологічною та віковою категорією спричинена процесом зростання соціально-зумовлених вимог щодо якісної підготовки майбутніх фахівців. Етап вузівського навчання (студентський вік) вважається одним із важливих онтогенетичних етапів життєвого шляху. Існуючий досвід психологічного дослідження особистості студента в новій для нього університетській формі діяльності, відповідне оволодіння ним у новій ситуації засобами свого діяльнісного існування, свідчить про суттєві трансформації,

що відбуваються у внутрішніх зв'язках особистісної організації, які серед іншого призводять до появи якісних змін, нових психологічних органів, або новоутворень, завдяки яким особистість піднімається на інший рівень самоорганізації і самовияву у складній та динамічній системі взаємозв'язків із навколишньою дійсністю, передусім із своїм найближчим оточенням, яким для нього постає референтна група. Ідентифікація з цією групою постає, як відомо, суттєвою передумовою професійного й особистісного розвитку студента [8].

На жаль, вступаючи до вищого навчального закладу та розпочинаючи навчання, внаслідок зміни звичних стереотипів поведінки студент-першокурсник нерідко відчуває психологічний дискомфорт, невпевненість у правильності зробленого вибору, на основі чого аналізує можливості подальшого працевлаштування, своєї особистісної спрямованості, інтересів, здібностей, порівнює свої успіхи з успіхами своїх товаришів тощо. У цих нових умовах, на думку Ю. Варданян, загострюється психологічна проблема адекватності самосприйняття, сприйняття й розуміння студентом свого оточення, від вирішення якої залежить психологічне благополуччя у проєкції теперішнього часу та якість засвоєння професійних функцій з урахуванням перспективних завдань освіти [5]. Крім того, перебіг освітнього процесу з його типовими стресами та випробовуваннями загострює існуючі в особистості проблеми, нерідко призводячи до кризи адаптації до умов навчання у ЗВО, показником якої виступає руйнація життєвих планів із гострим почуттям безсилля власної волі. Вітчизняний психолог О. Гейник визначає кризу адаптації як стан, який характеризується дезорієнтованістю, емоційною нестабільністю, тривожністю, гострим переживанням відчуженості, низькою результативністю, неадекватністю затрачених зусиль, страхом перед визнанням тощо. У переживанні цієї кризи науковець виділяє такі аспекти:

– аспект професійної адаптації, під якою розуміють неможливість пристосування до характеру, змісту, умов та організації навчального процесу, можливості напрацювання навичок самостійності в навчальній діяльності;

– соціально-психологічний аспект, що проявляється у складності пристосування до групи, побудові взаємовідносин з нею, напрацювання власного стилю поведінки;

– аспект культурної адаптації, що передбачає фрустраційний процес входження в нову субкультуру, де інші цінності, норми, традиції [6].

Беручи до уваги, що адаптація студента-першокурсника полягає у здатності відповідати вимогам і нормам ЗВО, а також в умінні реалізуватися в освітньому середовищі, не вступаючи водночас із цим середовищем у протиріччя, переживання психологічного дискомфорту та прояви дезадаптації є закономірними явищами в житті студентської молоді. Проте саме вони можуть слугувати як причиною, так і наслідком проблем у психологічній безпеці студентів.

Про невіддільність психологічної безпеки особистості та середовища наголошують у своєму дослідженні О. Є. Блинова та В. Ф. Казібекова, підкреслюючи, що психологічна безпека реалізується через певні форми соціальних взаємодій. У зв'язку з цим, на думку науковців, соціальне середовище має сприяти виробленню та формуванню адаптивних форм поведінки, забезпечуючи можливості й моделі безпечної поведінки людини в соціумі. У контексті порушеної нами проблеми таким середовищем виступає освітній заклад, де відбуваються процеси особистісного зростання студентської молоді, розвитку їхнього потенціалу та стабілізації соціального функціонування [3].

В основі організації соціально-психологічної безпеки особистості, на думку сучасної дослідниці Л. Д. Заграй, лежать певні рівні оцінювання й аналізу навколишньої дійсності, прийняття рішення та реалізація поведінкової моделі на основі відповідних компетенцій (соціальних, психологічних, професійних), які стосуються саме сфери безпеки [7]. Отже, психологічна безпека особистості визначається особливостями індивідуального

усвідомлення й розуміння дійсності, яку наповнюють соціальні відносини, соціальні події і соціальні процеси.

Сутність психологічної безпеки розкриває у своєму науковому доробку І. А. Баєва, визначаючи її як узгодження особистісних прагнень і можливостей (як психічних, так і фізіологічних) з особливостями факторів середовища і силою їхнього впливу [1]. Відповідно в нашому випадку задля забезпечення соціально-психічної безпеки студентської молоді необхідний аналіз чинників, котрі сприяють виникненню її дезадаптації, а також зниженню рівня навчальної мотивації.

Досліджуючи студентів-першокурсників і слідуючи поставленим завданням, емпіричне дослідження реалізувалося посередництвом виконання наступних етапів: визначення основних методичних аспектів дослідження; підбір адекватного психодіагностичного інструментарію; реалізація емпіричного дослідження; опрацювання та інтерпретація отриманих емпіричних даних. Проводилося дослідження на вибірці студентів денної форми навчання спеціальності «Психологія» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (вікові рамки 17-19 років) та охопило студентів-психологів 1-го курсу, кількість яких становила понад 60 осіб. Для реалізації емпіричного фрагменту дослідження були застосовані психодіагностичні методики: «Опитувальник для оцінки ставлення до навчання» (автор – Ю. М. Орлов); тест «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості»; методика «Незавершені речення» (автори – Дж. М. Сакса та С. Леві).

«Опитувальник для оцінки ставлення до навчання» дозволяє визначити рівень ставлення студентів до їхньої учбової діяльності, а це уможливить окреслити пріоритетність навчальної діяльності студентів-першокурсників і спрогнозувати їхню академічну успішність.

Отримані результати за цією методикою ми демонструємо за допомогою діаграми (рис. 1). За даними рис. 1, нами виявлено відсутність адаптованості наших респондентів до умов навчання у ЗВО, властива 68% осіб із усієї вибірки опитаних. Настільки низький рівень ставлення до навчання може бути зумовлений насамперед гострим переживанням аспекту професійної адаптації, під яким розуміють неможливість пристосування до характеру, змісту, умов та організації навчальної діяльності [6], особливо в умовах нововведеного дистанційного навчання.

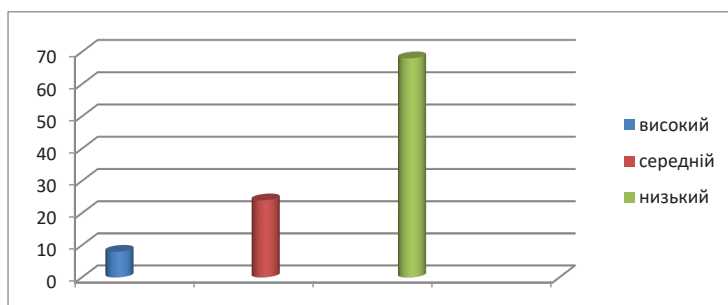


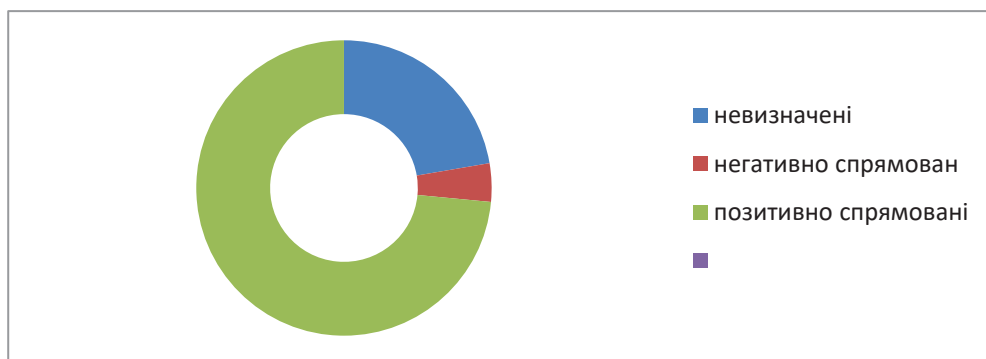
Рис. 1. Рівень ставлення до навчання

Зазвичай на такий розподіл показників еквівалентно має вплив соціальне середовище й індивідуальні особливості особистості. Невдоволеність навчанням може проявлятися в таких особливостях поведінки студентів, як роздратованість, скептичне ставлення, обурення, сором'язливість, ворожнеча тощо. Більше того, у цій ситуації проблеми, пов'язані зі студентською невдоволеністю, можуть «запускати» різноманітні психосоматичні

розлади, сприяти розвитку деструктивних почуттів стосовно невпевненості, недовіри, тривоги, дискомфорту, знижувати самооцінку та породжувати почуття безсилля й відризи від неможливості ефективно взаємодіяти з новим оточенням. Вирішення цієї проблеми, як вважає І. С. Бубнова, залежить від особистісних якостей і їхніх рівнів сформованості в особистості. Дія останніх може призвести, на думку дослідниці, до дестабілізації психологічної безпеки особистості та поступового порушення психологічного комфорту освітнього закладу загалом. Налагодження роботи зі сприяння максимально ефективного рівню психологічно комфортного та незагрозливого освітнього середовища потрібно поєднувати, як наголошує І. І. Бубнова, з відстороненням загрози збільшення чутливості особистості з боку зовнішнього руйнівного впливу на студента, забезпечуючи водночас «своєчасність розпізнавання й подолання реальних та уявних психологічних загроз»[4].

Що стосується результатів за іншими двома шкалами в решти наших респондентів, то вони свідчать у разі порівняння, що рівень внутрішнього особистісного напруження і тривоги нижчий, адаптаційні ресурси менш виснажені. Характеризуючи цих студентів, які мають середній (24%) та високий (8%) рівні ставлення до навчання, слід зазначити, що в них сформована система мотивів, високий рівень домагань, свідоме ставлення до навчання, ясне бачення майбутнього та його перспективи.

За наступною методикою «Незавершені речення», мета застосування якої полягала у виявленні порушень у різноманітній системі міжособистісних відношень та виявленні прихованих, але, можливо, бурхливих внутрішніх переживань студентів, отримані результати стали більш втішними, адже лише четверта частина (26,3%) з усієї вибірки наших респондентів негативно спрямовані щодо майбутнього, окреслюючи його непередбачуваним, досить нелегким, невизначеним, перевантаженим тощо; тоді як більша половина (57%) опитаних студентів указують, що їхнє майбутнє вони бачать цікавим, перспективним, сповненим сенсу й бажаним (рис. 2).

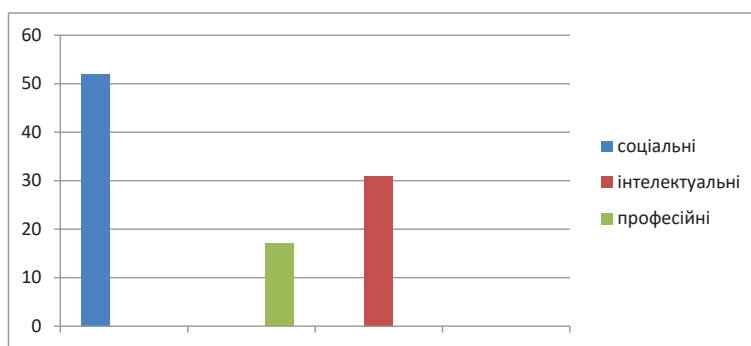


**Рис. 2. Показники за проективною методикою «Незавершені речення» (авторів Дж. М. Сакса та С. Леві)**

Ще одна частина (16,7%) студентів-першокурсників вірять і сподіваються, що все зміниться, бажання здійсняться, майбутнє для них важке, переповнене труднощами, проте чудове (класне). Виявлений у цьому випадку «позитивізм» на основі застосованих відповідних шкал означеної методики (ставлення до майбутнього, страхи та побоювання, стосунки з оточенням, ставлення до свого минулого та нереалізовані можливості), вказує на не зовсім адекватне й реалістичне сприйняття дійсності респондентами цієї групи. Отже,

виявляється несвідоме ігнорування студентами-першокурсниками важливого життєвого етапу, їхнє намагання уникнути вирішення відповідних для цього етапу життя нагальних задач, зняти з себе відповідальність за власне життя, компенсуючи все це уявними фантазіями, без включення діяльничого компоненту, який би, на нашу думку, міг стати запорукою втілення цих мрій у реальність.

Застосовуючи тест «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості», ми концентрували свою увагу на відсоткове вираження цінностей особистості (соціальних, професійних, інтелектуальних) у контексті дослідження порушеної проблеми. Попри наші сподівання щодо найбільшого вираження професійних цінностей, наші опитані студенти продемонстрували наступні результати (рис. 3).



**Рис. 3. Ієрархія цінностей за методикою «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості»**

За даними рис.3, у студентів-психологів 1-го курсу на першому місці перебувають соціальні цінності (52%), за якими у визначеній ієрархії ідуть інтелектуальні (31%), потім – професійні цінності (17%).

Важливість соціальних цінностей є безперечною і може бути показником адекватності професійної орієнтованості наших майбутніх фахівців соціономічного напрямку, враховуючи специфіку обраного фаху. Проте, якщо говорити про кризу адаптації до навчання студентів-першокурсників, то на шляху її подолання, на нашу думку, їм слід орієнтуватися все ж таки на професійний аспект ціннісного вибору. Адже саме від усвідомленого місця в обраній професії залежить формування рівня домагань, особливості позиціонування особистості у студентській групі, формування сприятливих для реалізації шляхів виходу зі складного становища (ситуацій), які проєктуються у ЗВО. Вибір нашими респондентами інтелектуальних і професійних цінностей постає домінуючим та закономірним результатом їхньої спрямованості на збереження конструктивних взаємин із наявним оточенням (рідні, друзі) в поєднанні з «реорганізацією» себе, переоцінкою цінностей, створенням нового проєкту (задуму) власного життя. Звісно, такий спосіб переживання психотравмуючої необхідності пристосуватися до нових умов діяльності, характерних для вишу, є зовсім руйнівний, але він уможлиблює уникнення дистресу та допомагає знизити внутрішню психічну напругу. З означеного вище випливає, що фактори середовища, зокрема освітнього, серйозно впливають на адаптацію студентів-першокурсників. Не використання останніми власних існуючих адаптаційних ресурсів може призвести до виникнення негативних внутрішніх станів (або ж до їх повного заперечен-

ня), що надалі характеризуватиметься такими ознаками: рівень ставлення до навчання у виші – дуже низький; «позитивізм» до майбутнього поряд із гострим переживанням страху за нього; невпевненість у власних силах задля досягнення бажаного; пріоритет соціальних цінностей над інтелектуальними і професійними; підсвідоме бажання уникнути відповідальності за власні вчинки тощо.

Отже, результати здійсненого теоретичного аналізу наукових джерел щодо проблеми адаптації як фактору соціально-психологічної безпеки студентської молоді та проведене пілотажне емпіричне дослідження на основі визначеного методичного інструментарію дали змогу дійти висновку, що під час дослідження порушеної проблеми необхідно розглядати питання, пов'язані із системою вищої професійної освіти. Стосовно студента саме вона виступає тим середовищем, яке сприяє задоволенню його життєвих потреб, зокрема важливої потреби в соціально-психологічній безпеці та розвитку його особистості (особистісного потенціалу зокрема), стабілізації його здатності до соціального функціонування [3]. Своєчасна адаптація до умов освітнього середовища полягає в можливості особистості зберігати гнучкість і стабільність у такому середовищі, стійкість до психотравмуючих впливів, у вмінні виявляти поведінкову варіативність, що характеризує доцільно правильне ставлення суб'єкта до відповідних умов середовища.

На основі отриманих результатів рекомендуємо здійснювати передусім профілактичну роботу як у разі вступу студентів до освітнього закладу, так і під час навчального процесу, а за наявності зазначених проблем активно працювати зі студентами в напрямку досягнення ними загальної емоційної та соціальної зрілості; емансипації від батьківського дому; опанування способів структурування вільного часу; побудови психології життя, в основі якої лежить свідома поведінка; розвитку професійної ідентичності.

### Список використаної літератури

1. Баева И. А. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: науч.-метод. материал. СПб.: Книжный Дом, 2008.
2. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. Москва: Логос, 2006. 184 с.
3. Блинова О. Є., Казібекова В. Ф. Психологічна безпека як чинник задоволеності якістю життя у студентів закладів вищої освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету* Серія Психологічні науки. 2020. Випуск 2. С. 146-154.
4. Бубнова И. С., Рерке В. И. Психологическая безопасность образовательной среды школы: изучение и прогноз. *Казанский педагогический журнал*. 2016. № 3. С. 150–155.
5. Варданян Ю. В. Исследование связи между психологической безопасностью, стрессоустойчивостью и конфликтоустойчивостью студента-первокурсника. *Исследование и решение современных проблем творчества и психологической безопасности*. 2014. № 4. С. 10–16.
6. Гейник О. Криза адаптації першокурсників-випускників сільських шкіл до умов студентського життя. *Особистісні кризи студентського віку*: зб. наук, статей; За ред. Т. М. Титаренко. Луцьк. 2001.
7. Заграй Л. Д. Опанування як необхідна умова створення психологічної безпеки особистості. *Психологічна безпека особистості в умовах соціально-політичної нестабільності* : матеріали II круглого столу. Київ, 2015. С. 35–48.
8. Иванцев Л. И., Иванцев Н. И. Ціннісний вимір життєтворчості майбутнього фахівця: монографія. Івано-Франківськ: Тіповіт, 2008. 384 с.
9. Уваров В. И. Социально-психологическая безопасность личности: влияние внешних и внутренних факторов *Современная психология* : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). Казань : Бук, 2017. С. 19-25.

**ADAPTATION AS A FACTOR OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SAFETY  
OF FIRST-YEAR STUDENTS****Liudmyla Ivantsev***Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,  
57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, Ukraine, 79006  
e-mail: ivantsevl@gmail.com***Nataliia Ivantsev***Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,  
57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, Ukraine, 79006  
e-mail: nataliya.ivantseva@gmail.com*

The article presents a study of the adaptation impact of first-year students in a higher education institution on their social and psychological safety. The abstract reveals the essence of the concept of "psychological security" as a positive human self-awareness, his personal and social well-being in specific sociopsychological conditions, which is carried out through clear forms of social interaction of the individual. It is emphasized that a certain social environment as a certain living space of the individual should serve, positively influence the formation of adaptive behaviors, and the development of a safe behavior pattern in particular. It is noted that in this context, the system of higher professional education is defined as a suitable environment for the development of the individual, favorable for meeting not only his life needs, but also the need for social and psychological safety.

According to the results of empirical research, the crisis of adaptation is really characteristic of first-year students, the parameters of which include: a sharp increase in internal personal tension; depletion of adaptation resources; breach of the adaptation barrier; low level of attitude to learning; inadequacy of reality perception, which is manifested in a negative attitude to their capabilities, but an optimistic attitude to the future. The analysis of the results revealed first-year students with a low level of attitude to learning and manifestations of acute maladjustment to the studying conditions in higher education institution, which can be both a reason and a consequence of problems in social and psychological safety of students.

As a result, the concept of psychological support of students is considered with the aim of: achieving general emotional and social maturity; emancipation from the parental home; mastering the ways of structuring free time; building the psychology of life, based on conscious behavior; development of professional identity.

*Key words:* student youth, crisis of adaptation, social and psychological safety, personal and social well-being, internal personal tension, adaptation resources.



УДК 376-056.34:76.064-053.6

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.15>

## ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Тетяна Калініна

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001  
e-mail: kalinina16@gmail.com*

У статті розглянуто проблему міжособистісних відносин молодших школярів із затримкою психічного розвитку, які є нині однією з форм реалізації соціальної сутності кожної дитини, психологічною базою для згуртування колективу.

За результатами теоретичного аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури, яка висвітлює проблему дослідження, з'ясовано, що в молодшому шкільному віці все більшого значення для розвитку дитини із затримкою психічного розвитку набуває її спілкування з однолітками. За такої умови закладаються базові психологічні основи для міжособистісного впливу та колективістських відносин.

Проаналізовано положення школярів у групі (ступінь їх популярності чи нехтування) за допомогою соціометричних методів, що має велике значення у психології і дозволяє виявити взаємні (або не взаємні) вибіркові переваги дітей. Розкрито поняття «соціометричний статус» як положення дитини в системі соціальних відносин, яке визначає ступінь її авторитету в очах інших учасників групи.

Проведений експеримент дозволив виявити несприятливий характер міжособистісних відносин із однолітками в молодших школярів із затримкою психічного розвитку, який підтвердив, що соціально-психологічний клімат в умовах інклюзивного навчання характеризується яскравою виразністю неблагополуччя. Дефіцит повноцінного спілкування з однолітками збіднює їхнє емоційне життя. Школярі позбавлені можливості набувати особистий досвід побудови й розвитку міжособистісних відносин, накопичувати соціальну компетентність. Це свідчить про необхідність організації спеціального, цілеспрямованого, психологічного, корекційно-розвивального впливу, який би відбувався поступово і поетапно.

Встановлено ефективність програми корекційно-розвивальної роботи з покращання міжособистісних відносин молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Через формувальний експеримент досягнуто поставлених цілей і вирішено завдання цього дослідження. Відповідно до цілей нам вдалося подолати, а в деяких випадках і послабити негативні наслідки особистісного розвитку молодших школярів із затримкою психічного розвитку, які мають несприятливе положення в групі однолітків.

*Ключові слова:* молодші школярі, затримка психічного розвитку, міжособистісні відносини, соціометричний статус, соціально-психологічний клімат, корекційно-розвивальна робота.

Сучасні умови освіти та модернізація українського суспільства обумовили підхід до особистості як до активного суб'єкта соціальних стосунків. У контексті суспільних процесів інтенсивно розробляється питання щодо цілеспрямованого формування соціалізованої особистості, здатної до міжособистісних відносин у суспільстві.

Проблема міжособистісних відносин належить до однієї з основних у житті особистості. Згідно з культурно-історичною теорією Л.С. Виготського, розвиток психіки дітей відбувається під час взаємодії та спілкування з дорослими і однолітками. Дитина набуває суспільно-історичного досвіду, на цій основі у неї формуються специфічні для

людини види психічної і практичної діяльності. Найважливішим щодо цього є молодший шкільний вік, коли здійснюється посилене засвоєння соціальних цінностей, формування життєвих позицій, моральних понять, якостей особистості, які забезпечують суб'єктну поведінку [1]. Особливо важливим є питання про стосунки дітей зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство.

Актуальність проблеми розвитку міжособистісних відносин дітей із ЗПР нині не викликає сумнівів, оскільки такі відносини є однією з форм реалізації соціальної сутності кожної дитини і психологічною базою для згуртування колективу. Дитина із затримкою психічного розвитку має низку специфічних рис, які ускладнюють її взаємини з однолітками й дорослими. Крім того, наслідки такого неефективного спілкування багато в чому визначають подальший психічний розвиток дитини.

Особлива увага у проблемі міжособистісних стосунків дітей із ЗПР приділена дослідженню характеру їхнього спілкування з однолітками (О. Дмитрієва, А. Согітова та інші), емоційної основи міжособистісних стосунків (І. Гончарук, Л. Божович, Я. Коломинський, А. Лутошкін, І. Омельченко, П. Якобсон та інші), взаємообумовленості спілкування і міжособистісних стосунків із однолітками (А. Байбородських, В. Брайфельд, Н. Кондратьєва, Н. Масленкова та інші), ієрархічної структури міжособистісних стосунків у спілкуванні (О. Дзугкоєва, І. Конева, Л. Кузнецова та інші), статусу як елемента підструктури особистісних стосунків (Р. Карпова), стилю стосунків учителя з учнем та його впливу на статусну структуру групи (Н. Березовіна), міжособистісних стосунків як специфічного виду діяльності (В. Абраменкова, А. Асмолов, О. Леонт'єв, Є. Суботський та інші), міжособистісних стосунків як засобів комунікації (М. Єннікеєва, В. Зацепін, О. Колодич, Л. Новікова та інші).

Мета роботи – дослідження особливостей міжособистісних відносин молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Нині проведені дослідження, що характеризують особливості міжособистісних відносин молодших школярів із ЗПР, які є найсильнішим засобом формування ставлення до самого себе, джерелом розвитку самооцінки. Під час міжособистісної взаємодії дитина не тільки пізнає іншу людину, але й пізнає саму себе, створює свою власну постать як відображення і перетворення постаті іншої людини.

У молодшому шкільному віці діти із ЗПР виявляють виражену тенденцію до агресивності під час спілкування та міжособистісних відносин. Як зазначає Р. Тригер, молодші школярі із ЗПР віддають перевагу спілкуванню з однолітками в малих групах, а також із дітьми більш молодшого або старшого віку [6]. Відносини молодших школярів із ЗПР характеризуються передусім вузькістю міжособистісних зв'язків. Найчастіше ці відносини між дітьми в групі або взагалі не виникають, або з'являються епізодично. Саме тому, крім комунікативних здібностей, необхідних молодшому школяру із ЗПР для успішної адаптації та самореалізації у суспільстві, ми розглядаємо й соціометричний статус, який репрезентує успішність чи неуспішність цих процесів.

Ступінь популярності дитини в групі ровесників має велике значення. Від того, як складаються взаємини молодшого школяра в групі однолітків, залежить подальший шлях його особистісного розвитку. Положення школярів у групі (ступінь їхньої популярності чи нехтування) у психології виявляють за допомогою соціометричних методів, які дозволяють виявити взаємні (або не взаємні) вибіркові переваги дітей. У таких методиках дитина в уявних ситуаціях здійснює вибір бажаних і непередбачуваних членів своєї групи. Сума негативних і позитивних вибірок, отриманих кожною дитиною, дозволяє виявити її положення в групі (соціометричний статус) [5].

Поняття «соціометричний статус» ввів Я. Морено, розуміючи під ним положення людини в соціальній групі; саму ж систему міжособистісних відносин він виділяв із емоційних, ділових та інтелектуальних зв'язків членів цієї групи. Статус – це положення людини в системі соціальних відносин, яке визначає ступінь її авторитету в очах інших учасників групи. На відміну від позиції, статус індивіда в групі – це реальна соціально-психологічна характеристика його положення в системі зовнішніх групових відносин, ступінь дійсної авторитетності серед інших учасників. Соціометричний статус характеризує індивідуальні властивості особистості як члена групи [7].

Визначення соціометричного статусу проводилося у формі опитування учнів за методикою «Соціометричного експерименту», адаптованою Г. Карповою та Г. Артем'євою.

Методика «Соціометричний експеримент», адаптована Г. Карповою та Г. Артем'євою, дозволяє визначити характер взаємин у групі, соціометричний статус індивіда, структуру міжособистісних зв'язків у групі, персональне місце кожного члена групи в системі міжособистісних взаємин.

Мета цього соціометричного дослідження – виявлення соціометричного статусу кожної дитини у групі школярів із ЗПР в умовах інклюзивного навчання і загальноосвітньої школи.

Соціометричний статус визначають через кількість вибірок, отриманих від однолітків, що свідчить про ступінь визнання в групі. Виділяють такі соціометричні статуси: «зірки» (діти, які мають найбільшу кількість позитивних вибірок і жодного негативного); «бажані» (діти, які мають середню кількість позитивних вибірок і не мають негативних); «не прийняті» (учні, в яких кількість позитивних вибірок менше середньої, але більше двох, але може бути незначна кількість негативних – до двох); «ізолювані» (учні, що отримали найменшу кількість позитивних вибірок (від нуля до двох)); «відторгнуті» (діти, які одержали більше двох негативних вибірок і не отримали жодного позитивного).

У дослідженні брали участь 12 учнів із ЗПР віком 8–10 років (три класи спеціальних шкіл Харківської області) та 12 їх однолітків із нормальним психічним розвитком (НПР), які навчалися в загальноосвітній школі.

Дослідження міжособистісних відносин проводилося на базі Комунального закладу «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» Харківської обласної ради та Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 124 Харківської міської ради Харківської області.

Дослідження здійснювалося у формі опитування школярів. Перед початком опитування проведено інструктаж групи (соціометрична розминка). Під час проведення опитування слід пояснити групі мету дослідження; підкреслити важливість його результатів для групи; роз'яснити, як потрібно виконувати завдання; гарантувати збереження таємниці відповідей. Під час дослідження доцільно не обмежувати школярів у кількості вибірок (ліміт дозволених вибірок дорівнював 3) задля того, щоб якомога глибше проникнути в широту й різноманітність зв'язків дитини, виявити її потреби в спілкуванні.

Результати аналізу соціометричного статусу школярів із ЗПР та молодших школярів із нормальним психічним розвитком (НПР) представлені в табл. 1.

Усі опитувані розподілилися майже за всіма статусними категоріями. Виділяють соціометричні статуси високі (зірки, бажані) й низькі (неприйняті, ізолювані, відторгнуті). Результати, отримані під час експерименту, мають суттєві відмінності між високими й низькими соціометричними статусами (табл.1). Кількість школярів із НПР, що потрапили у високі статусні категорії, становить 59% («зірки» – 25%, «бажані» – 34%), а серед школярів із ЗПР високий рівень соціометричних статусів виявлений у 30% («зірки» – 12%, «бажані» – 18%).

Серед низьких соціометричних статусів («ізолювані», «відторгнуті», «неприйнятні») кількість молодших школярів із НПП становить: «ізолюваних» – 10%, «відторгнутих» – 20%, «неприйнятих» – 11%, або разом 41% учнів. Серед школярів із ЗПП найбільша їх кількість виявлена в низьких статусних категоріях: «неприйняті» – 19%, «ізолювані» – 20%, «відторгнуті» – 31 %, що разом становить 70% учнів.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика рівнів соціометричного статусу у школярів із нормальним та затриманим психічним розвитком (%)**

Соціометричний статус	Контрольна група (школярі із НПП)	Експериментальна група (школярі із ЗПП)
зірки	25	12
бажані	34	18
неприйнятні	11	19
ізолювані	10	20
відторгнуті	20	31

Під час дослідження статусної структури опитуваних у тих чи інших групах установлено, що до високих соціометричних статусів віднесено 59% учнів від усіх опитуваних школярів із НПП, а серед школярів із ЗПП, що навчаються в загальноосвітньому навчальному закладі, таких було 30% учнів. Ці факти, на нашу думку, свідчать про те, що більшість учнів із нормальним розвитком знаходяться в позитивному соціально-психологічному кліматі, сприятливому для їхнього особистісного розвитку. Вони отримують визнання з боку однолітків, оточуючі надають їм позитивну оцінку. Це так само формує в них позитивну самооцінку, заохочує налагоджувати інтенсивні й різноманітні контакти з однолітками та оточуючими дорослими, допомагає будувати позитивні міжособистісні стосунки, емоційно збагачує їхнє соціальне життя.

Більшість школярів із ЗПП, які навчаються в умовах загальноосвітнього навчального закладу, мають несприятливий статус у групі однолітків, знаходячись у неблагополучній для розвитку атмосфері. Таке їхнє положення в мікросоціумі школи вважати повноцінним не можна, оскільки воно не тільки гальмує, але і спотворює розвиток дитини. Дефіцит повноцінного спілкування з однолітками збіднює їхнє емоційне життя. Школярі позбавлені можливості набувати особистий досвід побудови та розвитку міжособистісних відносин, накопичувати соціальну компетентність [2].

Підбиваючи підсумки опитування, встановлено, що найбільша кількість школярів, які потрапили у високі статусні категорії, перебуває в групі учнів із НПП, а серед опитаних із низьким соціометричним статусом виявилася більшість учнів із ЗПП.

Міжособистісні відносини у школярів із ЗПП характеризуються більш високою негативною активністю щодо кожного з них порівняно із школярами із НПП. Школярі із затримкою психічного розвитку частіше відмовляються від співпраці з однокласниками, іноді з усіма членами класу, що ніколи не відбувалося серед їхніх однолітків із НПП. Окрім того, нами встановлено, що школярі із ЗПП чекають з боку своїх однокласників більш негативного сприйняття себе, більш негативного ставлення до себе, більш вираженої негативної психологічної активності на свою адресу. Школярі із ЗПП не тільки відчують до своїх однолітків менше симпатії, але й очікують від останніх менш позитивного ставлення до себе.

Дослідження показало, що школярі із ЗПП не тільки частіше ігнорують своїх однолітків, але й частіше самі ними ігноруються. Негативні відтінки у взаєминах опитаних школярів, їхні відмови від спільної діяльності часто носять взаємний характер.

Порівняльний аналіз отриманих результатів соціометричного експерименту дозволяє зробити висновок: у школярів із ЗПР виявлені несприятливі міжособистісні відносини з однолітками, соціально-психологічний клімат характеризується яскраво вираженим неблагополуччям.

Отже, на основі результатів соціометричного дослідження можна зробити такі висновки:

– колективи школярів із ЗПР, як і колективи школярів із НПР, неоднорідні за своїм соціометричним статусом. У групах дітей із ЗПР виявлені соціометричні статуси: «зірки», «бажані», «неприйняті», «ізолювані», «відторгнуті»;

– школярі із НПР розподілилися за тими ж статусними категоріями, що і школярі із ЗПР, але більшість учнів із затримкою психічного розвитку (70%) мають несприятливий соціометричний статус;

– школярі із ЗПР, які навчаються у загальноосвітньому навчальному закладі в умовах інклюзивної освіти, знаходяться в несприятливій соціально-психологічній атмосфері розвитку на відміну від більшості школярів із НПР, для яких соціально-психологічний клімат колективу є сприятливим;

– у школярів із НПР переважає позитивне ставлення до однокласників на відміну від школярів із ЗПР, які переважно негативно оцінюють своїх однолітків.

За допомогою критерію t-Ст'юдента нами перевірена статистична достовірність отриманих результатів дослідження. За показником „соціометричний статус” суттєві відмінності проявляються у школярів із ЗПР ( $t=3,7523$  при  $p < 0,001$ ). На нашу думку, це свідчить про те, що молодші школярі із ЗПР мають неблагополучний соціометричний статус, більшість дітей не є популярними в дитячому колективі та, можливо, в кінці молодшого шкільного віку в них не сформована орієнтація на групу однолітків, що характерно для особистості молодшого шкільного віку.

Проведений експеримент дозволив виявити несприятливий характер міжособистісних відносин у молодших школярів із ЗПР із однолітками та підтвердив, що соціально-психологічний клімат в умовах інклюзивного навчання характеризується яскраво вираженим неблагополуччям. Це свідчить про необхідність організації спеціального, цілеспрямованого, психологічного, корекційно-розвивального впливу, який би відбувався поступово й поетапно.

На нашу думку, найдоцільнішою формою здійснення корекційно-розвивальної роботи є групові заняття, які забезпечують можливість комфортного спілкування школяра з однолітками. Робота в групі орієнтована на активне набуття молодшими школярами із ЗПР нового досвіду, що виникає під час занять, його застосування в реальному житті, на взаємодію з педагогом та учасниками групи. Така діяльність призводить до подальшого розкриття їх потенційних ресурсів і можливостей.

Саме тому робота в групі проводилась як психологічний тренінг, оскільки це допомагало вирішити питання розвитку особистості, формування комунікативних навичок, надання психологічної допомоги та підтримки, що дозволяє вносити певні зміни в соціальні та поведінкові стереотипи, вирішувати особистісні проблеми учасників [3].

Розв'язування завдань корекційно-розвивальної роботи сприяє гармонійному розвитку особистості молодшого школяра із ЗПР, зниженню ворожості у взаєминах з однолітками, оскільки спілкування в цьому віці є важливою діяльністю, яка впливає на емоційну сферу та розвиток самосвідомості. Навчання вмінно самостійно вирішувати проблеми, конфлікти, знаходити компромісні рішення, самостійно обирати правильні рішення, формувати адекватні форми поведінки, проявляти активність та ініціатив-

ність у спілкуванні є необхідними для покращання міжособистісних відносин молодших школярів із ЗПР.

Нами розроблено 5 групових занять: «Спілкуватися – це просто!», «Як спілкуватися результативно», «Навички вербального та невербального спілкування», «Як ми бачимо один одного», «Завершення».

Заняття складаються з конкретних вправ, в яких молодші школярі із ЗПР набувають навичок конструктивного спілкування з однолітками. Зазвичай заняття проводяться у формі ігор, творчих вправ, групової дискусії, під час виконання яких учасники засвоюють нові форми взаємовідносин, експериментують, проявляючи свою поведінку за різноманітних умов розгортання подій [4]. Наприклад, нами використано такі вправи: «Спілкування в різних позиціях», «Час спілкування», «Цегельна стіна», «Розповідь по колу» та інші. Під час навчання навичкам вербального та невербального спілкування використовувалася гра «Попроси іграшку».

Корекційно-розвивальний ефект формувального впливу простежували під час аналізу кількісних даних, отриманих після проведення діагностичних контрольних зрізів – до і після комплексу корекційно-розвивальних занять.

У таблиці 2 представлені результати порівняльного дослідження соціометричного статусу молодших школярів із ЗПР за методикою «Соціометричного експерименту».

Таблиця 2

#### Результати порівняльного дослідження соціометричного статусу молодших школярів із ЗПР

Соціометричний статус	Кількість молодших школярів із ЗПР (%)	
	до групових занять	після групових занять
зірки	12	25
бажані	18	32
неприйнятні	19	16
ізолювані	20	12
відторгнуті	31	15

За даними табл.2, після проведення корекційних занять відмічена позитивна динаміка залучення опитаних у групи популярних дітей: кількість «зірок» і «бажаних» дітей збільшилася в 1,5 рази. Проте більшість учнів залишилася непопулярною в групі. У категоріях «ізолювані», «неприйнятні», «відторгнуті» учні нами відмічено зниження їхнього статусу та домінування байдужого ставлення до однолітка.

Корекційно-розвивальна робота, що тривала протягом чотирьох місяців, сприяла прийняттю статусу молодшого школяра, позитивному сприйняттю школи та дитячого колективу, освоєнню нових видів діяльності. Взаємодія з однолітками під час здійснення корекційної роботи оптимізувала процеси адаптації молодших школярів із ЗПР, дозволила враховувати особливості соціального статусу, погоджувати нові вимоги з можливостями школярів.

Отже, експериментальна апробація корекційно-розвивальної роботи з покращання міжособистісних відносин підтвердила свою ефективність. Під час експерименту досягнуто поставлені цілі та вирішено завдання. Відповідно до цілей нам вдалося подолати та іноді послабити негативні наслідки особистісного розвитку молодших школярів із ЗПР, які мають несприятливий статус у групі однолітків.

У класах, де навчаються діти із ЗПР, необхідні добрі, толерантні, доброзичливі, чуйні й турботливі до дітей педагоги, які вміють створити в класі спокійну, дружню

атмосферу, яка попередить і зніме агресивність. Рівень міжособистісних відносин у молодших школярів можна підвищити, використовуючи в роботі педагога різноманітні ігри та вправи, які розвивають навички співпраці, формують позитивний клімат у колективі [8]. Результати формувального експерименту переконливо доводять, що дітям із ЗПР, особливо у критичні моменти їх життя, необхідний фаховий психологічний супровід.

Гуманізація життєвого простору дитини із ЗПР передбачає не стільки керівництво та маніпулювання її поведінкою, скільки створення умов для здійснення і розкриття сутності людських взаємин.

### Список використаної літератури

1. Dodge K. A., Price J. M. On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*. 1994. P. 1385-1397.
2. Калініна Т. С. Психологічні характеристики соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 22. С. 87-91.
3. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу. Навчальний посібник. Київ: МАУП, 2004. 192 с.
4. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития Москва: ВЛАДОС, 2003. 128 с.
5. Реан А. А. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 416 с.
6. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития Санкт-Петербург: Питер, 2008. 192 с.
7. Шибутани Т. Социальная психология. Москва: АСТ; Ростов на/Дону: Феникс, 1999. 539 с.
8. Trainor A. A. Using cultural and social capital to improve postsecondary outcomes and expand transition models for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*. 2008. Vol. 42(3). P. 148-162.

## STUDYING INTERPERSONAL RELATIONS IN PRETEENS WITH DEVELOPMENTAL DELAY

**Tetiana Kalinina**

*Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council,  
Rustaveli lane, 7, Kharkiv, Ukraine, 61001  
e-mail: kalinina16@gmail.com*

The article considers the problem of interpersonal relationships in preteens with developmental delay, which is currently one of the forms of social development and the psychological basis for team cohesion.

According to the results of theoretical analysis of special psychological and pedagogical literature, which covers the problem of research, it is found that in early school age with mental retardation for the development of the child becomes more important for the child's development, communication with peers.

The article analyzes the status of preteens in a group (i.e. how popular or neglected they are), an important factor in psychology, by sociometric methods that allow to identify mutual (or non-mutual) selective preferences of children. The concept of "sociometric status" is defined as the position of a child in the system of social relations, which determines the degree of his or her authority in the eyes of other group members.

Our experiment revealed the unfavorable nature of interpersonal relationships among preteens with developmental delay, and confirmed that the social and psychological climate in inclusive education is characterized by a pronounced severity of distress. Lack of communication with peers may impoverish children's emotional life. Students don't have any opportunity to gain personal experience in building and developing interpersonal relationships, or to accumulate social competence. This indicates the need for a special correctional and developmental steps taken gradually, in stages.

The article proves the effectiveness of correctional and developmental work to improve interpersonal relationships of preteens with developmental delay. The aims and objectives of the activities that were chosen to form the communicative competence. As a result of the formative experiment, we have achieved all the goals and solved the tasks of the study. In accordance with these goals, we have managed to overcome, and in some cases even reduce the negative consequences of personal development for preteens with developmental delay that occupied an unfavorable position in the group.

*Key words:* preteens, developmental delay, interpersonal relations, sociometric status, social and psychological climate, correctional and developmental work.



УДК 159.97

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.16>

## ОСОБЛИВОСТІ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ СТРАХІВ COVID ПАЦІЄНТІВ ЛІКАРЕНЬ ПСИХІАТРИЧНОГО ПРОФІЛЮ

**Галина Католик**

*Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вул. Городоцька, 26, м. Львів, Україна, 79007  
e-mail: katolyk@hotmail.com*

**Юстина Олексин**

*Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вул. Городоцька, 26, м. Львів, Україна, 79007  
e-mail: YustynaO170899@gmail.com*

У статті проаналізовано ситуацію, спричинену пандемією COVID-19, яка є дійсно тривожною нині та не може залишитися байдужою. Пандемія, яку ми наразі переживаємо – подія, що змушує мільярди індивідуальностей думати про одну небезпеку для всіх.

Тривога, що підживлюється страхом, – основа інстинкту самозбереження, схема дії якого залишається незмінною з часів праотців людства. В атмосфері невизначеності людина втрачає контроль і боїться того «поганого», що може трапитися знезацька. Психіка людини намагається знайти для себе вихід і задіяти психологічний захист. Одним із варіантів психологічного захисту є заперечення проблеми, що створює ілюзію безпеки: «якщо я не визнаю хворобу, її не існує». Розмірковуючи про наслідки цього процесу, активізується страх як інстинкт виживання та базова емоція людини.

В умовах пандемії COVID-19 нагнітання страхів, створення постійної психічної напруги та стресу стало своєрідною психологічною зброєю масового ураження. Коли страх стає домінуючою емоцією та починає керувати думками й поведінкою людини, він призводить до деградації особистості.

Звісно, лише від нас і від нашого критичного мислення залежить, як саме реагувати на це – мати «холодну голову» чи впадати в паніку.

Однак було б невірним уважати, що всі люди однаково реагують на загальну ситуацію пандемії COVID-19. Різні категорії людей, перебуваючи в різних ідентичностях, соціальних системах, ментальних просторах, філософських засадах, релігійних спільнотах, вікових зонах мають різні фантазії щодо життя та смерті, самої хвороби та її наслідків, включаючи водночас різноманітні механізми психологічних захистів і використовуючи численні прийоми когнітивного та семантичного змістів. У цьому контексті нас зацікавила така специфічна категорія людей, як пацієнти з психічними розладами, що перебувають на стаціонарному лікуванні в психіатричній лікарні. Внаслідок своїх порушень вони мають знижений імунітет, затьмарений стан свідомості та інші розлади особистості, які в умовах пандемії загострюються через вплив зовнішніх та внутрішніх факторів на психічне здоров'я.

Тому актуальним є вибір теми дослідження, а саме «Особливості екзистенційних страхів щодо COVID у пацієнтів лікарень психіатричного профілю» в контексті розуміння семантики екзистенційних страхів.

*Ключові слова:* страх, смерть, екзистенція, COVID, життя.

**Вступ.** У період пандемії та захворювання COVID-19 нагальним є дослідження впливу цього явища на психічний стан людини та, відповідно, на її психічне здоров'я. У контексті досвіду психологічної допомоги пацієнтам лікарень психіатричного профілю

під час пандемії є можливість детальніше висвітлити цю проблематику та емпірично дослідити її.

Аналіз наукової літератури допоможе нам детально дослідити питання страху як базової екзистенції особистості під час хвороби, що є досить актуальним. Теоретичні та практичні дослідження за цією тематикою активно здійснювали впродовж століть у країнах світу науковці різних психотерапевтичних напрямів, зокрема Е. Фромм, Р. Мей, К. Ізард, Х. Хекхаузен, А. Бек, М. Бердяєв, А. Баканова, В. Суворова, К. Маркс, У. Аргас, М. Біанчі, У. Штер та інші.

**Стан досліджень особливостей екзистенційних страхів і підходи щодо їх вивчення.** Оскільки здатність до символічного мислення дозволяє людині уявляти майбутнє, люди живуть, щоденно усвідомлюючи неминучість смерті. Це унікальне знання (базова екзистенція) породжує підсвідомий страх, який може тригеруватися в будь-яку хвилину. Відвідування цвинтаря, випадкове спостереження нещасного випадку, зустріч із людьми похилого віку – ці повсякденні події можуть активізувати страх смерті. Такі події організують певні поведінкові, інтелектуальні та емоційні моделі реакцій у життєвому досвіді особистості [13].

На думку Н.А. Бердяєва, «нова ідея смерті породжує нову культуру», а нова культура – це нова форма організації життєвого досвіду, нова форма розгортання та представлення культурних втілень життя і смерті. Цю закономірність можна простежити на прикладі різних культурних просторів: ставлення до смерті, її розуміння та тлумачення в різних суспільствах мають свої специфічні архетипні основи. Незважаючи на постійність архетипної символіки смерті, вона має тенденцію змінюватися, відтворювати широкий спектр нових онтологічних та аксіологічних проявів залежно від сучасних потреб особистості та суспільства загалом. Чим більш віддаленими є такі культурні простори один від одного, тим помітнішою буде різниця. Наприклад, у Китаї ставлення до смерті, смислові та життєві орієнтації і переживання, засновані на страху перед закінченням життя, суттєво відрізняються від ставлення до страху перед смертю в Україні.

Науковці в багатьох соціокультурних середовищах досліджували вплив страху смерті на формування різноманітних екзистенцій у різних культурах та на різних вибірках [2; 3; 4; 5; 6; 7; 15; 16; 17]. Ми пропонуємо узагальнений порівняльний аналіз наслідків психологічного впливу страху смерті на людину (табл. 1).

Таблиця 1

**Приклади екзистенційних новоутворень у людей під впливом страху смерті  
(узагальнений аналіз)**

Негативний вплив	Позитивний вплив
-дезорганізація діяльності; -порушення сприйняття; - деформація свідомості; -негативні зміни структури особистості; -дезорганізація протікання інтелектуальних процесів; -зниження здатності приймати самостійні рішення; -формування ірраціональних неефективних поведінкових стратегій.	-можливість випробувати любов; -можливість переосмислити своє життя і знайти новий сенс; -можливість стати самим собою і усвідомити унікальність свого життя; -можливість побудови світогляду, формування культурних, філософських, релігійних систем.

Зазначимо, що смерть є важливою детермінантою розвитку особистості людини, а розвиток – це безперервний процес творення та руйнування. Протягом свого життя людина має як досягнення, так і втрати, перебуваючи в постійній дихотомії внутрішнього та зовнішнього. Смерть постає складним явищем, співіснує паралельно з нашим життям і

викликає «на нього різні впливи». Отже, зовнішній світ, що оточує людину, є джерелом її тривоги та душевної рівноваги.

Безпосередні екзистенційні впливи та вплив страху смерті не сприймаються особою пасивно. Вони своєрідно інтерпретуються людиною, наділеною особистим значенням, актуалізуючи певні емоційні стани. З позицій системного підходу й концепції самоорганізації страх загалом і страх смерті зокрема як частина неврівноваженого стану сприяє появі нових утворень в особистісних структурах та є однією з її важливих функцій. Цей незбалансований стан має певну кількість енергії, що розсіюється у формі дій та поведінкових конструктів, спричинює появу нових структур та нових особистісних утворень у концепції Я. Згодом новоутворення фіксуються у вигляді властивостей, рис, стратегій поведінки [10].

Численні експерименти підтверджують, що емоція страху може дезорганізувати діяльність, а також негативно впливати на перебіг інтелектуальних процесів. Накопичено багато відомостей про те, що під впливом цього стану спрощуються процеси мислення, спостерігається тенденція до стереотипних або раніше знайдених рішень, які не відповідають поточній ситуації [7].

З іншого боку, страх смерті може позитивно впливати на особистість, виступаючи як ресурс основних можливостей, потенційно притаманних самому явищу смерті. А.А. Баканова, аналізуючи погляди екзистенціалістів, виділяє основні можливості, які смерть може надати людині. По-перше, це можливість стати собою й усвідомити унікальність свого життя. М.Хайдеггер у своєму вченні про спосіб існування говорить, що смерть є фактором людського життя, усвідомлення якого є рушієм розвитку особистості [2]. Саме завдяки усвідомленню кінцевого свого буття людина прокидається від того сонливого страху повсякденного існування та починає діяти. Смерть дозволяє відчутти відповідальність за своє життя та відповідальність за те, як людина живе ним. По-друге, це можливість зіткнутися зі смертю як способом випробувати любов. Е. Фромм вважав, що лише любов може подолати почуття тривоги від усвідомлення своєї самотності та безпорадності перед смертю [9]. Р. Мей стверджував, що любов і смерть тісно пов'язані між собою; любов є нагадуванням про смертність [5]. Зіткнення зі смертю дає можливість усвідомити свої почуття до інших людей і до кохання зокрема. Ще одна можливість, яку дає смерть – це переосмислити своє життя і знайти новий сенс. Які ж екзистенційні тенденції та можливості страху смерті у випадку з пандемією домінуватимуть в індивідуальному та колективному несвідомому? Нині панівною є тенденція трактування смерті як зла, а не нових якісних можливостей.

У розвинених країнах спостерігається значне підвищення комфортності земного існування. Винахід методів лікування раніше смертельних захворювань, активна боротьба за продовження життя в старості, кошти, вкладені в геронтологічні дослідження – все це говорить про ставлення до смерті як до неминучого зла, а не до екзистенціальної можливості чи ресурсу людини. Через складність усвідомлення смерті, страху перед нею науковці зазначають, що така велика кількість соціальних конструкцій, які її представляють, є природним явищем. Найпоширенішою формою уявлення в історії розвитку думки про смерть є уявлення про страх смерті як про природжене явище, якого людина прагне уникати все своє життя. Основа відмови від смерті полягає в тому, що змушує більшість людей діяти. Протягом людської історії страх був універсальною реакцією на смерть [2]. З іншого боку низка психологів стверджує, що страх смерті не є обов'язково вродженим, а може характеризуватися культурними особливостями [15]. Ймовірно, він формується як реакція людини на особистий життєвий досвід та є наслідком зовнішніх впливів, а не внутрішнім явищем [9, с. 12].

Науковці зазначають, що соціальні та культурні умови можуть впливати на те, наскільки актуалізується страх смерті. Наприклад, у сучасному суспільстві підвищення рівня індивідуалізації сприяє появі страху смерті. У традиційних та сільських культурах, навпаки, страх смерті проявляється не так сильно [2]. Вищезазначені аргументи можуть спровокувати створення такої концепції страху смерті, в якій вона буде виконувати роль перемінної залежно від маніпуляцій соціальним контекстом. Певна культура може запропонувати своє конкретне та унікальне пояснення смерті: пригнічувати або заохотити появу страху смерті відповідно до потреб суспільства в певний історичний період.

Людина створює свої культурні світогляди задля того, щоб задовольнити внутрішню потребу вміти кинути виклик смерті. Коли люди опиняються в ситуації, яка нагадує їм про власну смертність, вони ревно аргументують свої переконання і несприятливо ставляться до тих, хто їм загрожує.

На підтвердження цієї інтерпретації можна додати, що у світі не існує жодної релігії, школи думок, містичного вчення чи окультної практики поза ідеєю смерті. Іншими словами, для забезпечення людського безсмертя існують культурні, філософські та релігійні системи. Кожна цивілізація мала такі системи. Вони втілені в пірамідах Єгипту, соборах Європи і навіть будівлях сучасних міст. У кожній країні, групі, окремій людині існує система переконань, яка мотивує й обіцяє подальше життя. У пошуках такого символічного безсмертя можна піти до церкви, синагоги чи мечеті, де кожному запропонують свій «рецепт» життя в іншому світі.

Для когось такий «рецепт» безсмертя буде знайдений у продовженні роду та збереженні впевненості в тому, що їх частинка житиме в дітей, або наукове відкриття нових можливостей людського геному тимчасово зменшить тривожність людини та заклопотаність власною скінченністю. Деякі з цих систем можуть відкрито конкурувати зі смертю: християнство та іслам, наприклад, обіцяють більшу перспективу вічного блаженства.

Так само мистецтво, зокрема кіно, живопис, література, має особливі стосунки зі смертю, домовленості, які конкурують із плінністю часу та модифікацією простору. Історія людства – це сукупність різноманітних експериментів, пошуків і спроб виправдати смерть, покликаних мінімізувати наслідки страху перед смертю та постійно присутніх у середовищі людського суспільства. Цей страх переслідує нас як ніщо інше, постійно нагадуючи про себе в найрізноманітніших формах прояву та впливу на особистість. Страх причаївся на межі свідомості, і для того, щоб остаточно відірватися від нього, призначивши йому найвіддаленіший куточок душі, людина намагається використовувати психологічні захисти, які згодом трансформують характер, поведінку, визначають її особисті уподобання, що загалом можна назвати формуванням іміджу чи способу життя.

Абстрактна природа смерті робить страх ще більш схильним до різних соціальних маніпуляцій. Сучасні суспільства створили різні інституційні механізми, щоб вилучити реальний досвід смерті з повсякденного життя. На додаток до традиційних механізмів (таких, як релігія) наркотики, психотерапія, системи філософських переконань та інші світські механізми були додані для зняття, дезінфекції та полегшення болю під час переходів від життя до смерті.

З огляду на подані вище наукові відомості **мета** дослідження – з'ясування особливостей екзистенційних страхів щодо COVID-19 у пацієнтів лікарень психіатричного профілю.

**Особливості екзистенційних страхів щодо COVID-19 у пацієнтів лікарень психіатричного профілю.** Досліджуючи це явище, варто проаналізувати ставлення та вплив вірування людей, які перебувають на стаціонарному лікуванні у психіатричній лікарні, на їхні переконання та внутрішню екзистенцію у період пандемії COVID-19. Зазначимо, що 90% психічно хворих (представники експериментальної групи) є глибоко віруючими людьми,

саме віра всилає в них надію на швидше одужання. Ставлення до самого вірусу є неоднозначним, адже 40% пацієнтів стаціонару вважають все ж таки, що цей вірус вбиває та може завдавати великої шкоди; це є свідченням об'єктивності сприйняття ситуації. Але з іншого боку 40% пацієнтів вважає, що цей вірус є простою застудою, а 20% із них думають, що це «кара Божа», яка дісталася людству внаслідок гріхів. Ці відомості відрізняються від результатів опитування контрольної групи здорових респондентів та впливатимуть на особливість екзистенційної групи страхів щодо COVID-19 для двох досліджуваних груп.

Під час дослідження ми спостерігали прямі та обернені кореляції між групами екзистенційних страхів, які проаналізуємо нижче.

Зазначимо, що чим більше значення в житті пацієнтів займає віросповідання, тим менше в них переважає страх морального приниження. Припускаємо, що глибоко віруючі пацієнти не ставлять за основу громадське схвалення своїх дій, за яке можуть бути приниженими, а спираються лише на своє віросповідання. Крім того, чим більше значення в житті пацієнтів має віросповідання, тим більше в них переважає страх пекла, емоційного приниження та втрати близьких. Припускаємо, що у глибоко віруючих пацієнтів є чітко сформовані культурні, моральні та духовні цінності і, порушуючи їх у поведінковому аспекті, в них загострюється страх, за їхніми словами, «страшного покарання» (пекла та втрати близьких) «за свої насущні гріхи» та страх емоційного приниження з боку суспільства за «ухилення від релігійних норм». Окрім того виявлено, що чим більшим у пацієнтів є «страх лікування», тим більший у них «страх інвазійних процедур». Адже страх лікування прямо пов'язаний із медичними маніпуляціями, які супроводжуються ін'єкційними процедурами та інфузіями, які так само викликають у пацієнтів неприємні асоціації із лікарняним режимом та больовими відчуттями під час надання їм медичної допомоги. Також було виявлено, що чим більшим у пацієнтів є «страх лікування», тим менше «страху за своє майбутнє». Пряму кореляцію спостерігаємо також в експериментальній групі між «страхом кінця світу» та «страхом кари Божої», адже страх «кінця світу» прямо пов'язаний із «страхом смерті», який активізує «страх кари Божої» за всі скоєні гріхи та аморальні вчинки, навіть у «невіруючої» людини. Ми спостерігаємо, що в пацієнтів лікарні чим більшим є «страх за власне життя та вплив COVID-19 на нього», тим сильніший у них «страх пекла», адже страх за власне життя, зокрема вплив COVID-19 на нього, посилює релігійну значимість у їхньому житті.

Виявлені кореляційні зв'язки дозволили нам виявити особливості екзистенційних страхів щодо COVID пацієнтів лікарень психіатричного профілю і зрозуміти особливості їх спрямування, які відрізняються від особливостей змісту страхів контрольної групи (здорових людей).

Порівнюючи критерії значимості страху двох досліджуваних груп, ми спостерігаємо відмінності, обумовлені рівнем життя, станом здоров'я та іншими особливостями (табл. 2).

Таблиця 2

**Відмінності в особливостях деяких екзистенційних страхів двох досліджуваних груп(пацієнтів лікарень психіатричного профілю та здорових людей)**

	<b>ХВОРІ</b>	<b>ЗДОРОВІ</b>
страх	голоду	втрати матеріальних статків
страх	емоційного приниження	морального приниження
страх	пекла та появи магічних створінь унаслідок ураження COVID-19	кінця світу

Саме у хворих переважає страх голоду над страхом втрати матеріальних статків (останній характерний для здорових людей). Страх голоду присутній у людей, що перебувають у психіатричній лікарні внаслідок різних обставин та діагнозів, та обумовлений реаліями їхнього життя, які супроводжуються постійними грошовими витратами на лікування та забезпечення базових фізіологічних потреб. Саме відсутність та неможливість самостійного фінансового забезпечення активізує страх голоду як базову екзистенцію. Серед психічно здорових людей страх втрати матеріальних статків переважає; це свідчить про те, що така особистість потребує грошей і достатку, які забезпечуватимуть їй повноцінне та комфортне майбутнє. Саме тому у психічно здорових людей переважає страх втрати матеріальних статків, адже ці накопичення мають велике значення і перспективу; їхня втрата є суттєвим фактором стресу, який призводить до втрати сенсу життя і навіть до психіатричних діагнозів.

Також у хворих страх емоційного приниження переважає над страхом морального приниження (останній превалює у здорових). Страх емоційного приниження переважає серед пацієнтів психіатричного профілю через умови лікарняного режиму, які передбачають тотальний контроль та чітко встановлені правила стаціонару. Недотримання цих правил провокує осудження з боку медичного персоналу, що спричинює тотальну травматизацію особистості з наявними психічними порушеннями. Страх морального приниження, який переважає у психічно здорових людей, супроводжується тим, що здорова особистість завжди прагне до конкуренції, яка надає їй внутрішній ресурс рухатися далі. Моральне приниження у вигляді бойкотування або ігнорування вставляє так звані «палки в колеса» на шляху особистості, що призводить до різноманітних наслідків. Саме тому страх морального приниження є більш травматичним для психічно здорової особистості.

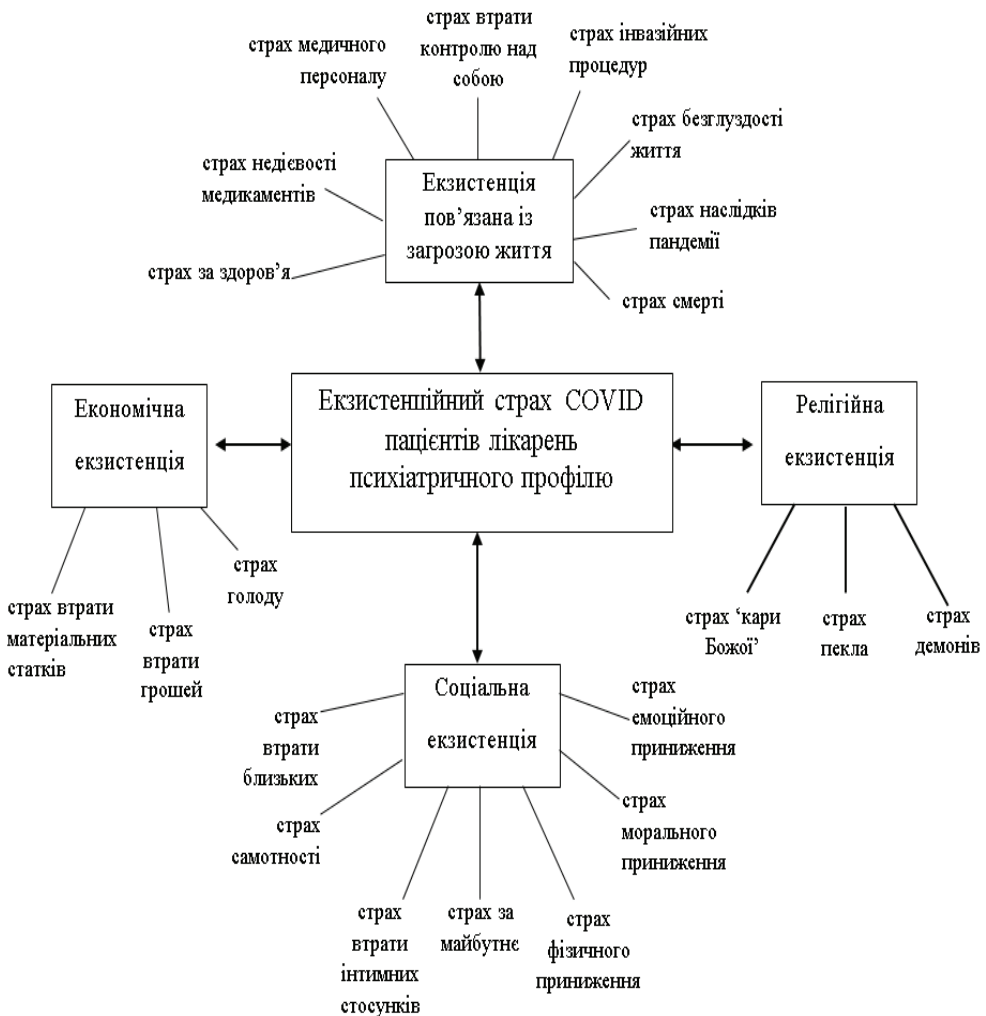
У хворих страх пекла та появи магічних створінь переважає над страхом кінця світу (останній характерний для здорових людей). Страх пекла, який переважає у психічно хворих людей, зумовлений високою значимістю в їхньому житті релігії як компенсаторного механізму. Щодо страху появи магічних створінь, то він пов'язаний із особливістю психіатричного діагнозу та включає галюцинації, які під дією медикаментозного лікування зникають, але одна лише згадка про це викликає в пацієнта тривогу, що пізніше переростає у страх. У здорових людей превалює страх кінця світу, який відображає їхнє критичне, але свідоме сприйняття всього, що відбувається на певному етапі життя. Велика смертність унаслідок ураження COVID-19 активізує тривожні роздуми про те, що коїться у світі і решті-решт призводить до страху кінця всього, що є на планеті.

На основі аналізу теоретичних розробок та експериментального дослідження нами побудовано модель особливостей екзистенційних страхів щодо COVID-19 у пацієнтів лікарень психіатричного профілю (рис. 1).

У конструкт моделі екзистенційного страху щодо COVID-19 пацієнтів лікарень психіатричного профілю нами виділено такі складники: економічну екзистенцію, релігійну екзистенцію, соціальну екзистенцію та екзистенцію, пов'язану із загрозою для життя. Кожна з цих складників має ще більш дрібні підструктури-змісти.

**Висновки.** Нами з'ясовано, що страх смерті як базова екзистенція страху характеризується певними параметрами. По-перше, страх смерті має велике значення для нашого внутрішнього досвіду та може виступати як стійка постать чи форма організації соціокультурного життя людини. Поняття страху смерті може поширюватися на всі рівні соціальності. Страх може однаково успішно застосовуватися до людини, до організації чи соціальної установи, до великих соціальних груп, до етнічної групи чи суспільства загалом. По-друге, в соціокультурному аспекті страх смерті стає соціальним інститутом,

причому одним із найважливіших, оскільки він становить основу ціннісних відносин для побудови світогляду та формування культурних, філософських і релігійних систем. У психологічному аспекті страх смерті – це сукупність онтологічних форм архетипів смерті, які визначають розподіл і передачу від покоління до покоління певних поведінкових моделей та особливостей організації життєвого досвіду людини. По-третє, страх смерті – це внутрішня диференційована цілісність, зміст якої визначається лініями або параметрами впливу на особистість.



**Рис. 1. Модель особливостей екзистенційних страхів щодо COVID у пацієнтів лікарень психіатричного профілю**

Досліджуючи та аналізуючи особливості екзистенційних страхів пацієнтів лікарень психіатричного профілю щодо COVID-19, ми з'ясували, що вони істотно відрізняються

від таких у психічно здорової групи людей, адже зумовлені особливостями та специфікою захворювання, рівнем життя та іншими життєвими обставинами.

### Список використаної літератури

1. Туренко О. С. Страх: класифікація та корінна природа феномену URL: [http://www.iai.donetsk.ua/\\_u/iai/dtp/CONF/1\\_2005/articles/stat39.html](http://www.iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/1_2005/articles/stat39.html)
2. Edelman J. R. Anxiety theory research and intervention in clinical and health psychology. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 1993. Vol. 1. С. 68–79.
3. Malis R. W. Specific phobia of illness in the community. *Hospital Psychiatry [Gen Hosp Psychiatry]*. 2002. С. 135–150.
4. Marks I. M. The reduction of fear: Towards a unifying theory. *Journal of the Canadian Psychiatric Association*. 1973. № 18. С. 9–12.
5. Noyes R. J., Carney C.P., Langbehn D. R. Specific phobia of illness: Search for a new subtype. *Journal of Anxiety Disorders*. 2004. С. 531–545.
6. Warwick H. M. Behavioural treatment of illness phobia and hypochondriasis. A pilot study of 17 cases. *The British Journal of Psychiatry*. 1998. № 104. С. 239–241.
7. Noyes R. J. Illness Fears in the General Population URL: <http://www.psychosomaticmedicine.org/content/62/3/318.full>.
8. Парафіян А.М. Причины и профилактика и преодоление тревожности *Психологическая наука и образования*. 1998. № 2. С. 20-23.
9. Риман Ф. Основные формы страха. Москва : Алетейа, 1998. 334 с.
10. Суворова В.В. Психофизиология стресса Москва : Дело, 1995. 199 с.
11. Фейгенберг И.М. Мозг, психология, здоровье. Москва : Наука, 1972. 111 с.
12. Ромен В.Г. Поведенческая терапия страхов. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2002. № 1. С. 28-48.
13. Чутко Л.С. Тревожные расстройства в общеврачебной практике СПб.: ЭЛБИ, 2010. 192 с.
14. Щербатых Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия. М.: Изд-во Эксмо, 2003. 512 с.
15. Katolyk H., Binnebesel J., Formella Z. Doświadczenie penthosu, czyli próba uporządkowania pojęcia lęku tanatycznego. *Medycyna paliatywna*. 2018. № 10 (3). S. 145–149.
16. Католик Г. В., Компанович М.В. Синдром госпіталізму у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями: особливості надання психологічної допомоги. Паліативно-хоспісна опіка: позамедичні багатовимірні аспекти: монографія за наук. ред. Й. Біннебезеля, Г. Католик. Львів : Український Католицький Університет. Nowa Wies : Wydawnictwo Rolewski, 2018. С. 321–335.
17. Католик Г., Біннебезель Й. Сприйняття страху смерті в контексті замісної реляційної терапії та танатопедагогіки. *Психологія і особистість*. 2015. № 2 (8), ч. 2. С. 208–222.

## FEATURES OF EXISTENTIAL FEARS OF COVID PATIENTS OF HOSPITALS OF PSYCHIATRIC PROFILE

**Halyna Katolyk**

*Lviv State University of Internal Affairs,  
26, Horodotska str., Lviv, Ukraine, 79007  
e-mail: katolyk@hotmail.com*

**Yustyna Oleksyn**

*Lviv State University of Internal Affairs,  
26, Horodotska str., Lviv, Ukraine, 79007  
e-mail: YustynaO170899@gmail.com*



The article analyzes the situation caused by the COVID-19 pandemic, which is really alarming nowadays and cannot remain indifferent. The pandemic that we are experiencing now is an event that makes billions of individual minds think of the danger that threatens everyone.

Anxiety fueled by fear is the basis of the instinct of self-preservation, the pattern of action of which has remained unchanged since the ancestors of mankind. In uncertainty a person loses control and is afraid of the bad that can happen suddenly. The human psyche tries to find a way out and includes psychological protection. One of the options for psychological protection is to deny the problem, which creates the illusion of security: if I do not recognize the disease, then it does not exist. Reflecting on the consequences of this process activates fear as a survival instinct and a basic human emotion.

In terms of the COVID-19 pandemic, the instillation of fears, the creation of constant mental tension and stress became a kind of psychological weapon of mass destruction. When fear becomes the dominant emotion, begins to control a person's thoughts and behavior, it leads to the degradation of personality.

Of course, it is up to us and our critical thinking how to react to this – to have a clear mind or to panic.

However, it would be wrong to assume that all people react equally to the general situation of the COVID-19 pandemic. Different categories of people, being in various identities, social systems, mental spaces, philosophical principles, religious communities, age zones have contrasting fantasies about life and death, the disease itself and its consequences, including various mechanisms of psychological protection, using numerous techniques of cognitive and semantic meanings. As you can see, in this case, we were interested in a certain classification of people such as patients with, but there is also a group of people with mental disorders who are hospitalized in a psychiatric hospital. As a result of their disorders, they have reduced immunity, a clouded state of consciousness and other personality disorders, which in a pandemic are exacerbated by the influence of external and internal factors on mental health.

Therefore, the relevance of the choice of research topic is obvious, namely "Peculiarities of COVID existential fears in patients of psychiatric hospitals" in the context of understanding the semantics of existential fears in the proposed sample of research.

*Key words:* fear, death, COVID, life.

УДК 159.99: 23

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.17>

## МОДЕЛЬ МЕДІАРЕЛІГІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ

**Наталія Коструба**

*Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
пр. Волі, 13, м. Луцьк, Україна, 43025  
e-mail: nataliia.kostruba@ynu.edu.ua*

Сучасні цифрові технології змінили традиційні форми спілкування, навчання та праці. Релігія, яка, на перший погляд, є незмінною системою, теж змушена змінюватися відповідно до умов, щоб залучити молоде покоління, життя якого відбувається значною мірою в медіа та Інтернеті. Так, церква значно розширила свою присутність у медіа (сайти, блоги, телебачення тощо) через побудову системи релігійних комунікацій.

Мета роботи – теоретичне дослідження психологічних особливостей медіарелігійності особистості як наслідку масових релігійних комунікацій. Для реалізації мети дослідження потрібно здійснити такі завдання: 1) підготувати огляд наукових публікацій із психології релігійних комунікацій; 2) визначити місце та характеристики масових релігійних комунікацій; 3) розробити модель структури медіарелігійності особистості, враховуючи природу виникнення цього явища.

Науковці виділяють різні типи релігійних комунікацій. Популярною є класифікація, що складається з таких компонентів: спілкування людини з Богом (ідея двостороння, проте може трактуватися як авто комунікація); внутрішні церковні комунікації; зовнішні комунікації (міжконфесійні відносини, зв'язки із громадськістю, зв'язки з органами влади). Поняття «масові релігійні комунікації» частково представлене поняттям «зв'язки з громадськістю», частково – соціальними медіа. Отже, масові релігійні комунікації можуть містити не лише інституціалізовані комунікації (через прес-служби та представників), але й релігійні погляди так званих сучасних «лідерів думок» (блогерів).

Про появу нового типу релігійності говорить більшість психологів, соціологів і філософів. Ми визначаємо медіарелігійність особистості як форму прояву релігійності особистості, спричинену розвитком цифрових технологій і масовими релігійними комунікаціями. Авторська модель медіарелігійності відображає природу виникнення цього явища і представлена такими компонентами: масові релігійні комунікації (зміст повідомлень і сенс, який вкладає аудиторія), пандемія COVID-19 як контекст та медіарелігійність як наслідок. Структура медіарелігійності особистості представлена трьома компонентами: когнітивний (інформаційно-смісловий), афективний (емоційно-мотиваційний) та конативний (поведінковий). Когнітивний компонент тісно пов'язаний з інформаційними впливами масових релігійних комунікацій.

*Ключові слова:* масові релігійні комунікації, психологія поколінь, медіарелігійність особистості, пандемія.

Розвиток інформаційних технологій, масова діджиталізація здійснює вплив на релігійне життя і комунікації. Релігійні громади тепер мають інтернет сайти, сторінки в соціальних мережах, офіційні всеукраїнські друковані видання, через які здійснюється інформування вірян про позицію церкви щодо різних життєвих і політичних подій. Фактично відбувається формування громадської думки щодо важливих державницьких питань, наприклад, порушуються питання мови, контролю за пересуванням громадян шляхом збору біометричних даних тощо. Попри велику кількість досліджень, спрямованих на вивчення релігійних комунікацій, психологічні особливості масових релігійних комунікацій

не ставали предметом комплексного психологічного дослідження. Враховуючи цей факт, визначаємо мету нашої роботи – теоретичне дослідження психологічних особливостей медіарелігійності особистості як наслідку масових релігійних комунікацій. Для реалізації мети дослідження потрібно здійснити такі завдання: 1) підготувати огляд наукових публікацій із психології релігійних комунікацій; 2) визначити місце і характеристики масових релігійних комунікацій; 3) розробити модель структури медіарелігійності особистості, враховуючи природу виникнення цього явища.

Американські науковці дослідили, що культурні фактори, такі, як наукові знання, засоби масової інформації і теологічний дискурс, є ключовими для розвитку релігії. Автори стверджують, що медіа формують культурні цінності окремо від сімейного контексту та від релігійного вираження [26].

У дослідженнях медіа та релігії дослідники показали, що релігія як культурна перемінна має потужний вплив на використання засобів масової інформації, уподобання та задоволення. Дослідження, що пов'язують медіа та релігію, наразі є дуже поширеними [31]. Огляд досліджень показав, як «релігійні світогляди створюються і підтримуються в поточних суспільних процесах, в яких передається інформація» [31, с. 7–8]. Наприклад, релігійні християни частіше читають газети, тоді як релігійні особи рідше мають позитивну думку про Інтернет [19]. Релігійні люди, які зазвичай відвідують релігійні служби і таким чином інтегровані до релігійних спільнот, частіше користуються засобами масової інформації, створеними релігійною спільнотою [20].

Дослідження у сфері охорони здоров'я, медицини та спілкування з питань здоров'я також є актуальними темами для науковців. Дослідження показують, що релігія, зокрема релігійність, сприяє здоровому способу життя та прийняттю рішень щодо здоров'я та добробуту [22]. Наприклад, релігійний (або духовний) підхід до лікування раку може бути більш ефективним, ніж світський підхід [19]. Відвідування релігійних установ сприяє здоровому способу життя. Люди з ВІЛ/СНІД також часто звертаються до релігії задля втіхи. Ці дослідження свідчать про значення релігії для здоров'я.

М.Ф. Желновакова, розглядаючи систему релігійних комунікацій, виокремлює три групи взаємодій, властиві всім конфесіям і рухам: 1) осьова комунікація чи спілкування людини і Бога (або божественного втілення, сили тощо). Ця форма комунікації може бути низхідна та висхідна, проявлятися через здобуття одкровення, проголошення молитов, піснеспівів, участі в релігійних обрядах тощо; 2) внутрішні комунікації, які проявляються у формі взаємодії прихожан між собою і священником, між священниками і керівниками церкви або союзу. На практиці вони реалізуються у вигляді проведення спільних заходів, конференцій, сповіді; 3) зовнішні комунікації, які поділяються на міжконфесійні відносини, зв'язки з громадськістю (Public Relations), зв'язки з органами влади (Government Relations) [7].

За класифікацією М.Ф. Желновакової, такий вид релігійних комунікацій, як зв'язки з громадськістю (Public Relations) частково співвідносний із поняттям масової релігійної комунікації. У системі зовнішніх релігійних комунікацій PR виконує функції трансляції цілей і завдань організацій до громадськості, а також формує позитивний імідж як окремих лідерів, так і цілих конфесій. Слід також зазначити, що однією з особливостей є прагнення релігійних діячів прищепити суспільству духовні цінності. Нині в більшості релігійних об'єднань діють структури, які здійснюють зв'язки з громадськістю (прес-служби, інформаційні відділи, відділи зовнішніх зв'язків тощо) [7]. Останнім часом особливо значущим і дієвим каналом взаємин між релігійними лідерами і громадськістю стали соціальні медіа (блоги, мікроблоги, соціальні мережі, мультимедійні ресурси). Тут власне можна знайти відмінності між зв'язками з громадськістю та масовими релігійними комунікаціями. Зв'яз-

ки з громадськістю стосуються інституціональної комунікації, але соціальні мережі і блоги відкривають можливість спілкуватися на релігійні теми та формувати певні релігійні погляди не лише релігійним лідерам, але й блогерам та лідерам думок. Так, відомі блогери часто звертаються до обговорення тем, які є релігійними за своїм змістом. Найпопулярнішими є теми сенсу життя, смерті чи втрати близької людини. Отже, масові релігійні комунікації можуть містити не лише інституціолізовані комунікації (через прес-служби та представників), але й релігійні погляди так званих сучасних «лідерів думок» (блогерів).

Данський дослідник комунікації С. Хярвард запропонував у рамках теорії медіатизації концепцію впливу медіа на релігійні спільноти. Згідно з концепцією автора, медіатизація – це процес, в якому медіа стають частиною культурних і соціальних інститутів. Медіа впливає на релігійні практики, вірування, саму структуру релігійних організацій [24, с. 26]. Соціальні інститути стають залежними від діяльності медіа, оскільки останні формують громадське уявлення про них. Медіа сприяють зміні уявлення людей про релігію [23, с. 111].

С. Хярвард виділив три форми медіатизованої релігії: релігійні медіа, банальна релігія і релігійна журналістика. Релігійні медіа діляться на ЗМІ (релігійні спільноти в соціальних мережах) і особисті медіа (акаунти, які ведуть релігійні діячі). В інформаційному просторі з'являється все більше індивідуальних чи колективних уявлень про релігію, які сформувалися незалежно від релігійних інститутів. Медіа показують альтернативні доктринам релігійні уявлення (магію, містику і надприродне). Те, яким чином надаватиметься інформація про релігію, залежить від технологічних можливостей (друковані видання, телебачення, цифрові медіа) та жанру тексту. С. Хярвард стверджує, що чим більше медіа пишуть про релігію, тим нижчою є практична залученість населення в релігійні організації [23].

Шведська дослідниця М. Левхайм доповнила теорію С. Хярварда і розглядає медіатизацію релігії як двонаправлений процес: релігія підлаштовується під закони і логіку медіа та активно позиціонує свою ідентичність в ЗМІ. М. Левхайм стверджує, що онлайн- і офлайн групи – це ті ж самі люди. Тобто якщо люди відвідують храм, то вони долучаються і до релігійних спільнот онлайн. Головні відмінності між онлайн- і офлайн групами – це відсутність географічної близькості [27]. Американська дослідниця Х. Кемпбелл стверджує, що віруючі вступають у релігійні онлайн спільноти тільки тому, що це дозволяє їм миттєво, без зайвих зусиль ставати частиною релігійних ритуалів [18, с. 6]. Однак Інтернет використовується не лише як середовище для релігійних практик. Часто релігійні діячі створюють свої сторінки онлайн (блоги, YouTube-канали, веб-сайти), щоб залучати інших в свою традицію.

М. Ловхейм і К. Акснер виділили чотири категорії медіасфер, де обговорюється релігія: сфера журналістики (новини), цифрова медіасфера (блоги, соціальні мережі), релігійна медіасфера (релігійні канали, сайти тощо), сфера культури (фільми, музика, комп'ютерні ігри тощо) [28, с. 40]. Ці автори наголошують, що важливо розрізняти випадки, коли релігію використовують в обговоренні суспільних інтересів і коли релігія стає значущою темою в публічному просторі [17; 29]. Коли релігійна аргументація враховується під час обговорення суспільно важливих питань, релігія нарощує свій авторитет. Але коли відбувається просте згадування релігії та її символів у масмедіа, це ще не свідчать про те, що вона має суспільну вагу або зростає релігійність на індивідуальному рівні [30].

Вивчаючи релігійні комунікації в Інтернеті, дослідниця Т.В. Іцкович робить висновки про їхні особливості у православ'ї, а саме: прагнення до кооперації, співпраці, доброзичливе ставлення до людини в цілому, відсутність фактів мовної агресії. Також авторка підкреслює важливий нюанс: у православній групі існує суттєвий ступінь свободи

прояву власної думки щодо загального рівня свободи в православній спільноті, але істотно нижчим є рівень свободи загалом в Інтернеті [9, с. 94]. Тобто релігійні комунікації в інтернет-просторі не набувають цілком і повністю рис звичного спілкування в Інтернеті, зберігаючи певний символізм і метафоричність.

Медіапростір має свої особливості функціонування, а саме наявність контролю над виробництвом контенту (редакційна політика видання, яка регламентує відбір матеріалів для публікації) і відкритість до альтернативних думок [4]. Отже, масмедіа контролюються елітами (власниками), тому інформаційне наповнення не завжди відображає інтереси більшості. Як відзначають В. С. Вахштайн та Т. В. Вайзер, публічна комунікація в масмедіа – «це передусім комунікація еліт: політичних, економічних, професійних, ідеологічних, релігійних угруповань, які видають свої цілі за аналог суспільного блага та загальних інтересів» [2, с. 27-28].

На відміну від масмедіа в Інтернеті є ширша палітра думок. Завдяки низькій «платі за вхід» тут представники альтернативних політичних позицій можуть оскаржувати домінуючі думки, проте це не завжди забезпечує демократичний характер обговорень [21]. Відсутність інституційного контролю разом із професійним використанням алгоритмів може призвести до домінування одних позицій над іншими незалежно від їхньої репрезентативності в суспільстві, причому це можуть бути будь-які думки.

Російські науковці Т.А. Власова та П.М. Чикурова стверджують, що з поширенням секулярних (відділених від релігії) цінностей та високої конкуренції релігія перетворюється на своєрідний «продукт», який необхідно вигідно представити задля того, щоб людина зацікавилася так само, як це робить покупець у супермаркеті. Автори наполягають, що плюралізм, який виникає внаслідок доступності членства у будь-якій релігійній організації світу, є причиною ринкової економіки в сфері релігії, де правила ринку контролюють релігійну активність. Є продукти, наприклад, релігійні традиції, які необхідно реалізувати на ринку, а також є релігійні інститути, які позиціонують себе як маркетингові організації, завдання яких полягає у дослідженні змін споживчих переваг [3, с. 402].

Серед ЗМІ виділяють два типи інформаційних каналів: традиційні ЗМІ (телебачення, радіо, друковані видання) та Інтернет. Специфіка релігійної комунікації у традиційних ЗМІ така, що релігійне звернення, адаптоване під запити масової аудиторії, часто характеризується селективністю і втрачає значущий ціннісний зміст та сакральний сенс. Інтернет виступає як інформаційний майданчик, який надає релігійним організаціям можливість звертатися до тем, що залишаються на периферії інтересів традиційних розважальних ЗМІ. Проте віртуальний соціальний простір призводить до оформлення нових релігійних спільнот. Можливість людини з легкістю брати участь у віртуальному релігійному житті веде до руйнування традиційної ідентичності. Релігійна ідентичність сучасної людини відрізняється еkleктичністю, свободою конструювання, плюралізмом релігійних цінностей [15].

У масових релігійних комунікаціях активно відбуваються процеси міфотворчості, що характеризуються вільним оперуванням існуючими релігійними символами, вирваними з контексту власне релігійного звернення і позбавленими їх сакрального значення. Релігія втрачає свої міфологічні характеристики, паралельно відбувається продукування нової символіки (наприклад, брендів) і наділення їх певними квазірелігійними властивостями. Впізнані релігійні символи починають використовуватися, наприклад, у рекламі та в інших інформаційних зверненнях.

Трансформація системи релігійних комунікацій, описана вище, є свідченням кризи традиційних форм релігійної комунікації та формування нового типу релігійності з орієнтацією на раціональність і сплеск інтересу до містицизму. На думку Ю. В. Рижова, в

межах цієї нової релігійності «відкидається трансцендентна вертикаль», а «горизонтальні структури стають більш складними, формуючи мережу подій» [14].

М. Н. Епштейн вводить поняття «постатеїстична релігійність» і виділяє її відмінні риси у «поза храмовому служінні», «укоріненості в світському», в «щоденній потребі співвідносити життя з абсолютним сенсом» [6, с. 29]. Автор вважає, що така релігійність стає «досвідом переживання священного в чистому вигляді, поза тими раціоналізаціями і диференціаціями, які привносяться богословськими догмами й обрядовими традиціями» [6, с. 34]. Отже, для М. Н. Епштейн нова (постатеїстична) релігійність передбачає відкриття людиною сакрального змісту, «нове переживання почуттів трепету, страху, таємниці, любові, здивування і благоговіння звернене до невідомого джерела і тим воно сильніше, що не вміщується не в яку богословську інтерпретацію» [6, с. 34].

Положення Епштейна ґрунтується на переконанні, що кожна людина за своєю природою схильна до релігійності; її життя наповнюється сенсом тільки тоді, коли воно визначено зв'язком із сакральним. Низка науковців дотримується думки, що всі люди мають якийсь «метафізичний дефект», який визначає їхнє прагнення до «потойбічного людського світу» [6, с. 231-245; 11].

Українські дослідники розглядають віртуальну реальність в контексті релігійних комунікацій і стверджують, що вихід свідомості людини за межі реального може бути можливістю для формування індивідуального і колективного релігійного досвіду. Автори проводять паралелі між віртуальною реальністю та специфічними психологічними станами осягнення сакрального (наприклад, молитви як комунікації із поза чуттєвими трансцендентними сутностями), містичними видіннями тощо [12]. Інтернет породжує величезну кількість можливостей для реалізації «множинної (розмитої) ідентичності, втрати тілесності, відірваності від цілісності світу та формування відчуття фальшивості свого буття» [8, с. 18]. Це передбачає небезпеку глобального відчуження людини не тільки від інших людей, але і від власної сутності та реальності загалом.

Отже, можна стверджувати, що віртуальна реальність постає ключовою зоною реалізації релігійних комунікацій не лише на психологічному рівні (як можливість входження в містичні стани осягнення божественного), але й на технічному рівні шляхом віртуального спілкування зі служителями культу різних релігійних конфесій [12].

Системно-комунікаційний підхід розрізняє чотири типи ідентичності, що утворюються в комунікаційній інтеракції: громадську (частина спільноти, зокрема гендерної, соціальної / станової, професійної), політичну (спектр або ідеологія), етнічну (сімейні й родинні зв'язки, етнічне походження), релігійну в рамках співвідношення релігійний/ нерелігійний [1].

У попередніх наших роботах ми визначали медіарелігійність як «нову форму вираження релігійної діяльності, що виникла завдяки розвитку масової культури» [10, с. 88]. Проте поглиблений аналіз цього поняття та медіатизованої релігії як феномену дозволяє припустити, що медіа релігійність – це повноцінна форма релігійності особистості, яка найбільш демонстративно представлена серед молодого покоління. Згідно з «теорією поколінь» N. Howe та W. Strauss, нині студентами є покоління Y, яке згодом заміниться поколінням Z [25]. Ці два покоління вирости на цифрових технологіях, які для них є природним середовищем соціалізації і розвитку; вони добре володіють сучасними засобами комунікацій і постійно їх використовують у своєму житті. Так, більшість сфер життя сучасної молоді трансформувалась, перемістилась і функціонує у медіа просторі (спілкування, навчання, групи за інтересами тощо). Відповідно і релігійність у медіапросторі для них є природною і зрозумілою, за аналогією з іншими сферами життя.

Ми вважаємо появу медіарелігійності наслідком масових релігійних комунікацій. Ця думка ґрунтується на герменевтичній моделі масових комунікацій Г. Г. Шпета. Нау-

ковець обґрунтовує позицію про складники такої моделі: слово – контекст – особистість. У першому складнику автор розрізняє значення і сенс. Значення – це те, що намагаються сказати під час комунікації, це набір словникових значень, а сенс – це те, що розуміє інший комунікант через призму власного світосприйняття та досвіду [16]. Якщо використати модель Г. Г. Шпета щодо релігійних комунікацій, то вона відкриє природу медіарелігійності особистості (рис. 1).

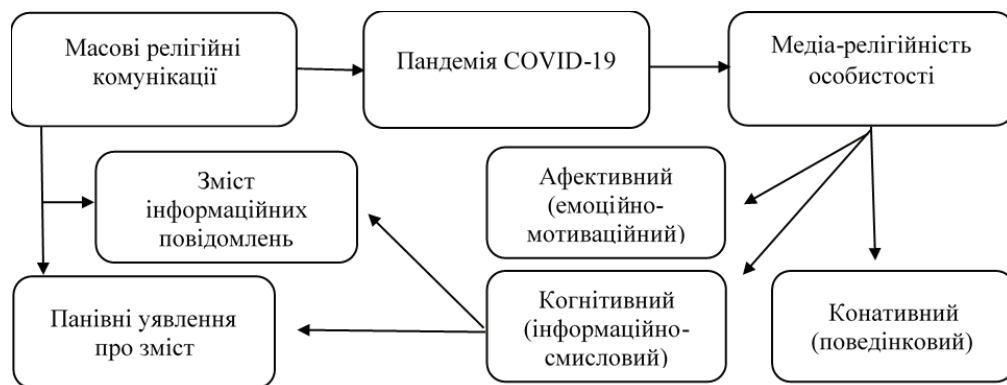


Рис. 1. Модель медіарелігійності особистості

Масові релігійні комунікації уже існували певний період часу. Близько 10 років церква постійно збільшує свою присутність на телебаченні та в Інтернеті. Під час здійснення аналізу психології масових релігійних комунікацій пропонуємо звертати увагу не лише на зміст інформаційних повідомлень, але й на панівні уявлення щодо змісту конкретних повідомлень або релігійних концептів загалом. Проте в контексті пандемії COVID-19, яка похитнула весь світ і примусила до соціальної ізоляції, виникла нова форма релігійності особистості. Заборона відвідування храмів на державному рівні спровокувала заклики долучатися до релігійної практики онлайн від релігійних організацій. Заборони й суворі обмеження тривали більше року, за цей час більшість релігійних людей долучилися до медіарелігійності. У структурі медіарелігійності ми виділяємо традиційні три компоненти: когнітивний (інформаційно-смісловий), афективний (емоційно-мотиваційний) та конативний (поведінковий). Подібну структуру ми вже презентували в наших попередніх дослідженнях [10, с. 89]. Проте в контексті масових релігійних комунікацій та пандемії як причини поширення медіарелігійності складові компоненти набувають якісно нового змісту.

Визначення афективного компоненту медіарелігійності особистості ґрунтується на теорії особистості Г.Олпорта, а саме на зовнішньо і внутрішньо орієнтованій релігійності [13]. Конативний компонент передбачає активну чи пасивну поведінку в межах сповідання релігії через медіа. Когнітивний компонент відображений особливостями масових релігійних комунікацій, а саме змістом інформаційних релігійних повідомлень та уявленнями аудиторії про основні концепти релігійного дискурсу, через призму яких вони інтерпретують зміст повідомлень.

Отже, здійснений нами теоретико-методологічний аналіз явища медіарелігійності особистості дозволив сконструювати модель структури медіарелігійності особистості. Природа виникнення нового виду релігійності особистості двояка. З одного боку, причиною її є цифровий і технічний прогрес, який спричинив явище масових релігійних комуні-

кацій. Поширення цього явища відбулося на фоні пандемії та заборони прямих соціальних контактів. З іншого боку, молоде покоління, сучасні студенти та підлітки повністю інтегровані в медіасферу, більшість важливих процесів соціалізації особистості відбувається саме за посередництва цифрових технологій.

Медіарелігійність особистості – це форма прояву релігійності особистості, спричинена розвитком цифрових технологій і масовими релігійними комунікаціями. Структура медіарелігійності особистості представлена трьома компонентами: когнітивним (інформаційно-смысловим), афективним (емоційно-мотиваційним) та конативним (поведінковим). Когнітивний компонент тісно пов'язаний із інформаційним впливом масових релігійних комунікацій. Подальші наукові дослідження слід присвятити емпіричній верифікації поняття та моделі медіарелігійності особистості.

### Список використаної літератури

1. Аликберов А.К. Роль коммуникации в религиозной метаморфозе инаковости: исторический аспект. *Minbar: Islamic Studies*. 2019. Вип. 12(2). С. 364-372. <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2019-12-2-364-372>
2. Вахштайн В. С., Вайзер Т. В. Сообщества и коммуникация: трансформация социальных механизмов формирования. 2016. URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2807018>
3. Власова, Т.А. Чикурова П.М. Роль СМИ в формировании религиозной идентичности современной студенческой молодежи. *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения*. 2020. Т. 4, вып. 4. С. 400-411.
4. Гришаева Е.И. Религия в медиатизированных публичных пространствах Скандинавских стран: между секулярной нейтральностью и национализмом. *Социологическое обозрение*. 2019. № 4 (18). С. 299-319.
5. Докинз Р. Бог как иллюзия. Москва : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2012. 560 с.
6. Эпштейн М.Н. Религия после атеизма. Новые возможности теологии. Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. 416 с.
7. Желновакова М.Ф. Система внешних религиозных коммуникаций в России. Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал, 2013. № 3 (47). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9389>
8. Зябрина А.В., Максютова З. Категория виртуальной реальности в социально-философском дискурсе. *Вести Волгоградского государственного университета*. 2015. № 1(27). С. 15-21.
9. Ицкович Т. В. Феномен многогочия в религиозной интернет-коммуникации. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 8 (38). В 2-х ч. Ч. I. С. 91-94.
10. Коструба Н. С. Медіарелігійність як нова форма прояву релігійної свідомості: психологічний аналіз феномену. *Психологічні перспективи*. 2021. Вип. 37. С. 83-95. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-37-83-95>
11. Кырлежев А. Homo religiosus. 2011. URL: [http://www.religare.ru/2\\_87106.html](http://www.religare.ru/2_87106.html)
12. Ломачинська І., Ломачинська С. Феномен віртуальної реальності в контексті релігійних комунікацій. «Глобалізований світ : випробування людського буття» : Міжнародна науково-теоретична конференція (6-7 жовтня 2017 року). Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 201-205.
13. Олпорт Г. Личность в психологии. СПб.: ЮВЕНТА. 1998. 345 с.
14. Рыжов Ю. В. Новая религиозность в современной культуре: автореф. дис....доктора культ. Москва, 2007. 39 с.
15. Федорова М. В. Религиозная коммуникация: сущность и специфика современного состояния. *Science Time*. 2014. № 4 (4). С. 230-240.
16. Шпет Г. Г. *Philosophia Natalis*. Избранные психолого-педагогические труды. Москва: РОССПЭН. 2006. 624 с.



17. Axner M. Studying Public Religions: Visibility, Authority and the Public/Private Distinction. In Hjelm T. (ed). *Is God Back?: Reconsidering the New Visibility of Religion*. L.: Bloomsbury Academic. 2015. P. 19–31.
18. Campbell H. The practice of Digital Religion. *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*. 2016. P. 1–9.
19. Croucher S. M., & Harris T. M. (Eds.). *Religion and communication: An anthology of extensions in theory, research, & method*. New York: Peter Lang. 2012. 298 p.
20. Davie G. *The sociology of religion : A Critical Agenda*. Los Angeles: SAGE. 2013. 328 p.
21. Fenton N., Downey J. Counter Public Spheres and Global Modernity. *Javnost: The Public*. 2003. Vol. 10. № 1. P. 15–32.
22. Harris T. M., Worley T. R. Deconstructing lay epistemologies of religion within health communication research. In S. M. Croucher, T. M. Harris (Eds.), *Religion communication: An anthology of extensions in theory, research, and method*. New York: Peter Lang, 2012. P. 119–136.
23. Hjarvard S. The mediatization of society: a theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review*. 2008. No. 29 (2). P. 105–134.
24. Hjarvard S. Three forms of mediatized religion: changing the public face of religion // *Mediatization and religion: Nordic Perspectives*. Göteborg, 2012. P. 21–44.
25. Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow Company. 1991. 538 p.
26. Konsky C., Kapoor U., Blue J., Kapoor S. Religion and Communication A Study of Hinduism, Buddhism and Christianity. *Intercultural Communication Studies*. 2000. No 2. P. 235-254.
27. Lövheim M. New Media, Religion, and Gender: Young Swedish Female Bloggers. In Lundby K. (ed.). *Religion across Media: From Early Antiquity to Late Modernity*. Berlin: Peter Lang. 2013. P. 153–168.
28. Lövheim M., Axner M. Mediatized Religion and Public Spheres: Current Approaches and New Questions. In Granholm K., Moberg M., Sjö S. (eds.). *Religion, Media, and Social Change*. L.: Routledge. 2014. P. 38–53.
29. Lövheim M., Linderman A. Media, Religion and Modernity: Editorials and Religion in Swedish Daily Press. In Hjelm T. (ed). *Is God Back? Reconsidering the New Visibility of Religion*. L.: Bloomsbury Academic. 2015. P. 32–45.
30. Moberg M., Sjö S. The Evangelical Lutheran Church and the Media in Post-Secular Finland. In Hjarvard S., Lövheim M. (eds.). *Mediatization and Religion: Nordic Perspectives*. Göteborg: Nordicom. 2012. P. 79–95.
31. Stout D. A., Buddenbaum J. M. (Eds.). *Religion and mass media: Audiences and adaptations*. Thousand Oaks, CA: SAGE. 1996. 304 p.

## **MODEL OF MEDIA-RELIGIOUSNESS OF PERSONALITY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS**

**Natalia Kostruba**

*Lesya Ukrainka Volyn National University,  
13 Voli avenue, Lutsk, Ukraine, 43025  
e-mail: nataliia.kostruba@vnu.edu.ua*

Modern digital technologies have replaced traditional forms of communication, learning and work. Religion is also forced to change according to conditions. This is necessary to attract the younger generation, whose lives take place largely in the media and on the Internet. Thus, the church has significantly expanded its presence in the media (websites, blogs, television, etc.) through the construction of a system of religious communications.

The aim of the article is a theoretical study of the psychological features of media religiosity of the individual as a consequence of mass religious communications.

Scholars distinguish different types of religious communication: human communication with God (in the idea of bilateral, but can be interpreted as autocommunication); intra-church communications; external communications (interfaith relations, public relations and relations with the authorities). The concept of mass religious communication includes public relations and communication on social media. Thus, mass religious communications may contain not only institutionalized communications (through press services and representatives), but also the religious views of modern "thought leaders" (bloggers).

We define the media religiosity of the individual as a form of manifestation of the religiosity of the individual, which is caused by the development of digital technologies and mass religious communications. The author's model of media religiosity reflects the nature of this phenomenon and is represented by the following components: mass religious communications (content of messages and the meaning of the audience), COVID-19 pandemic as a context and media religiosity as a consequence. The media-religiosity structure is represented by three components: cognitive (information-semantic), affective (emotional-motivational) and conative (behavioral). The cognitive component is closely related to the informational influences of mass religious communications.

*Key words:* mass religious communications, generational psychology, media religiosity, pandemic.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.18>

## БУЛІНГ – ЕПІДЕМІЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

**Валерія Ладик**

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,  
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, 01601  
e-mail: leraladick388@gmail.com*

Явище агресії у міжособистісних стосунках здобувачів освіти є найпоширенішою проблемою сучасного покоління. Через прагнення до самоствердження, жагу помсти та взаємне відчуття заздрості сучасна молодь втрачає здоровий глузд, що провокує виникнення насильства під час міжособистісного спілкування.

У сучасних освітніх закладах широко поширена проблема шкільного булінгу, яка з кожним роком набирає все більших обертів через звичку дорослих її приховувати. Педагогічні працівники оберігають школу від псування власної репутації, а батьки вважають це явище звичайними дитячими пустощами. Але проблема від цього не зникає, а з кожним разом набирає все більшого масштабу, що іноді призводить до непоправних наслідків.

Мета роботи – детальне висвітлення проблеми шкільного цькування та надання практичних соціально-педагогічних та психологічних рекомендацій щодо запобігання та протидії булінгу.

За даними досліджень ЮНІСЕФ, 72% учнів зазнавали знущань з боку своїх ровесників, серед яких 48% приховували наявність проблеми, інші 24% знайшли в собі сили розповісти про свої страждання дорослим.

Булінг – це насильницька та вкрай неприємна поведінка з боку групи дітей стосовно однієї дитини, що характеризується нерівністю сили і влади та супроводжується постійним агресивним тиском на ту ж саму дитину.

Шкільне третирування має свою структуру (агресор чи агресори, спостерігачі, жертва, іноді захисник жертви) та існує у вигляді фізичного, психологічного, матеріального, сексуального, соціального булінгу та кібербулінгу.

У ситуації булінгу може опинитися будь-хто, досить лише опинитися в ситуації нерівності прав із певною групою людей або перейти комусь дорогу.

Тривалий процес шкільного знущання призводить до непоправних наслідків як для жертви, так і для агресора. Тому своєчасне виявлення наявності проблеми в класах сучасної школи та якісне проведення профілактичної, корекційної і просвітницької роботи здатне врятувати учасників освітнього процесу від шкідливих, іноді непоправних наслідків негативної поведінки нинішніх підлітків.

*Ключові слова:* булінг, насильство, агресія, жага помсти, заздрість, ревності, боротьба за лідерство, агресор, жертва, запобігання, протидія, сучасна школа, своєчасне виявлення; профілактична, корекційна та просвітницька робота.

У середовищі підростаючого покоління все більше набирає обертів тенденція агресивності в міжособистісних стосунках: відчуття особистої неприязні, заздрість, ревності, жага помсти та прагнення до самоствердження переважають над здоровим глуздом у нинішньої молоді.

У сучасній школі серед учнів набула поширення проблема булінгу, яку часто прийнято замовчувати: педагоги приховують наявність знущання задля збереження репутації власної школи, а батьки вважають це явище дитячими пустощами, внаслідок чого проблема шкільного насильства не вирішується, а набуває дедалі серйозного масштабу.

За даними дослідження, проведеного організацією ЮНІСЕФ, приблизно 72% дітей зазнали знущань з боку своїх ровесників, серед яких 48% приховували свої страждання, інші 24% дітей знайшли в собі сили розповісти про це близьким людям.

Ця проблема до кінця не досліджена й донині, що зумовило написання цієї статті. **Мета дослідження** – детальне висвітлення проблеми шкільного цькування та надання практичних соціально-педагогічних і психологічних рекомендацій щодо її запобігання та усунення.

Булінг (з англ. *bully* – хуліган, забіяка) – це агресивна, насильницька, вкрай неприємна поведінка з боку групи осіб щодо однієї особи, яка супроводжується систематичним приниженням особистості останньої.

Булінг характеризується, по-перше, нерівністю сили і влади між агресором та жертвою: булер вважає себе більш сильним та наділеним людськими правами на відміну від жертви, яка, на його думку, не має права на повагу з боку інших людей; по-друге, систематичним, повторюваним характером та спрямованістю на ту ж саму людину.

Процес шкільного знущання має таку структуру:

- **агресор(и)**, який(і) чинить(ять) насильство;
- **спостерігачі**, які є свідками негативного процесу;
- **жертва** – дитина, яка страждає від насильства;
- у рідкісних випадках **захисник** жертви, котрий намагається допомогти ображеній дитині та надати їй підтримку.

Серед спостерігачів процесу насильства існують наступні типи:

- **«пасивні булери»** – ті, хто активно підтримують булінг сміхом або привертанням уваги до жертви, але самі не беруть участь у цьому процесі;
- **«потенційні булери»** – учні, яким подобається спостерігати за процесом знущання, але зовні вони не виявляють своєї зацікавленості в ньому;
- **«байдужі свідки»** – діти, які не беруть участь у процесі булінгу і вважають, що це не їхня справа;

- **«потенційні захисники»** – вони негативно ставляться до знущання над іншою особою, відчують бажання допомогти їй. Але страх опинитися на місці жертви робить неможливим їхнє втручання до процесу насильства з метою захисту жертви [4].

Це і відрізняє булінг від звичайного конфлікту, який характеризується рівністю прав між його учасниками і відбувається зазвичай один або декілька разів.

Кривдникам незнайоме почуття емпатії і співчуття до інших людей, тому особа, яка потрапила до їхнього впливу, втрачає здатність чинити опір агресорам [1].

Булінг існує в таких видах:

- **фізичний** (побиття, штовхання, підніжки, стусани тощо);
- **психологічний** (образи, приниження особистості іншої людини, присвоєння образливих кличок, погрози, шантаж, залякування та інші);
- **матеріальний** (пошкодження та крадіжка особистих речей жертви, вимагання та відбирання у неї грошей тощо);
- **сексуальний** (непрстойні натяки й дотики сексуального характеру, розповсюдження ганебних пліток про особисте життя жертви та опублікування в соціальних мережах її відвертих фото тощо);
- **соціальний** (жертву навмисно ігнорують, відмовляються від спілкування та співпраці з нею);
- **кібербулінг** (вид булінгу, що здійснюється за допомогою ЗМІ: погрозливі телефонні дзвінки та СМС, розповсюдження ганебної інформації про жертву в соціальних мережах тощо) [8].

Серед *причин* виникнення явища булінгу виділяють заздрість, ревності, боротьба за лідерство, конкуренція, прагнення до самоствердження, жага помсти, зіткнення різних інтересів, поглядів та субкультур, відсутність організації культурного дозвілля.

Жертвою булінгу може стати будь-хто, досить лише опинитися в ситуації нерівноправності з певною групою своїх ровесників або перейти комусь дорогу. Найчастіше жертвами шкільного знуцання стають:

- *діти з фізичними та розумовими вадами* (косоокість; заїкання; надто великий або надто малий зріст; веснянки на обличчі; незвичний колір волосся або колір шкіри, зумовлений расовою приналежністю; неохайний зовнішній вигляд; розумова відсталість або обдарованість; дуже низькі або дуже високі результати шкільного навчання);

- діти з «багатих» чи «бідних» родин;

- *сором'язливі, невпевнені в собі та замкнуті учні*, які бояться спілкуватися з оточуючими;

- *агресивні учні*, які своєю поведінкою провокують негативне ставлення до себе з боку ровесників;

- *конкурентоспроможні учні*, які мають переваги порівняно з іншими: відмінники, талановиті та популярні діти серед значущих осіб (педагогів і представників протилежної статі) [6].

Агресорами часто стають особи, які:

- *мають низьку самооцінку*. Головним інструментом підняття самооцінки таких дітей є не досягання життєвих успіхів, а приниження людини, яка є слабшою за них. Таким чином кривдники намагаються самі собі та оточуючим довести власну суспільну значущість;

- *надмірно злі та ворожі*. Вони живуть за «законами джунглів», шанують культ сили, будь-який конфлікт вирішують за допомогою фізичного насильства, криків, шантажу та погроз. Для такого типу агресорів не існує загальноприйнятих правил культури поведінки в суспільстві;

- *користуються підвищеним соціальним статусом серед однолітків та мають завищену самооцінку*. Тип агресорів, який має високий рівень самовпевненості, користується популярністю серед ровесників та не має сумнівів із приводу правильності своєї поведінки. Найчастіше так себе поведуть підлітки, у сім'ях яких панує культ всюдозволеності;

- *самі пережили насильство (в іншій школі або вдома)*. Дуже часто діти, які в минулому страждали від знуцання, переносять свою агресію на більш слабких учнів через невміння адекватним чином долати власні негативні емоції [5].

Процес тривалого знуцання має згубні наслідки для жертви:

- *психічні розлади*. Психіка людини, яка в минулому пережила насильство, має ознаки тривожності та невпевненості в собі. У колишньої жертви постійно існує потреба в моральній підтримці та підбадьорюванні з боку оточуючих;

- *складнощі у встановленні контактів та підтримуванні міжособистісних взаємин*. У колишньої жертви шкільного булінгу існують дуже великі шанси опинитися в ролі жертви мобінгу на робочому місці. Таким людям важко знайти спільну мову зі своїми колегами та керівництвом. Жертву часто цькують співробітники з метою її подальшого звільнення. Нерідко вона стикається з труднощами у взаєминах з представниками протилежної статі;

- *психосоматичні хвороби*. У людини, яка пережила шкільний булінг, спостерігаються такі симптоми, як порушення апетиту (його втрата або підвищення), анорексія, булімія, часте безсоння (інсомнія), часті простудні та інфекційні захворювання;

**- суїцидальні наміри.** Через постійні страждання від тривалого насильства в жертви виникає відчуття власної непотрібності та відторгнення, внаслідок чого може виникнути бажання звести рахунки зі своїм життям (особливо це відбувається у випадках, коли, крім страждань від булінгу, жертва стикається з відмовою батьків надати їй допомогу). Батьки вважають це явище звичайною дитячою забавою та знецінюють страждання жертви.

Під час здійснення насильства над іншою людиною булери страждають менше жертви через відсутність емпатії, але їх надалі також не оминають наслідки шкільного булінгу, а саме:

**- неблагополучне майбутнє.** Потрапляючи у простір дорослого життя, дитячі асоціальні риси поведінки зникають, і колишні булери опиняються на смітнику життя. Вони не досягають життєвих успіхів, тоді як їхні колишні жертви закінчують університети та влаштовуються на престижну високооплачувану роботу. Агресор може опинитися в тюремній камері або ж мати низько кваліфіковану й низькооплачувану роботу;

**- терор у сім'ї та в робочому колективі.** Колишні булери не вміють встановлювати теплих довірливих стосунків з оточуючими: часто вони стають аб'юзерами щодо своїх партнерів і дітей. У робочому колективі їх намагаються уникати колеги, оскільки колишнім агресорам властиві риси диктаторів, пліткарів, інтриганів. Вони пліткують про успішних колег, ставлять їм «палки в колеса», підсиджують на роботі, йдуть до своєї мети «по головах», внаслідок чого наживають собі ворогів [7].

**Загальними соціально-педагогічними та психологічними рекомендаціями щодо запобігання явища булінгу для педагогів є такі:**

1) уважний контроль за поведінкою та особливостями міжособистісних стосунків дітей;

2) відмовляння від прилюдних зауважень стосовно певних учнів та застосування суджень без оцінки; сприяння припиненню будь-яких проявів глузування, насмішок та не толерантного взаємного ставлення. Спільно з учнями розроблення правил поведінки у класі та слідуванням за їх дотриманням;

3) регулярне проведення практичним психологом та соціальним педагогом анкетування, спрямованого на виявлення учнів, схильних до скоєння насильства, та потенційних жертв булінгу. Згідно з результатами тестувань планування та проведення з дітьми, батьками й педагогами профілактичної, корекційно-розвивальної і просвітницької роботи з питань запобігання та протидії булінгу, використовуючи зокрема психологічний та соціально-педагогічний інструментарій (матеріали для проведення класних годин, тренінгові програми, інші технології психологічного й соціально-педагогічного впливу на учасників освітнього процесу);

4) педагоги мають здійснювати роботу з художніми творами, в яких відображено проблему цькування (під час читання учні співпереживають із героями та порівнюють себе з ними); організувати перегляд фільму «Опудало» за повістю Ст. Железнякова (автор написав повість на основі випадку, який стався з його внучкою), а також написання учнями творів, есе на тему цькування, коли вони мають можливість висловити власну думку з приводу цього явища та відчуті проблему;

5) батьки повинні володіти навичками вчасного виявлення ознак того, що їхня дитина стала жертвою булінгу, та надати їй якісну допомогу й підтримку [2].

**Соціально-педагогічні та психологічні рекомендації педагогам та батькам з приводу роботи з учнем, який став жертвою шкільного булінгу:**

1) пам'ятайте: діти, які стали жертвами булінгу, часто соромляться повідомляти про свою проблему дорослим, адже їм здається, що проблема в них самих і що вони заслуговують на таке ставлення. Дитині неприємно говорити на цю тему, оскільки жертви булінгу дуже вразливі;

- 2) починайте розмову тільки після того, як заспокоїтесь;
- 3) дайте зрозуміти дитині, що ви завжди на її боці, готові зрозуміти її, надати допомогу та не звинувачуєте дитину в тому, що сталося;
- 4) запевніть дитину в тому, що вона правильно вчинила, розповівши вам про наявність проблеми булінгу, оскільки існує велика різниця між доносом та піклуванням про власне благополуччя;
- 5) спільно з дитиною обговорюйте варіанти рішення проблеми шкільного насильства (звернення до шкільного психолога, педагогів, класного керівника, батьків, дорослих учнів, ювенальної превенції школи та служби у справах неповнолітніх дітей), поцікавтеся у дитини, яка ваша допомога буде їй корисною;
- 6) підтримуйте дитину в налагодженні дружніх стосунків із однокласниками та дайте їй зрозуміти, що зміни відбуватимуться поступово і що вона може розраховувати на вашу підтримку.

***Соціально-педагогічні та психологічні рекомендації педагогам та батькам щодо роботи з учнем-агресором:***

- 1) з'ясуйте в дитини мотиви своїх дій, її ставлення до них, як на це реагують інші діти;
- 2) не зменшуйте серйозність ситуації стереотипними кліше: «агресія, бійки та приниження є звичайною дитячою забавою, яка з віком пройде»;
- 3) поясніть агресору, що такі дії, як висміювання, погрози, приниження, штовхання, побиття та бойкот, є насильством, яке іноді призводить до неоправданих наслідків;
- 4) чітко дайте зрозуміти кривднику, що ви не будете миритися з його поведінкою, суворо вимагаєте припинити булінг і слідкуєте за поведінкою дитини задля того, щоб впевнитись у прагненні кривдника змінити власну поведінку;
- 5) покарання та загрози можуть лише на певний час припинити цькування, але в подальшій перспективі агресія щодо слабшого може посилитися через жагу помсти;
- 6) той, хто скоює знущання, зазвичай позбавлений емпатії, тому акцентувати його увагу на почуттях жертви насильства не має сенсу;
- 7) пам'ятайте, що дитина, яка скоює насильство щодо інших, має проблеми в емоційній та поведінковій сфері, отже потребує допомоги. В такому випадку класний керівник та батьки булера повинні постійно спілкуватися між собою заради допомоги дитині [3].

Отже, проблема шкільного насильства є однією з найпоширеніших проблем у сучасному освітньому середовищі.

За даними дослідження, проведеного організацією ЮНІСЕФ, 72% дітей страждали від булінгу, 48% з них приховували наявність цієї проблеми, а 24% вирішили розповісти про це близьким людям.

**Булінг** ( з англ. *bully* – хуліган, забіяка) – це агресивна, насильницька і вкрай неприємна поведінка з боку групи осіб щодо однієї особи, яка супроводжується систематичним приниженням особистості останньої.

Шкільний булінг відрізняється від звичайного конфлікту дисбалансом сили і влади та наявністю відповідної структури: агресор(и), спостерігачі, жертва, іноді захисник жертви. Існують такі види булінгу: фізичний, психологічний, матеріальний, сексуальний, соціальний булінг та кібербулінг.

Серед причин булінгу виділяють заздрість, ревності, жага помсти, боротьба за лідерство. Жертвою шкільного насильства може стати будь-хто, досить лише опинитися в ситуації нерівності з певним колом учнів або перейти комусь дорогу. Але найчастіше жертвами булінгу стають учні, які мають фізичні та розумові вади, сором'язливі, невпевнені в собі або, навпаки, агресивні.

Тривалий процес шкільного знуцання має згубні наслідки як для жертви (проблеми у взаєминах у майбутньому, занижена самооцінка, тривожність, психосоматичні захворювання і навіть суїцидальні наміри), так і для булера (кримінальне та малозабезпечене майбутнє, проблеми у взаєминах з колегами та сім'єю).

Для того, щоб запобігти та протидіяти явищу шкільного насильства, потрібно вміти вчасно виявляти його ознаки та застосовувати профілактичну, корекційно-розвивальну та просвітницьку роботу з учнями, батьками та педагогами.

Пам'ятайте: діти, які скоюють насильство, і ті діти, які від нього страждають, потребують Вашої допомоги!

### Список використаної літератури

1. Брочковська Ю.Б. Булінг як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. Вип. 2. С. 28-34.
2. Клименко Ю.О., Сайко Н.О., Шевчук В.В. Соціально-психологічна профілактика булінгу в освітньому середовищі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (75). Issue: 181. 2018.
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Електронний ресурс].
4. Лушпай Л.І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії [Електронний ресурс]. *Наук. зап. [Нац. ун-ту «Острозька академія»]*. Сер.: Фізіологічна. 2013. Вип. 33. С. 56-67.
5. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) [Електронний ресурс]. ZipSites.ru : бесплат. електрон. интернет б-ка. Режим доступа : <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?414>.
6. Насильство. Булінг. Проблема в запитаннях та відповідях [Текст]. І.І. Дорожко, О.Є. Малихіна, Л.В. Туріщева. Харків : ВГ «Основа», 2019.
7. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип LVI. Слов'янськ: СДПУ, 2011. 123 с.
8. Попередження, виявлення і подолання випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми : методичний посібник для освітян. Авт.: Журавель Т. В., Кочеміровська О. О., Ясеновська М.Е. За заг. ред. Безпалько О.В. Київ : ТОВ «К.І.С.», 2010. 234 с.

## BULLYING – AN EPIDEMIC OF MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Valeria Ladyk**

*National Pedagogical Dragomanov University,  
9, Pirogova str., Kyiv, Ukraine, 01601  
e-mail: leraladick388@gmail.com*

The phenomenon of aggression in interpersonal relationships of students is the most common problem of the modern generation. Due to the desire for self-affirmation, thirst for revenge and envy of each other, modern youth lose their sanity, which provokes violence in their interpersonal communication.

The problem of school bullying is widespread in modern educational institutions, which is gaining momentum every year due to the habit of adults to hide it. Teachers protect the school from damaging their own reputation, and parents consider this phenomenon a common childish prank. But the problem does not disappear from this, and each time gaining more and more scale, which sometimes leads to irreparable consequences.

The purpose of the article: detailed coverage of the problem of school bullying and providing practical socio-pedagogical and psychological recommendations to prevent

According to a UNICEF study, 72% of students were bullied by their peers, of whom 48% hid the problem from prying eyes and another 24% found the strength to tell adults about their suffering.



Bullying is a violent and extremely unpleasant behavior on the part of a group of children towards one child, which is characterized by inequality of power and authority and is accompanied by constant aggressive pressure on the same child.

School treatment has the following structure: aggressor (s), observers, victim and, in rare cases, defender of the victim and exists in the following types: physical, psychological, material, sexual, social and cyberbullying.

Anyone can find themselves in a bullying situation. All you have to do is find yourself in a situation of inequality of rights with a certain group of people or cross someone's path.

The long process of school bullying leads to irreparable consequences for both the victim and the aggressor. Therefore, timely detection of the problem in the classrooms of a modern school and high-quality preventive, corrective and educational work can save participants in the educational process from harmful and sometimes irreparable consequences of negative behavior of today's adolescents.

*Key words:* bullying, violence, aggression, thirst for revenge, envy, jealousy, struggle for leadership, aggressor, victim, prevention, counteraction, modern school, timely detection, preventive, corrective and educational work.

UDC 159.922.6:376–056.26

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.19>

## THE FACTORS OF ONTOGENESIS AND DYSONTOGENESIS OF ADOLESCENTS' PERSONAL FORMATION

**Olena Lytvynenko**

*Borys Grinchenko Kyiv University,*

*18/2, I. Shamo boulevard, Kyiv, Ukraine, 02154*

*e-mail: o.lytvynenko@kubg.edu.ua*

Adolescence is a period of numerous crises and transformations, changes in behavioural patterns, emotional and cognitive spheres. The course of adolescence largely determines the overall quality of subsequent human life. Therefore, a fundamental study of the psychological characteristics of this age period is unquestionably important. The article presents the results of a study of adolescents' personal sphere. The **aim** of the study was to identify and analyse specific factors of ontogenesis and dysontogenesis of personal formation. The **methods** of empirical research were Individual typology questionnaire, Dusseldorf Illustrated Schema Questionnaire for Children and the content analysis of personal narratives. Statistical processing of the obtained data was carried out using factor analysis. The **results** of the study indicate the presence of three groups of factors: general (common to all adolescents), factors of ontogenesis (typical for adolescents, whose development is conditionally normative), factors of dysontogenesis (typical for adolescents who have hearing and vision impairments). Presented factors describe the core cognitive beliefs of adolescents about the world around them and their place in this world, their leading emotional states, as well as the most typical behavioural patterns. Thereby it was proved that functional dysontogenesis not only determines cognitive development of adolescents, but also influences their personal features and behavioural characteristics. Understanding the psychological content of identified factors allows to explain the structure of the personal sphere of adolescents and to formulate the principles of training work with them, aimed at harmonizing their personal development. The **prospects** of further researches in this area are connected with identifying whether the proposed factors are typical for the representatives of other age categories: adults and children.

*Key words:* adolescence, ontogenesis, dysontogenesis, personal factors, maladaptive schemas, core beliefs, content analysis.

**Introduction.** Adolescence is a period of intensive personal development. At this time there are formed numerous personal characteristics, features, traits, behavioural patterns and core beliefs. Obviously, the peculiarities of adolescence depend on a number of factors. Such factors include social situation of development, the availability of external and internal resources, general personal resilience etc. In addition, the genetic aspect of development (ontogenesis or dysontogenesis of personal formation) is important and should be taken into account. The dysontogenesis is understood as a development in the context of physiological disorders that do not have a direct impact on the human psyche, but determine its general psychological orientation. In this case, such disorders included hearing and visual impairments.

Thereby the aim of this study was to identify and analyse specific factors of ontogenesis and dysontogenesis of personal formation. Achieving the aim became possible by performing the following tasks: 1) to investigate the manifestations of cognitive, affective and behavioural spheres of adolescents' personality; 2) to define factors of personal formation of adolescents on the basis of the received data; 3) compare the factors of ontogenesis and dysontogenesis and identify general trends and specific manifestations.

**Literature review.** The results of the studies of personal formation indicate that the development of adolescents with hearing impairments occurs at the same stages as their healthy peers, but the transition from one stage to another may be delayed [1]. Similar data were also obtained regarding the personal development of children and adolescents with visual impairments [2]. On the other hand, Bilyk and Vasylenko note that the personality structure of adolescents with visual impairments includes some specific features and characteristics. These features make a destructive effect on the interpersonal interaction, which hinders social development and slows down general personal formation [3]. However, in the case of favourable conditions and the inclusion in the context of social interaction, personal formation meets the requirements of the age norm [4].

Analysing the personality of adolescents with hearing and visual impairments, as well as their peers who do not have such impairments, we studied the peculiarities of three personal spheres: cognitive, affective and behavioural.

The cognitive sphere was represented by maladaptive cognitive schemas, which are formed in childhood. Depending on the life situation, experience of relationship, individual coping mechanisms they can change throughout life. If the existing schema is activated, strong negative emotions such as anxiety, sadness or feelings of loneliness appear [5]. Any person can have one schema or a combination of several schemas. As a rule, people have more or less stable schemas [6]. The schema is considered to be maladaptive only when it is associated with pathological emotional experiences and symptoms or disorders of social functioning. Young identified 18 schemas, which are grouped into five clusters [7]. Individuals with severe personality disorders typically score high on many of the Young's questionnaire schemas. These 18 schemes formed the basis of personal factors we have identified.

Emotional traits that determine the nature of person's affective response to events and phenomena of the world are emotionality, aggression, sensitivity and anxiety. Their analysis allows deepening the understanding of the affective sphere of personality [8].

Among the typical behavioural reactions of individual, there can be distinguished five leading strategies: 1) active, aggressive actions; 2) intellectualization; 3) seeking the alternatives; 4) seeking social support and 5) avoidance. The choice of behavioural strategy on the one hand is determined by the personal characteristics of the subject, and on the other hand forms the structure and specificity of his personality [9]. Thus, the definition of these strategies leads to understanding of the behavioural sphere of the personality.

Presented results of separate scientific researches have put the question about the general personal features of adolescents who have impairments in work of analysers and their peers who do not have such impairments. It became possible to answer this question by studying the structure and manifestations of their personal sphere and identifying the factors of ontogenesis and dysontogenesis of adolescents' personal formation.

**Methodology.** The empirical research lasted during 2015–2020 years. Total number of respondents was 535 but the sample was divided into three groups: 1) group A – respondents with hearing impairments (180 people); 2) group B – respondents with visual impairments (110 people); 3) group C (conditionally normative group) – respondents without any impairments in the work of analysers (245 people). All the respondents were 12–17 years old and studied at secondary schools and special educational institutions in different cities of Ukraine.

The analysis of dynamic features of ontogenesis and dysontogenesis of adolescents' personal formation allowed to make assumptions which formed the basis of two statistical hypotheses: 1) about the availability of specific adolescents' personal factors; and 2) about the differences between personal factors of ontogenesis and dysontogenesis. These hypotheses were tested with the help of factor analysis in the form of principal components method with oblimin

rotation. Important that we did not have a hypothesis about the independence of potential factors, so we chose this type of rotation, which can detect both dependent and independent factors.

In order to identify universal and generalized characteristics of the respondents' personalities there were combined the manifestations of three personality spheres (cognitive, affective and behavioural). Among the characteristics of cognitive sphere there were taken the maladaptive cognitive schemas. The affective sphere was characterised by emotional personality features and the behavioural sphere – by the typical strategies of behaviour. The methods of empirical research were Dusseldorf Illustrated Schema Questionnaire for Children [10], Individual typology questionnaire [11] and the content analysis of personal narratives.

To test the hypothesis of differences between the personality factors of adolescents, whose formation occurs in the context of ontogenesis and dysontogenesis, data factorization was performed separately for each group of respondents. The method of parallel factor analysis was used to determine the number of principal components.

**Research results.** The analysis of the group C graph of the factors eigenvalues decrease allowed to identify 10 factors that reveal 70% of the combined variation of indicators, which is a fairly high result. During the interpretation of the results we took into account only the factor loads that are higher than 0,1 and may be important for the analysis of the obtained factors. Note that these factors are not typological but individual characteristics. So in some form they can be inherent to all subjects.

The first factor (11% of variance) can be called the avoidance factor, because the largest factor loading of it is on cognitive schemas of disconnection and rejection (defectiveness – 0,86; mistrust – 0,73; emotional deprivation – 0,70; alienation – 0,54). Respectively, this factor determines the feeling loneliness and disability to set warm and trustful relationship.

The second factor (9% of variance) is a coping factor, which does not include statistically significant loads on the factors of maladaptive schemas but offers the implementation of behavioural strategies that help to overcome life difficulties (active, aggressive actions – 0,99; intellectualization – 0,55).

The third factor (8% of variance) can be called affective, due to the manifestations of emotional personality traits (sensitivity – 0,81; emotionality – 0,60), as well as the activation of the enmeshment cognitive schema (0,66), which is connected with the believes that support a tendency to unconditional focus on thoughts and emotions of others.

The fourth factor (7% of variance) is a factor of generalized anxiety, as the greatest factorial loading within it is on personal anxiety (0,57) and cognitive schema of vulnerability (0,72), which can be a background for the formation of generalized anxiety disorder.

In the structure of the fifth factor (7% of variance) there is a dominance of cognitive schemas of other-directedness (approval-seeking – 0,80) and impaired limits (grandiosity – 0,61; Insufficient self-control – 0,59), as well as a fairly pronounced expression of emotional personality traits (emotionality – 0,50). Therefore, this factor can be called a factor of demonstrativeness.

A characteristic feature of the sixth and the seventh factors (total 12% of variance) is a significant number of cognitive schemas. These factors are responsible for the formation and actualization of adolescents' dysfunctional beliefs about themselves and the world around them. The main characteristic of the sixth factor is focus on schemas of over-vigilance and inhibition (over-control – 0,81; punitiveness – 0,79), which allows calling it a factor of mistrust of the world. The main factorial loads of the seventh factor 7 are on the schemas of impaired autonomy and performance (dependence – 0,73; enmeshment – 0,65; failure – 0,51). That is why it can be called a factor of self-doubt.

The eighth factor (6% of variance) is also characterized by wide manifestations of maladaptive schemas. However, its defined characteristic is the significant factorial load of the per-

sonal aggressiveness (0,81) and the complete absence of coping behaviour. Thus, this factor can be conditionally called the surrender factor.

The ninth factor (5% of variance) can be called a conformist factor, because it contains schemas that determine the individual's interaction with others, as well as the behavioural strategy of seeking social support (0,87).

Finally, the tenth factor (5% of variance) is characterized by an insignificant, and sometimes negative load on the cognitive schemas combined with the obvious manifestation of the behavioural strategy of seeking the alternatives (0,88). It allows to call the last ontogenetic factor of adolescents' personal formation a factor of dimensional activity.

The next step in testing the hypothesis was the factorization of the characteristics of respondents who have hearing and vision impairment. It was decided to conduct separate procedures of factor analysis for each of these groups of subjects. The analysis of group A results confirmed the 10-factor structure, which was also typical for group C. At the time, factor analysis revealed 68% of the compatible indicators variation, which was also sufficient for further generalizations. Systematization of the results of factor analysis allows us to talk about the general patterns as well as about principle differences, typical for group A. Particularly, we can note the coincidence of the first two factors, except for some minor differences. Thus, the avoidance factor (12% of variance) is characterized by a slightly lower load of the variables, which correspond to maladaptive cognitive schemas (defectiveness – 0,77; mistrust – 0,76; emotional deprivation – 0,75; alienation – 0,57). That means, that the avoidance factor of adolescents with hearing impairments differs in the strength of the manifestation.

At the same time, the coping factor (9% of variance) is characterized not only by a significant manifestation of individual behavioural strategies (active, aggressive actions – 0,98; intellectualization – 0,54), but also by the presence of some maladaptive schemas. Note that for the normative sample, the coping factor was “pure” (characterized by the complete absence of maladaptive schemas). However, the isolated differences do not fundamentally affect the internal content of factors and, accordingly, allow to correlate them with similar factors of ontogenesis.

The third and fourth factors for group A are characterized by the complete absence of both coping strategies and emotional manifestations. The third factor (8% of variance) includes the schemas of social isolation (0,70) and negativism (0,79), which allows to call it a factor of mistrust of people. Instead, the main emphasis in the fourth factor (7% of variance) is shifted towards schemas of insufficient self-control (0,80) and unrelenting standards (0,64). Respectively, we can call it a factor of egocentrism.

The fifth factor (6% variance), in addition to a fairly wide representation of maladaptive schemas and the absence of coping behaviour, similar to the previous two factors, is also characterized by a negligible negative load of emotional personality traits (emotionality – -0,70; aggressiveness – -0,64; sensitivity – -0,53). In that way it determines the manifestation of unconstructive core beliefs, combined with the suppression of emotions. That is why we can call it a factor of emotional inhibition. In this context, it can be contrasted to the group C affective factor.

The sixth factor (6% of variance) of this sample can be correlated with the generalized anxiety factor identified in the previous stage of statistic analysis. It also includes the manifestations of personal anxiety (0,68) and a schema of vulnerability (0,51). However, in this case, the factor loads are less pronounced than those found in the sample of respondents whose personal formation occurs in the context of ontogenesis. However, the presented differences are not fundamental, which allows us to attribute this factor to generalized anxiety.

The seventh factor (6% of variance) is in some way similar to the previously detected affective factor. But, as in previous cases, here we can observe a lower intensity of the qualities that form the basis of its content. However, this time the intensity of differences is such that does not

allow to combine this factor with the affective one. That is why according to the general logics of the factor's content, we can call it a factor of restrained affectivity.

The core characteristic of the eighth factor (5% variance) is the focus on the behavioural strategy of seeking social support (0,54) and the actualization of cognitive schemas of enmeshment (0,79) and dependence (0,76). Taking into account peculiarities of the manifestation of these schemas, e.g. disbelief in personal value, orientation to the others' opinion, inability to make independent decisions etc., this factor can be called a factor of dependency.

The ninth factor (5% variance) is characterized by a manifestation of intellectualization behavioural strategy (0,85) and negative factor loads on most schemas. Thus, this factor is responsible for the ability to overcome difficulties through analytical data processing and informed decision-making. According to its leading strategy this factor can be called factor of intellectualization.

The tenth factor found in this sample (5% variance) is quite authentic and different from the others. Its principal features are a high propensity of self-sacrifice (0,83), a manifestation of personal sensitivity (0,54), as well as a negative factor load on the scale of aggressiveness (-0,53). This factor is connected with the individual's tendency to empathize others and the willingness to provide help and support to those who need it. That is why it can be called a factor of empathy.

Thus, the results of factor analysis for adolescents with hearing impairments allowed us to talk about 10 factors. It corresponds to the number of factors obtained in the normative sample. In this case, 3 out of 10 factors are common for the two samples, taking into consideration the sufficient number of identical features in their content. The other 7 factors differ depending on the presence of hearing impairments and the impact of auditory deprivation on the process of personal development.

The third stage of data factorization was a factor analysis for indicators obtained from a study of group B. As a result the 10-factor structure of the personal sphere of adolescents was confirmed for the third time. The overall rate of variation was 70%, which, as in the previous two cases, is sufficient for further generalizations.

The first personal factor was once again an avoidance factor (12% variance), which indicates its universality for the adolescents, regardless of the genetic aspect of their personal development. The corresponding result is also observed with the second factor – coping (9% variance). The other 8 factors are more specific and should be considered separately.

The third factor (8% variance) is characterized by a manifestation of self-sacrifice cognitive schema (0,79), the tendency to choose a behavioural strategy of seeking social support (0,52) and a high level of personal sensitivity (0,50). It allows to identify this factor with the empathy factor, which is also typical for adolescents from the group B.

The structure and content of the fourth factor (7% variance) are almost identical to the factor of emotional inhibition found in a sample of adolescents with hearing impairments. This factor is also characterized by a fairly wide representation of maladaptive schemas and the absence of patterns of coping behaviour. The other characteristic of this factor is a significant negative load on the emotional individual features. Thus, it can also be called a factor of emotional inhibition.

The fifth factor (7% variance) is characterized by a significant manifestation of the cognitive schemas of emotional inhibition (0,75), as well as abandonment (0,78) and other schemas from the group of disconnection and rejection. Thus, this factor is responsible for the desire of adolescents to hide their own emotions and feelings because of the fear that they will lead to conflicts with significant others. Thereafter, we can call it a factor of impaired affiliation.

The sixth factor (6% variance) includes maladaptive cognitive schemas of subjugation (0,63) and punitiveness (0,53), as well as a significant negative load on the individual feature of

aggressiveness (-0,71). Accordingly, the manifestation of this factor is associated with the refusal to defend personal boundaries and with the avoidance of confrontation with others, which allows to call it a factor of violated boundaries.

The seventh factor (6% variance) is characterized by the complete absence of emotional personality traits and insignificant manifestation of coping strategies in combination with a pronounced cognitive schema of entitlement (0,71). Thus, it can be conditionally called a factor of its self-exclusivity.

The next, eighth factor (5% variance) can be correlated with the affective factor identified during the analysis of group C results, due to their completely similar content. The ninth factor (5% variance), can also be correlated with the previously identified for group A factor of mistrust of people. In turn, the tenth factor (5% variance) differs from the previous ones and is characterized by a manifestation of a maladaptive schemas of recognition-seeking (0,59), as well as negative loads on variables that correspond to the behavioural strategy of searching the alternatives (-0,74) and personal sensitivity (-0,56). In view of this, we can call it a factor of self-affirmation.

**Conclusions.** The obtained results allow to analyse the general structure of adolescents' personal manifestations that depend on the ontogenetic or dysontogenetic context of their formation. The system of adolescents' personality peculiarities proves the existence of factors that can be conditionally attributed to the category of the general (those that are common to all adolescents outside the genetic context of their personal formation). This category includes avoidance and coping factors. The avoidance factor is connected with the subject's fear of being excluded from the community; anxiety related to the opinion of others about him; self-doubt and low self-esteem. These traits are quite typical for adolescence, when belonging to a group of significant others becomes a basic need and at the same time the leading activity of the person. So the self-esteem fluctuations and its dependence on external assessments are relatively normative. Thus, the avoidance factor can be considered a centre of typical for adolescents dysfunctional affective, cognitive and behavioural manifestations.

On the other hand, the coping factor is characterized by the absence of maladaptive cognitive schemas in combination with pronounced patterns of coping behaviour in difficult life situations. That is why this factor is responsible for a healthy and harmonious perception of one self and others, as well as for the overall resilience of adolescents and their ability to overcome difficulties and to maintain their own psycho-emotional well-being. Accordingly, we can conclude that, regardless of the context of personal formation, there are two personality factors that form a certain continuum of manifestations from dysfunction to harmony. The strength of the manifestation of each of these factors determines the systematic organization and representation of personal qualities.

Other excreted factors turned out to be more specific and limited in their manifestation. Thus, two factors inherent to adolescents from the normative sample and their peers with hearing and visual impairments were identified. These were the generalized anxiety factor (for groups A and C) and the affective factor (for groups B and C). However, the most common factors were found between groups A and B. In particular, adolescents with hearing and visual impairments tend to have the factors of empathy, emotional inhibition and mistrust of people. It means that such adolescents, to a greater extent than their peers from the normative group, tend to refrain from expressing their own feelings and experiences, as well as to show suspicion towards others and need more time to get used to new people in their own environment. At the same time, after passing the stage of adaptation, they usually are more sympathetic, open to compassion and empathy.

Thus, taking into account two general factors common to all adolescents and three factors common to representatives of groups B and C, we can state the coincidence of 5 factors.

This allows to make a conclusion, that personal structure of adolescents with hearing and visual impairments is 50% identical. In this way it proves the existence of specific dysontogenesis factors of personal formation. These factors not only incorporate samples of adolescents with visual and hearing impairments, but also distinguish them from their peers who do not have such impairments.

Identified trends confirm statistical hypothesis about the availability of ontogenesis and dysontogenesis factors and determine the further logic of empirical study of the adolescents' personal sphere. Moreover, the perspectives of further work in this area are connected with the implementation of received data into the psychological practice and consideration of described factors in the process of counseling and psychotherapy.

### References

1. Vernon M., Andrews J. *The psychology of deafness*. Longman, 2010. 375 p.
2. Moschos M.M. Physiology and Psychology of Vision and its Disorders. *Medical Hypothesis, Discovery & Innovation*. 2014. № 3. P. 83–90.
3. Білик Ю.В., Василенко О.М. Особливості життєдіяльності дітей з вадами зору. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2012. № 35. С. 32–34.
4. Коган Б.М., Яковлева А.В. Личностные характеристики слабовидящих подростков. *Специальное образование*. 2012. № 2. С. 62–67.
5. Арнц А. Схема-терапия: модель роботи з частками. Львів : Галицька видавнича спілка, 2020. 264 с.
6. Лозова О.М., Литвиненко О.О. Наративні індикатори дисфункційних когнітивних схем підлітків. *Психолінгвістика*. 2019. № 26 (1). С. 228–245.
7. Young J., Klosko J., Weishaar M. *Schema Therapy*. Guilford Press, 2003. 412 p.
8. Telzer E., Goldenberg D., Fuligni A., Galván A., Lieberman M. Adolescents' emotional competence is associated with parents' neural sensitivity to emotions. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2014. № 8. P. 558–568.
9. Silk J., Steinberg L., Morris A. Adolescents' emotion regulation in daily life: links to depressive symptoms and problem behaviour. *Child Development*. 2003. № 74 (6). P. 1869–1880.
10. Loose Ch., Meyer F., Pietrowsky R. *The Dusseldorf Illustrated Schema Questionnaire for Children (DISC)*. Reflexão e Crítica, 2018. 18 p.
11. Собчик Л.Н. Теория и практика психологической оценки личности. *Московский психологический журнал*. 2002. № 3. С. 85–89.

## ФАКТОРИ ОНТОГЕНЕЗУ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗУ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Олена Литвиненко

Київський університет імені Бориса Грінченка,

бульв. І. Шамо, 18/2, Київ, Україна, 02154

e-mail: o.lytvynenko@kubg.edu.ua

Підлітковий вік – це період численних криз та трансформацій, змін у поведінкових моделях, емоційній та когнітивній сферах. Перебіг підліткового віку багато в чому визначає загальну якість подальшого людського життя. Тому фундаментальне дослідження психологічних особливостей цього вікового періоду є, безперечно, важливим. У статті представлені результати емпіричного дослідження особистісної сфери підлітків, які мають порушення слуху, порушення зору, та їхніх однолітків, котрі не мають таких порушень. **Метою** наукового пошукування було виявити та проаналізувати специфічні фактори онтогенезу та дизонтогенезу становлення особистості. В якості **методів** емпі-



ричного дослідження було застосовано індивідуально-типологічний опитувальник, Дюссельдорфський опитувальник схем для дітей та контент-аналіз персональних наративів. Статистична обробка отриманих даних проводилась із застосуванням факторного аналізу. **Результати** дослідження вказують на наявність трьох груп факторів: загальних (притаманних усім підліткам), факторів онтогенезу (типових для підлітків, розвиток яких є умовно нормативним), факторів дизонтогенезу (типових для підлітків, які мають порушення слуху та зору). Представлені фактори описують глибинні когнітивні переконання підлітків про навколишній світ та своє місце в ньому, їхні провідні емоційні стани, а також найбільш типові поведінкові моделі. Отже, доведено, що функціональний дизонтогенез не тільки визначає когнітивний розвиток підлітків, але й впливає на їхні особистісні якості та особливості поведінки. Розуміння психологічного змісту виокремлених факторів дозволяє пояснити структуру особистісної сфери підлітків та сформулювати принципи психологічної роботи з ними, спрямованої на гармонізацію їхнього особистісного розвитку. **Перспективи** подальших досліджень у цій сфері вбачаємо у визначенні того, чи є запропоновані фактори типовими для представників інших вікових категорій: дорослих та дітей.

*Ключові слова:* підлітковий вік, онтогенез, дизонтогенез, особисті фактори, неадаптивні схеми, основні переконання, аналіз змісту.

УДК 159.9.81.2

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.20>

## ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Алла Литвинчук

*Поліський національний університет,  
вул. Пушкінська, 40, м. Житомир, Україна, 10009  
e-mail: lytvynchukalla@gmail.com*

У статті показано, що психологічна безпека – це явище об’єктивної дійсності, яке нині набуває все більшої актуальності та стає предметом дискусій. Окреслено неоднозначність та неоднорідність підходів до розгляду психологічної безпеки як категорії психології. Підкреслено, що психологічна безпека вимагає глибоких психологічних досліджень.

Мета дослідження – аналіз особливостей предметного поля, в якому розглядається конструкт «психологічна безпека», його спрямованість та наповненість, а також емпіричне встановлення інтегрального рівня психологічної безпеки та його особливостей.

Для досягнення поставлених мети та завдань і дослідження рівня психологічної безпеки використано деякі структурні елементи багатопланового опитувальника, розробленого командою науковців Поліського національного університету. Рівень безпеки визначено за допомогою оцінки власного рівня безпеки відповідно до різних сфер власного життя. Оцінювання регламентовано: «Оцініть за п’ятибальною шкалою (1 – мінімальна безпека, 5 – максимальна безпека) рівень Вашої особистої безпеки у таких сферах життя». Інтегральний рівень безпеки встановлено шляхом розрахунку середнього значення за усіма сферами.

Результати дослідження свідчать про неоднорідність поглядів щодо поняття «психологічна безпека». Переважну більшість досліджень спрямовано на встановлення тісних соціальних взаємодій (освітньої діяльності, екстремальної діяльності, професійного становлення). Одним із актуальних напрямків дослідження може бути явище соціальної стійкості та стабільності (соціального комфорту) як наслідків високого рівня психологічної безпеки. Одночасно зі сферою професійної діяльності поширення набувають дослідження, що розглядають психологічну безпеку як загальний конструкт безвідносно конкретних дослідницьких ситуацій.

Кількісний та якісний аналіз дозволив установити особливості психологічної безпеки: загальний рівень психологічної безпеки знаходиться на середньому рівні; оцінка свого життя як мінімально безпечного є менш інтенсивною, ніж досить безпечного. Чоловіки та жінки оцінюють рівень власної безпеки як помірний, проте чоловіки, на відміну від жінок, схильні до граничних оцінок.

*Ключові слова:* психологічна безпека, особистість, психологічна безпека сфер життя особистості, рівні психологічної безпеки, метааналіз.

**Актуальність дослідження.** Проблема «психологічної безпеки» імпліцитно впливає з нових умов сьогодення, в яких опинилося суспільство в останні десятиліття. Нова етика, відкритість суспільства XXI століття, розширення та інтенсифікація соціальних взаємодій формують таке середовище буття людини, яке різко та стрімко постійно змінюється та вимагає усвідомлення постійних змін. Варто говорити, що сучасна особистість живе не просто в середовищі, а у «трансформаційному середовищі» [5]. Такі умови буття впливатимуть на суб’єктивне відчуття людиною себе в безпеці або в небезпеці. Тому особливо важливими є активні наукові пошуки особливостей психологічної безпеки, її суб’єктивного рівня.

**Мета дослідження.** Зауважимо, що в цій роботі ми не ставимо за мету дати системний аналіз поняттю психологічної безпеки. Мета дослідження – аналіз особливостей

предметного поля, в якому розглядається конструкт «психологічна безпека», його спрямованість та наповненість, а також емпіричне встановлення інтегрального рівня психологічної безпеки та його особливостей.

Мета роботи визначила її головні завдання: 1) провести якісний та кількісний аналіз сфер психологічного знання, в яких досліджується психологічна безпека; 2) з'ясувати основні актуальні напрямки дослідження психологічної безпеки, емпірично визначити її інтегральний рівень.

*Методологія та методи.* Способи дослідження підпорядковано визначеним меті та завданням. Дослідження напрямків психологічної безпеки відбувалося за допомогою аналізу, синтезу та метааналізу публікаційного контенту щодо психології безпеки. Для дослідження особливостей рівня безпеки використані деякі структурні елементи багатопланового опитувальника, розробленого командою науковців Поліського національного університету (Журавльова Л., Коломієць Т., Литвинчук А., Можаровська Т.). Для визначення рівня безпеки досліджуваним особам пропонували оцінити власний рівень безпеки відповідно до різних сфер власного життя (фізичної, сексуальної, гендерної, сімейної, територіальної, фінансової, релігійної, національної, політичної, соціальної, продовольчої та бізнесової). Оцінювання суворо визначено: «Оцініть за п'ятибальною шкалою (1 – мінімальна безпека, 5 – максимальна безпека) рівень Вашої особистої безпеки у наступних сферах життя». Інтегральний рівень безпеки – середнє значення за всіма сферами. Відтак перевагою цього специфічного оцінювання стала конкретизація власне тієї об'єктивної дійсності, яку потрібно визначити як безпечну чи небезпечну, а також формалізація завдання.

*Учасники дослідження* – респонденти від 12 до 70 років (N = 574), серед них переважно більшість складають особи юнацького та дорослого віку (M = 32; Mo = 18).

**Виклад основного матеріалу.** Нині здійснюються активні наукові пошуки в напрямку систематизації наукового знання щодо поняття «психологічна безпека». Так, О.С. Блиновою здійснено широкий аналіз наукових уявлень про психологічну безпеку: визначено особливості уявлень про психологічну безпеку на класичному, некласичному та постнекласичному етапах [2]. Зокрема авторка відзначає, що особлива увага науковців спрямована на дослідження аспектів інформаційно-психологічної безпеки [2, с. 242]. Значна частина досліджень стосується різноманітних аспектів інформаційно-психологічної безпеки особистості: як аспекту наукової проблеми сучасної психології (Гаврищак, 2012), як явища, вираженого на особистісному, суспільному та державному рівнях (Уханова, 2013), як структурованого явища (Панченко, 2019), як частини політичних відносин (Арабаджієв і Сергієнко, 2020).

Дослідження науковців також спрямовані на визначення всіх аспектів життя людини, які є або сприймаються як небезпечні. Серед таких напрямків особливо актуальними є дослідження тісних соціальних інтеракцій: навчальної або учбової діяльності (Харченко, 2012; Тушина, 2013; Панченко, 2014; Вітюк, 2015), екстремальних видів діяльності (Приходько, 2015), професійної сфери (Яковенко, 2013) тощо.

Новітні дослідження психологічної безпеки стають все більш різноманітними. Зокрема, виокремлено змістове наповнення психологічної безпеки в широкому та вузькому значенні (Чуйко, Чаплак, Комісарик, 2021), здійснено розгляд її етнокультурних, гендерних (Савелюк, 2020), територіальних (Литвинчук, 2020) аспектів тощо.

В англійській психологічній літературі поняття «психологічна безпека» порушувалося порівняно давно, з 60-х років ХХ століття. У відповідь на запит «psychological safety» портал Гугл Академія надає 3 390 000 результатів (звернення від 03.07.2021 року), за встановлення часового ліміту «з 2020 року» – 60 400 результатів, а з 2021 року – 34 100 результатів, що свідчить про системний інтерес до предмету психологічної безпеки.

Психологічну безпеку науковці почали досліджувати з огляду на професійну діяльність. Як зазначає Емі Едмондсон, з 60-х до 90-х років психологічну небезпеку досліджували в теоретичному вимірі [18, 19]. З 90-х років ці дослідження підкріпилися емпіричними результатами. Перші спроби означити психологічну безпеку стосувалися поняття «ризик»: «психологічна безпека переважно полягає у зменшенні міжособистісного ризику, який обов'язково супроводжує невизначеність та зміни» [19, с. 30]. За Е. Едмондсон та З. Леї, психологічну безпеку можна розглядати в декількох напрямках: по-перше, як передумову (антецедент): спираючись на дослідження в галузі психології праці, науковець говорить про залежність високої працездатності від рівня безпеки працівників, зокрема вагомою умовою психологічної безпеки є позитивний клімат у команді (на робочому місці) [19, с. 30]; по-друге, як посередник між організацією роботи, психологічним кліматом у команді, швидкістю включення інноваційних способів роботи, способами і швидкістю передачі знань між членами команди [19, с. 32]; по-третє, як наслідок: робочі колективи в межах однієї компанії мають різний рівень психологічної безпеки, ці показники відрізнялись і між різними компаніями [19, с. 34]; по-четверте, як регулятор (посередник): психологічна безпека спрощує взаємодію в командах, яка є досить різноманітною за своїм складом, і знижує рівень неприйняття інноваційних способів виконання діяльності [19, с. 34].

Однією із гіпотез подальших досліджень у напрямку психології безпеки є динаміка почуття захищеності (убезпечення): передбачається, що підвищення рівня безпеки може певним чином знижувати рівень продуктивності [19]. Це можна назвати своєрідним соціальним комфортом у професійній сфері.

Проблема психологічної безпеки через напрямок психології праці найбільш розроблена зарубіжними дослідниками. Зокрема, досліджуються особливості «високоякісних стосунків» (Carmeli, & Gittell, 2009) залежно від рівня психологічної безпеки та її вплив на можливість «вчитися на помилках» працівників [17].

Все більшого розповсюдження набувають дослідження психологічної безпеки поза певних умов роботи чи життєдіяльності людини (Wanless, 2016). Вони стосуються власне становлення особистості [22] або частини соціального капіталу, що набуває людина впродовж життя. А. Кармеллі встановлено, що люди, які почувалися безпечно в ситуації соціальної взаємодії, демонстрували вищий рівень безпеки порівняно з іншими досліджуваними [16]. Дослідження психологічної безпеки 2020-2021 років сконцентрувалися на проблематиці збереження здоров'я, вакцинації (Stühlin et. al, 2021; Л. Журавльова, І. Бедних, А. Литвинчук, Т. Можаровська (не опублікований рукопис), медичного обслуговування (O'Donovan, 2020) [20].

*Результати та дискусії.* Дослідження інтегрального рівня психологічної безпеки особистості дозволило встановити певні його особливості (табл. 1).

Таблиця 1

### Статистичні показники загального рівня психологічної безпеки

Інтегральний рівень безпеки				
Загальна вибірка		Чоловіки		Жінки
N	Valid	574	112	462
	Missing	3	465	115
Mean		3,41	3,3594	3,4205
Median		3,58	3,5833	3,5833
Mode		4	3,17a	3,58
Std. Deviation		,843	,94142	,81838
Variance		,711	,886	,670

Зокрема встановлено, що загальний рівень психологічної безпеки знаходиться на середньому рівні ( $\bar{x}_{\text{інтегр}} = 3,41$ , при  $\min = 1$ ,  $\max = 5$ ), медіанне значення відповідає  $\bar{x}_{\text{інтегр}}$  та становить  $M_{\text{інтегр}} = 3,58$ ,  $Mo_{\text{інтегр}} = 4$  ( $SD = 0,843$ ), це свідчить про те, що респонденти досить високо оцінюють свій рівень психологічної безпеки.

Дещо відрізняється оцінка рівня власної безпеки у представників обох статей: чоловіки –  $M_{\text{чол}} = 3,58$ ,  $Mo_{\text{чол}} = 3,17$  ( $SD = 0,941$ ), жінки –  $M_{\text{жін}} = 3,58$ ,  $Mo_{\text{жін}} = 3,58$  ( $SD = 0,818$ ).

Графічне представлення результатів дозволяє виокремити особливості оцінки суб'єктивного рівня безпеки респондентів (рис. 1).

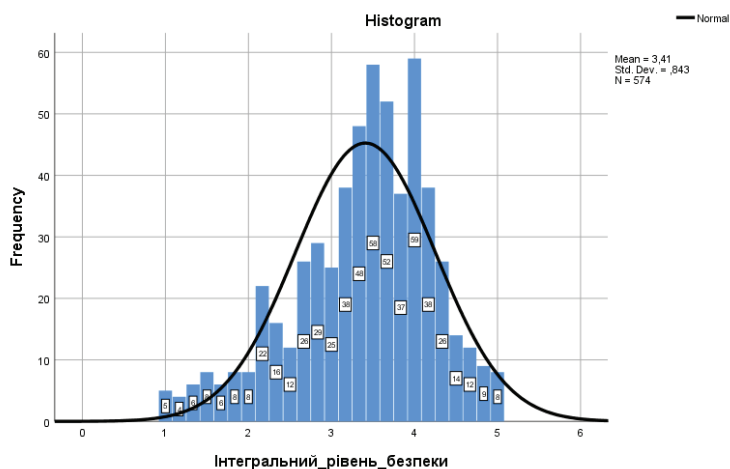


Рис. 1. Інтегральний рівень безпеки відносно нормального розподілу

Хоча відповіді респондентів очікувано відповідають нормальному розподіленню, все ж можна встановити певні закономірності. Зокрема, кількісна характеристика відповідей свідчить про те, що досліджувані особи схильні оцінювати своє життя як «мінімально безпечно» менш інтенсивно, ніж «досить безпечно»: лише 5 респондентів із усієї вибірки (0,87%) оцінили мінімально свій рівень безпеки, однозначно безпечним своє життя вважають 8 респондентів (1,4%). Найбільша частка досліджуваних осіб оцінює своє життя як помірно безпечно: оцінки від 3 до 4 коливаються у 317 респондентів (55,2%). Проте ці результати потребують подальших досліджень з урахуванням соціально бажаних відповідей та викривлення результатів респондентами, оскільки питання безпеки зазвичай є досить тригерними для учасників дослідження та змушують їх відповідати, керуючись емоціями, а не фактами (Литвинчук, 2020).

Визначено, що існують особливості оцінок рівня безпеки в чоловіків та в жінок (рис. 2).

Для чоловіків характерною є помірна оцінка рівня власної безпеки. Більшість респондентів оцінює її у межах від 3,5 до 4 балів ( $N = 49$ ), тоді як досить захищеними себе почувають лише деякі респонденти ( $N = 2$ ). Частка тих, хто не почуває себе в безпеці, досить велика: в 1 або 2 бали оцінили безпеку 10,7% досліджуваних осіб. Порівнюючи ці результати з вибіркою респондентів жіночої статі, ми можемо говорити про певні відмінності (рис. 2).

Для жінок рівень їхньої безпеки є також досить помірним. Проте, на відміну від чоловіків, менша частка респондентів оцінила свою безпеку низько, на рівні 1-2 балів

(7,1%). Також варто відмітити, що коливання від 2 до 4 балів є досить плавним (чоловіки схильні до радикальніших оціночних суджень своєї безпеки).

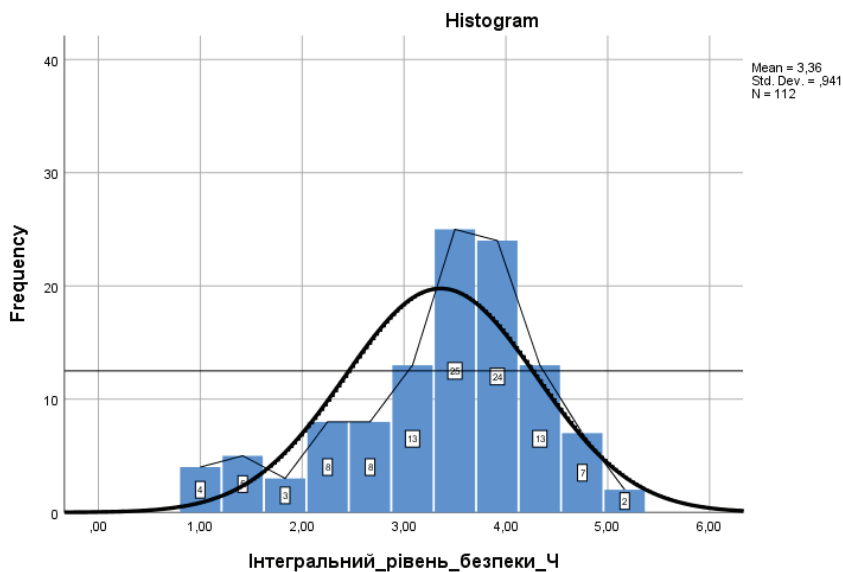


Рис. 2. Інтегральний рівень безпеки (чоловіки)

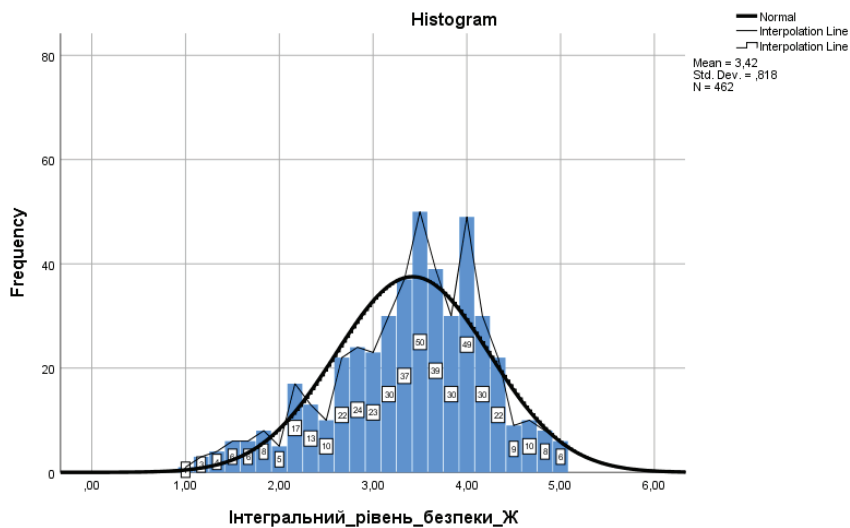


Рис. 3. Інтегральний рівень безпеки (жінки)

Загалом більшість респондентів оцінюють власну безпеку вище середньої (54,5%), нижче середньої – 45,5%. Менше 3 балів оцінили власний рівень безпеки 27,7% респондентів жіночої статі та 28,6% – чоловічої. Це може свідчити про домінування відносно низького, нижче середнього та середнього рівня безпеки респондентів, а також про тенденцію до відмінностей усвідомлення рівня власної безпеки в чоловіків і жінок.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Дослідження дозволило встановити неоднорідність поглядів на явище психологічної безпеки. Головна увага науковців спрямована на дослідження тісних соціальних інтерацій (освітньої діяльності, екстремальної діяльності, професійного становлення). Соціальний комфорт як наслідок високого рівня психологічної безпеки може бути одним із актуальних питань у подальших дослідженнях. Проаналізовано, що подібно дослідженням у професійній сфері поширення набувають публікації, які розглядають психологічну безпеку як загальний конструкт безвідносно конкретних дослідницьких ситуацій.

Емпірично встановлено деякі особливості психологічної безпеки: середній її рівень; оцінка свого життя як мінімально безпечного є меншою, ніж досить безпечного. Чоловіки та жінки оцінюють рівень власної безпеки як помірний, проте чоловіки, на відміну від жінок, схильні до граничних оцінок.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у встановленні закономірностей формування психологічної безпеки, її вікових особливостей та передумов безпекової поведінки.

#### Список використаної літератури

1. Арабаджиев Д. Ю., Сергієнко Т. І. Політична маніпуляція та інформаційно-психологічна безпека в політичних відносинах. 2020.
2. Блинова О. С. Психологічна безпека: аналіз наукових уявлень та досвід емпіричного дослідження. Психологічні основи розвитку особистості: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2018. С. 239-254.
3. Вітюк Н. Кібербулінг як загроза психологічній безпеці особистості школяра. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2015. № 19. С. 129-138.
4. Гаврищак Л. Інформаційно-психологічна безпека особистості у сучасному світі. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*. 2012. № 29. С. 100-110.
5. Журавльова Л. П., Коломієць Т. В., Кулаковський Т. Ю., Пирог Г. В., Котлова Л. О., Литвинчук А. І., Коробко Д. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства. Монографія. 2020.
6. Литвинчук А.І. Психологічні особливості уявлень про небезпеку осіб які проживають у сільській місцевості. *Наукові перспективи*. 2021. № 4 (10). С. 369-377 DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-4\(10\)-369-377](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-4(10)-369-377)
7. Панченко О. А. Турбулентність мислення в структурі інформаційно-психологічної безпеки особистості. 2019.
8. Панченко Т. Л. Психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 28. С. 327-332.
9. Приходько І. І. Психологічна безпека персоналу екстремальних видів діяльності: концепція, трансформаційна модель, методологія дослідження. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4. С. 117-125.
10. Савелюк Н. Психологічна безпека особистості: етнокультурні та гендерні аспекти. 2020.

11. Тушина О. Психологічна безпека в загальноосвітньому навчальному закладі: практичний посібник. *Запоріжжя: ЗОІППО*, 2013.
12. Уханова Н. С. Інформаційно-психологічна безпека особистості, суспільства та держави. *Правова інформатика*. 2013. № 3. С. 91-95.
13. Харченко А. С. Психологічна безпека особистості викладача вишу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012. № 2, Т. 2. С. 443-450.
14. Чуйко Г., Чапак Я., Комісарик М. Психологічна безпека особистості в нестабільному світі. *Psychological journal*. 2021. № 7(1). С. 65-81.
15. Яковенко С. І. Психологічна безпека працівників органів та підрозділів внутрішніх справ. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. № 14 (1). С. 331-339.
16. Carmeli A. Social capital, psychological safety and learning behaviours from failure in organisations. *Long range planning*. 2007. No 40(1). С. 30-44.
17. Carmeli A., Gittell J. H. High quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*. 2009. No 30(6). P. 709-729.
18. Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*. 1999. No 44(2). P. 350-383.
19. Edmondson A. C., Lei Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 2014. No 1(1). P. 23-43.
20. O'Donovan R., De Brún A., McAuliffe E. Healthcare Professionals Experience of Psychological Safety, Voice, and Silence. *Frontiers in Psychology*. 2021. No 12. P. 383.
21. Stühlinger M., Schmutz J. B., Grote G., Nicca D., Flury D. To get vaccinated or not? psychological safety as a catalyst for the alignment between individual beliefs and behavior. *Group & Organization Management*. 2021. No 46(1). P. 38-69.
22. Wanless S. B. The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*. 2016. No 13(1). P. 6-14.

## PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE PERSONALITY AS AN ACTUAL PROBLEM OF MODERN PSYCHOLOGY

**Alla Lytvynchuk**

*Polissia National University,  
40, Pushlinska str., Zhytomyr, Ukraine, 10009  
e-mail: lytvynchukalla@gmail.com*

It has been shown that psychological security is a phenomenon of objective reality, which is now becoming increasingly important and is the subject of debate. The ambiguity and heterogeneity of approaches to the consideration of psychological security as a category of psychology are outlined. It is analyzed that psychological security requires extensive psychological research.

The aim of the article was to analyze the features of the subject field in which the construct "psychological security", its orientation and content, as well as the empirical establishment of the integrated level of psychological security and its features.

Methods used to achieve the set goals and objectives: to study the level of psychological security, some structural elements of a multifaceted questionnaire developed by a team of scientists from Polissya National University were used. The level of security was determined by assessing one's own level of security in accordance with various spheres of one's own life. The assessment was regulated: "Assess on a five-point scale (1 – minimum security, 5 – maximum security) the level of your personal security in the



following areas of life." The integrated level of security was established by calculating the average value for all areas.

The results of the study indicate the heterogeneity of views on the concept of "psychological security". The vast majority of research is aimed at establishing close social interactions (educational activities, extreme activities, professional development). One of the current areas of research may be the phenomenon of social stability and stability (social comfort) as a consequence of a high level of psychological security. It is analyzed that simultaneously with the sphere of professional activity, researches that consider psychological safety as a general construct regardless of specific research situations become widespread.

Quantitative and qualitative analysis allowed to establish the features of psychological security: the general level of psychological security is at an average level; the assessment of one's life as minimally safe is less intense than that of a fairly safe one. Men and women assess the level of their own security as moderate, however, men are prone to unequivocally extreme assessments, unlike women.

*Key words:* psychological safety, personality, psychological safety of spheres of life of an individual, levels of psychological safety, meta-analysis.

УДК 159.9.072.59

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.21>

## ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АКТУАЛЬНИХ МОТИВІВ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ

**Світлана Лукова**

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,  
бул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61168  
e-mail: lukovass@gmail.com*

**Карина Фоменко**

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,  
бул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61168  
e-mail: karinafomenko1985@gmail.com*

У статті проаналізовано основні теоретичні підходи щодо поняття «мотиви», висвітлений зв'язок мотивів і потреб, які можуть задовольнятися у спортивній діяльності. Розкрито динаміку мотиваційної сфери спортсменів підліткового віку. Обґрунтовано необхідність створення портагивної методики для діагностики актуальних мотивів підлітків-спортсменів.

Мета дослідження – розроблення та адаптація методики діагностики актуальних мотивів спортивної діяльності підлітків.

В опитувальнику мотивів спортивної діяльності підлітків застосовано монополярну шкалу Лайкерта на 5 градаций. Кінцевий варіант методики містить 25 пунктів.

Запропонована методика дозволяє виявити міру значущості трьох мотивів (емоційний мотив, мотив фізичного самовдосконалення, глористичний мотив), джерелом яких є психологічні, фізіологічні та соціальні потреби. *Емоційний мотив* (емоційного задоволення) – бажання отримати емоційне задоволення від занять спортом, переживання радощів, стану емоційного піднесення. *Мотив фізичного самовдосконалення* – прагнення покращити власний фізичний стан, мати більш досконале тіло, розвинути фізичні якості. *Глористичний мотив* самоствердження та визнання – прагнення до слави, бажання бути відомим завдяки своїм спортивним досягненням, отримати визнання.

Представлено результати стандартизації методики визначення актуальних мотивів спортивної діяльності. Надійність опитувальника визначалася за допомогою розрахунку альфа-коефіцієнта Кронбаха, величина якого для опитувальника з 25 пунктів становить 0,912. Конструктну валідність опитувальника встановлено шляхом факторизації даних, отриманих на вибірці ( $n = 182$  особи). Ретестова надійність опитувальника підтверджується коефіцієнтом кореляції між результатами двох досліджень на рівні  $r = 0,732$ , що вказує на досить високу тестову надійність цієї методики.

Визначено стенові значення для кожної із трьох шкал опитувальника та стимульний матеріал.

*Ключові слова:* мотиви спортивної діяльності, мотивація до занять спортом, підлітки-спортсмени, опитувальник мотивів спортивної діяльності підлітків.

**Постановка проблеми.** Спортивна діяльність у підлітковому віці має вирішальне значення для становлення професійного спортсмена-олімпійця. Одним із основоположних факторів становлення майбутнього чемпіона є формування спортивної мотивації. Мотивація до спортивної діяльності є цілісною системою, яка включає особистісні та ситуативні фактори та визначає конкретні форми діяльності й поведінки спортсмена. Цілеспрямоване формування мотивів спортивної діяльності сприяє становленню фахівця в галузі спорту. Як зазначає Н. Височина, під час підготовки спортсменів серед інших завдань психологічного забезпечення на етапі попередньої

базової підготовки важливим є визначення рівня мотивації до подальшої підготовки, а на етапі спеціалізованої базової підготовки – зміцнення мотивації до занять спортом [1].

У психології існує досвід оцінки мотивів і мотивації спортивної діяльності. Досить широко застосовуються проєктивні та анкетні методи, бесіди, інтерв'ю, методи опосередкованої оцінки сили спонукань. Значну кількість досліджень здійснено в рамках концепції досягнення успіху та уникнення поразки. Проте дослідження мотивів до занять спортом у підлітковому віці залишається одним із актуальних завдань психології спорту.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Мотиви є рушійною силою діяльності. Потреби знаходять своє втілення у мотивах. З плином часу один домінуючий мотив змінюється іншим, зростає роль опосередкованих потреб, з'являється ієрархічність. Мотивація до спорту зумовлена потребами, які можуть бути задоволені у цій діяльності. Якщо потреба є джерелом активності, то мотиви надають діяльності певної спрямованості. Мотиви лежать в основі подолання фрустрації під час досягнення головної мети спортивної діяльності.

Згідно з поглядами О. Леонтєва, варто розрізнити безпосередні та опосередковані мотиви. До безпосередніх мотивів спортивної діяльності належать задоволення від м'язової активності, естетичне задоволення своєю красою, силою, витривалістю, швидкістю, спритністю, гнучкістю, прагнення виявити себе у складних умовах, прагнення досягти результатів та перемоги, показати свою спортивну майстерність, прагнення до самовираження, самоствердження й отримання суспільного визнання і слави. Опосередкованими мотивами є такі: стати сильним та здоровим, через спортивну діяльність підготувати себе до життя, почуття обов'язку, усвідомлення соціальної важливості спортивної діяльності [2].

Під час опанування спортивною діяльністю у спортсмена можна спостерігати зміну мотивів. А. Пуні відзначає, що на початковому етапі залучення до спорту в дітей і підлітків мотиви носять безпосередній характер (їм подобаються заняття спортом); стійкий інтерес до якогось виду спорту в них не проявляється (діти та підлітки можуть обирати одночасно декілька видів спорту, не надаючи перевагу якомусь одному), на їхній вибір суттєво впливає середовище (популярність окремого виду спорту у місцевості, де проживає підліток, та інтерес оточуючих). На етапі спеціалізації у певному виді спорту, що приблизно відбувається через 2-3 роки від початку занять, на перший план виступають інші мотиви: особистий інтерес до певного виду спорту, прагнення розвинути здібності до цього виду спорту та закріпити успіхи в ньому, прагнення до встановлення особистих рекордів. На стадії спортивної майстерності домінуючим є мотив досягнення успіху. У підлітковому віці цієї стадії досягають лише окремі спортсмени, які є більш наполегливими та зосередженими на своїй спортивній діяльності [3].

Дж. Кретті пропонує три параметри для класифікації мотивів: 1) мотиви усвідомлювані та неусвідомлювані; 2) мотиви, джерелом яких є фізіологічні, психологічні та соціальні потреби; 3) групи мотивів, які формуються під впливом минулого досвіду, недавнього минулого досвіду, безпосереднього досвіду діяльності та спілкування з іншими людьми [4].

Теоретичні підходи щодо мотивів спортивної діяльності були покладені в основу діагностичного інструментарію. Проте проблема пошуку новітніх практичних методів, спрямованих на дослідження мотивації до спортивної діяльності та вибір ефективних впливів задля розвитку мотиваційної сфери юних спортсменів, потребує подальшого вивчення [5].

На сучасному етапі розвитку психологічна наука має обмежену кількість психодіагностичних методик із визначення мотивів спортивної діяльності. Широко відомими є опитувальники А. В. Шаболатас «Мотиви занять спортом», Є. А. Калініна «Мотиви спортивної діяльності» та методика В. І. Тропнікова «Вивчення мотивів занять спортом». Зва-

жаючи на досить великий обсяг стимулюючого матеріалу, проведення цих тестів потребує певних часових затрат, інтелектуальних зусиль, що ускладнює їхнє застосування в підліткової вибірці. Враховуючи вікові особливості респондентів (12-17 років), варто віддати перевагу методам, що характеризуються простотою і доступністю стимулюючого матеріалу. Захопленість певним видом спорту і спрямування уваги й зусиль на тренувальну діяльність у підлітків може позначитися на зниженні зацікавленості у психодіагностиці, небажанні зосередитися на складних словесних конструктах [6]. Отже, психодіагностичні методики для підлітків-спортсменів мають бути компактними, досить простими у проведенні та короткочасними.

**Мета дослідження** – розроблення й адаптація методики діагностики актуальних мотивів спортивної діяльності підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на концепцію О. Леонтєва та враховуючи вікові особливості динаміки провідних мотивів спортивної діяльності А. Пуні, а також зважаючи на другий параметр для класифікації мотивів, запропонований Дж. Кретті, що базується на потребах як джерелі активності, покладеної в основу мотивації, ми зробили спробу дослідження мотивів спортивної діяльності з позиції задоволення потреб. Запропонована нами методика спрямована на виявлення найактуальніших мотивів занять спортом у підлітків та дозволяє виявити міру значущості трьох мотивів (емоційний мотив, мотив фізичного самовдосконалення, глористичний мотив), джерелом яких є психологічні, фізіологічні та соціальні потреби.

*Емоційний мотив* (емоційного задоволення) – бажання отримати емоційне задоволення від занять спортом, переживання радощів, стану емоційного піднесення.

*Мотив фізичного самовдосконалення* – прагнення покращити власний фізичний стан, мати більш досконале тіло, розвинути фізичні якості.

*Глористичний мотив* самоствердження та визнання – прагнення до слави, бажання бути відомим завдяки своїм спортивним досягненням та отримати визнання.

Опитувальник містить 30 тверджень. У цій методиці застосовано шкалу Лайкерта (метод сумарних оцінок). Використання шкали дозволяє виявити ставлення респондентів до проблеми, що досліджується, згідно з якою вони визначають свою згоду або незгоду. Існують різні модифікації вимірювальних шкал, які включають від двох до семи пунктів оцінок. У запропонованій методиці використовується п'ять градацій. Шкала Лайкерта (Likert scale) в оригінальному варіанті може бути застосована як біполярна (від -2 до +2), так як і монополярна (від 1 до 5). Для нашої методики обрано другий варіант. Процедура проведення передбачає пред'явлення респонденту списку тверджень, які необхідно оцінити від 1 до 5 балів залежно від міри їхньої важливості, де 5 – повністю згодний, а 1- зовсім не згодний. Результат визначається сумою балів за кожною шкалою. Найбільша кількість балів за певною шкалою вказує на домінуючий мотив. Найменша кількість за певною шкалою свідчить про низький рівень значущості цього мотиву для опитаного.

**Надійність опитувальника** визначалася за допомогою розрахунку альфа-коефіцієнта Кронбаха. Величина альфа Кронбаха для шкали з 30 пунктів становить 0,919, що вказує на внутрішню узгодженість оцінки достовірності результатів тесту. У таблиці 1 представлені пункти опитувальника з розрахованими для них величинами альфа Кронбаха у випадку видалення цього пункту зі шкали. Згідно з представленими даними, пункт 14 погіршує одномоментну надійність. Зважаючи на те, що цей пункт не має високої диференційної сили, він може бути виключеним із кінцевої версії опитувальника. Після видалення пункту 14 значення альфа-коефіцієнту Кронбаха зросло до показника 0,922.

Таблиця 1

**Характеристика пунктів опитувальника  
«Актуальні мотиви спортивної діяльності підлітків»**

Пункти	M	STD	Min	Max	$\alpha$ Кронбаха
1	4,81	0,49	1,00	5,00	0,917722
2	4,39	0,84	1,00	5,00	0,916925
3	4,69	0,69	1,00	5,00	0,917361
4	4,55	0,79	1,00	5,00	0,916285
5	4,42	0,87	1,00	5,00	0,917350
6	3,77	1,24	1,00	5,00	0,915914
7	4,26	0,84	1,00	5,00	0,916652
8	4,10	1,05	1,00	5,00	0,918251
9	3,82	1,29	1,00	5,00	0,917991
10	3,96	1,03	1,00	5,00	0,916765
11	4,59	0,73	1,00	5,00	0,916760
12	4,23	0,96	1,00	5,00	0,915828
13	4,45	0,82	1,00	5,00	0,917507
14	3,82	1,39	1,00	5,00	0,921534
15	4,12	1,25	1,00	5,00	0,914647
16	4,52	0,78	1,00	5,00	0,916837
17	4,78	0,47	1,00	5,00	0,918419
18	3,92	1,34	1,00	5,00	0,915314
19	4,50	0,75	1,00	5,00	0,917677
20	4,35	0,98	1,00	5,00	0,917020
21	4,02	1,30	1,00	5,00	0,915276
22	4,445055	0,75	1,00	5,00	0,916670
23	4,554945	0,79	1,00	5,00	0,919473
24	3,626374	1,51	1,00	5,00	0,917386
25	4,807692	0,47	1,00	5,00	0,917826
26	4,500000	0,85	1,00	5,00	0,918578
27	4,313187	0,97	1,00	5,00	0,915659
28	4,560440	0,75	1,00	5,00	0,916062
29	4,516484	0,78	1,00	5,00	0,915598
30	3,829670	1,47	1,00	5,00	0,915860

**Конструктивна валідність** опитувальника «Актуальні мотиви спортивної діяльності підлітків» встановлена шляхом факторизації даних, отриманих за його допомогою на вибірці ( $n = 182$  особи). Перевірка структури розподілу запитань опитувальника здійснювалася методом головних компонентів із подальшим обертанням VARIMAX (сенсом якого було отримання максимально несхожих факторів) та нормалізацією за Кайзером. Оптимальну кількість факторів визначали на основі аналізу діаграми screeplot (рис. 1).

Згідно з критерієм Кайзера, для визначення кількості компонент (факторів) варто керуватися власними значеннями, які більше або дорівнюють одиниці. За цим критерієм у нашій методиці виділено п'ять компонент із кількісними показниками: 9,97; 4,01; 2,76; 1,44; 1,09. Задля уточнення кількості компонент, які залишаються для подальшого аналізу, застосовано альтернативний критерій Кеттела – критерій «Кам'янистого осипу».

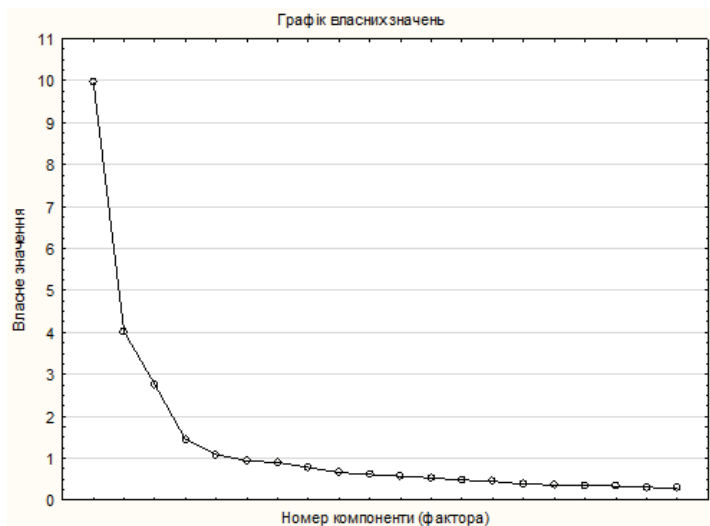


Рис. 1. Графік власних значень

Згідно з представленим графіком (рис.1), виразний кордон між першими великими чинниками, що пояснюють значну частину загальної дисперсії, і наступними, що пояснюють приблизно однакові за величиною малі частки дисперсії, лежить у межах четвертої точки. У цій точці спадання власних значень зліва направо помітно сповільнюється. Відповідно до цього критерію можна залишити три або чотири фактори.

Протягом наступного етапу здійснено експлораторний факторний аналіз (із кутовим обертанням), унаслідок якого виділено три фактори, які не корелюють один із одним. У таблиці 2 представлені результати обертання трьох головних компонент.

Перший фактор (інформативність 23,3%) об'єднує 10 пунктів шкали: 16, 22, 19, 13, 10, 25, 4, 7, 1, 28, представлених у порядку спадання факторного навантаження. Змістовне наповнення пунктів, які утворили цю шкалу, пов'язане з отриманням респондентами емоційного задоволення. Так, пункти 16 («Я отримую задоволення від самого процесу тренування») і 19 («Коли я займаюсь спортом, мій настрій покращується») та пункт 28 із найменшим факторним навантаженням («Отримую задоволення від досягнутого спортивного результату») вказують на задоволення емоційних потреб респондентів у спортивній діяльності. Це дає підстави визначити цю шкалу як *емоційний мотив*.

До другого фактору (інформативність 22,7%) увійшли 8 питань: 21, 15, 30, 18, 24, 27, 6, 3, які також представлені в порядку зменшення факторного навантаження. До цієї шкали не увійшли два пункти з показниками факторного навантаження, нижчими за 0,50. Психологічний зміст пункту 9 «Було б добре, якби мій портрет висів на дошці пошани в нашій спортивній школі» ілюструє традиційну форму визнання спортсмена у власній спортивній школі, що обмежує кількість його прихильників та звужує можливість визнання його таланту широкими верствами населення. Пошана у такій формі є нецінною для підлітків. Пункт 12 «Мені приємно, коли друзі цінують мої досягнення» обмежує коло шанувальників спортивних досягнень респондентів незначною кількістю друзів. Пункти з високим факторним навантаженням (21, 15, 30) відображають мрії респондентів стати відомими, бути одними з найкращих спортсменів, бути чемпіонами та свідчать про важливість соціального визнання. Цей мотив може бути описаний як прагнення до слави та визнання – *глюристичний мотив*.

Таблиця 2

**Факторна структура мотивації спортивної діяльності підлітків**

Питання	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. Мені подобається вид спорту, яким я займаюсь	0,595		
2. Я займаюсь спортом, щоб бути спритним і витривалим			0,519
3. Мені приємно, коли мене нагороджують за перемогу у змаганнях		0,512	
4. Спорт надихає мене та піднімає настрій	0,691		
5. Я займаюсь спортом, щоб бути сильним			0,655
6. Хочу бути відомим у своїй школі завдяки спортивним досягненням		0,722	
7. Я з нетерпінням чекаю тренувань	0,680		
8. Систематичні заняття спортом необхідні мені, щоб мати гарну зовнішність			0,578
10. Щоденні тренування ніколи не набридають мені	0,723		
13. Під час занять спортом я відчуваю натхнення та прилив енергії	0,787		
15. Хочу бути відомим спортсменом у нашій країні		0,881	
16. Я отримую задоволення від самого процесу тренування	0,860		
18. Займаюсь спортом, щоб бути чемпіоном		0,829	
19. Коли я займаюсь спортом, мій настрій покращується	0,843		
20. Я займаюсь спортом, щоб підтримувати себе у гарній формі			0,821
21. Мрію бути визнаним найкращим спортсменом у своїй віковій (ваговій) категорії		0,884	
22. Я із задоволенням ходжу на тренування	0,847		
23. Я займаюсь спортом, щоб бути здоровим			0,672
24. Золота медаль на олімпійських іграх – це моя мрія		0,793	
25. Мені подобається займатися спортом	0,711		
26. Я займаюсь спортом, щоб покращити свій фізичний стан			0,825
27. Готовий докладати зусиль, щоб мати високий спортивний статус		0,744	
28. Отримую задоволення від досягнутого спортивного результату	0,542		
29. Я займаюся спортом, щоб бути сильним та витривалим			0,660
30. Хотів би увійти в топ-10 відомих спортсменів світу		0,873	
Загальна дисперсія	5,819	5,669	3,759
Частка спільності	0,233	0,227	0,150

Третій фактор (інформативність 15,0%) об'єднує 7 пунктів шкали, представлених у порядку зниження факторного навантаження: 26, 20, 23, 29, 5, 8, 2. До цієї шкали не увійшли пункти 11, 17, 14. Останній виключений після визначення коефіцієнту альфа Кронбаха через незначне зниження тестової надійності. Інші два пункти мають факторне навантаження, нижче за 0,5. Пункт 11 «Спорт для мене – це стимул для розвитку та вдосконалення» сформульований досить абстрактно й може співвідноситися з різними мотивами. Пункт 17 «Тренування дають можливість покращити стан моїх м'язів» мало відображає мотивацію до спортивної діяльності в підлітковому віці або зводить її до нарощування м'язової маси, що може зацікавити переважно тих підлітків, які займаються бодібілдингом. Психологічний зміст пунктів, утворений цими факторами (показовими є пункти 26 і 20 з найбільшим факторним навантаженням «Я займаюсь спортом, щоб покращити свій фізичний стан», «Я займаюсь спортом, щоб підтримувати себе в гарній формі»), відображає прагнення респондентів до покращення свого фізичного стану та фізичної форми. Цей мотив може бути описаний як *мотив фізичного самовдосконалення*.

Отже, в кінцевому варіанті методики залишилося 25 пунктів. У зв'язку зі зменшенням кількості запитань у методиці проведений повторний розрахунок рівня надійності. Величина коефіцієнта альфа Кронбаха для опитувальника з 25 пунктів становить 0,912. Незначне зниження цього показника, який залишився вищим за 0,90, не позначилося загалом на рівні надійності-узгодженості цієї методики.

**Ретестова надійність** опитувальника. Повторним опитуванням, проведеним на тій самій вибірці з інтервалом чотири тижні, охоплено 95 респондентів. Коефіцієнт кореляції між результатами двох досліджень становив  $r=0,732$ , що вказує на досить високу тестову надійність цієї методики.

**Побудова нормативної шкали.** У табл. 3 представлені описові статистики опитувальника «Актуальні мотиви спортивної діяльності підлітків» під час розділення на три інтервали.

Таблиця 3

**Описові статистики опитувальника актуальних мотивів спортивної діяльності підлітків**

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення	Асиметрія	Екссес
Емоційний мотив	40,59	10	50	5,88	-1,93	5,12
Глористичний мотив	32,29	8	40	7,96	-1,18	0,54
Мотив фізичного самовдосконалення	30,84	7	35	6,16	-1,48	2,51

Граничні норми для мотивів спортивної діяльності підлітків установити неможливо через високі значення екссес за першою і третьою шкалами та високу асиметричність розподілу за всіма шкалами, що вказує на відсутність нормального розподілу значень. У такому випадку є доцільним виявити стенові значення для шкал опитувальника (табл. 4).

Таблиця 4

**Відповідність «сирих» та стенових балів опитувальника актуальних мотивів спортивної діяльності підлітків**

Стени	Емоційний мотив	Глористичний мотив	Мотив фізичного самовдосконалення
1	<26	10 – 12	<17
2	27 – 28		18 – 20
3	29 – 32		21 – 22
4	33 – 35	13 – 14	22 – 23
5	36 – 38	15 – 19	24 – 25
6	39 – 40	20 – 24	26 – 28
7	40 – 43	23 – 28	29 – 30
8	44 – 45	29 – 32	31 – 32
9	33 – 35	33 – 37	33 – 35
10	36 – 38	38 – 40	



Отже, кінцева версія опитувальника «Актуальні мотиви спортивної діяльності підлітків» представлена 25 пунктами, спрямованими на визначення трьох мотивів: емоційного (10 пунктів), глористичного (8 пунктів), фізичного самовдосконалення (7 пунктів). Запропонована методика створена відповідно до сучасних психометричних вимог щодо психодіагностичного інструментарію, за якої 1-3 стенам відповідає низький рівень прояву мотиву, 4-7 – середній, 8-10 – високий.

**Висновки.** Емпірично доведено, що провідними мотивами спортивної діяльності підлітків є емоційний, глористичний і мотив фізичного вдосконалення. Розроблено та стандартизовано методику дослідження мотивів спортивної діяльності підлітків, надійність та валідність якої емпірично доведено.

Перспектива подальших досліджень полягає в дослідженні зв'язків губристичної мотивації із актуальними мотивами спортивної діяльності в підлітковому віці.

### Список використаної літератури

1. Височина Н. Л. Психологічне забезпечення у системі підготовки спортсменів в олімпійському спорті : дис... канд. наук із фіз. вих. і спорту : 24.00.01. Київ, 2018. 478 с.
2. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва: Смысл, 1999. 365 с.
3. Пуни А. Ц. Психология физического воспитания и спорта. Москва: Физкультура и спорт, 1979. 143 с.
4. Кретти Б. Психология в современном спорте. Москва: Физкультура и спорт, 1978. 224 с.
5. Тихомирова Е. В., Уманская И. А. Мотивы занятия спортом, как психологический ресурс успешной спортивной деятельности. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.* 2016. Т. 22. № 2. С. 234–236.
6. Калитка С., Ребрина В., Бухвал А. Мотивація підлітків до занять спортом. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць.* 2016. № 1. С. 81–86.

## DIAGNOSTIC TOOLS FOR THE STUDY OF ACTUAL MOTIVES OF ADOLESCENTS ' SPORT ACTIVITY

**Svitlana Lukova**

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,  
29, Alchevskikh str., Kharkiv, Ukraine, 61168  
e-mail: lukovass@gmail.com*

**Karyna Fomenko**

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,  
29, Alchevskikh str., Kharkiv, Ukraine, 61168  
e-mail: karinafomenko1985@gmail.com*

The article analyzes the main theoretical approaches to the concept of motive, highlights the relationship between motives and needs that can be met in sports. The dynamics of the motivational sphere of adolescent athletes is revealed. The necessity of creating a portable method for diagnosing current motives of adolescent athletes is substantiated.

The purpose of the article is to develop and adapt methods for diagnosing current motives of sports activities of adolescents.

In this questionnaire of motives of sports activity of teenagers the monopolar Likert scale on 5 gradations is applied. The final version of the method contains 25 points.

The proposed technique allows to identify the degree of significance of three motives (emotional motive, motive of physical self-improvement, gloristic motive), the source of which are psychological, physiological and social needs. Emotional motive (motive of emotional satisfaction) – the desire to get emotional pleasure from sports, experiencing joy, a state of emotional uplift. The motive of physical self-improvement is the desire to improve one's physical condition, to have a more perfect body, to develop physical qualities. Gloristic motive (motive of self-affirmation and recognition) – the desire for fame, the desire to be known for their sporting achievements and gain recognition.

The results of standardization of the method of determining the actual motives of sports activities are presented. The reliability of the questionnaire was determined by calculating the Cronbach's alpha coefficient, the value of which for the questionnaire of 25 points is 0.912. The constructive validity of the questionnaire was established by factoring the data obtained from the sample ( $n = 182$  persons). Retest reliability of the questionnaire is confirmed by the correlation coefficient between the results of the two studies was at the level of  $r = 0.732$ , which indicates a sufficiently high test reliability of this technique.

Sten scores for each of the three questionnaire scales and stimulus material are presented.

*Key words:* motives of sport activity, motivation to play sports, teenage athletes, questionnaire of motives of sport activity of adolescents.

УДК 316.6

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.22>

## ЦІННОСТІ ТА ПОТРЕБИ В КОНТЕКСТІ СПОЖИВЧОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

**Анна Нікольська**

*Київський університет імені Бориса Грінченка,  
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053  
e-mail: anna\_nikolska@ukr.net*

У статті досліджено і проаналізовано актуальні потреби та ціннісні орієнтації споживачів. Незважаючи на те, що взаємозв'язок потреб та цінностей є загальновідомим у психологічній науці, детального розгляду потребує характер цього взаємозв'язку, а також глибоке дослідження взаємовпливу окремих потреб на формування окремих цінностей особистості. Теоретичним підґрунтям стали здобутки таких науковців, як В.А. Василенко, М. Вебер, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, М. Рокич, С.Л. Рубінштейн, В.П. Тугаринов, М.Б. Холбрук. Завдяки їхньому внеску питання дослідження ціннісної сфери є невід'ємною частиною розвитку науки про людину та соціум загалом. Вибір об'єкта дослідження пов'язаний з тим, що цінності та потреби особистості є основою для подальшого розвитку мотивів діяльності. Мета і засіб досягнення мети також обираються залежно від цінностей, які передусім базуються на соціально-психологічних умовах, що оточують особистість: соціальна та економічна ситуація; географічне положення; культурні, біологічні, матеріальні аспекти життєдіяльності, в яких вона знаходиться в цей проміжок часу. Задля дослідження ціннісних орієнтацій використано «Ціннісний опитувальник Ш. Шварца», а потреб – методика «Ієрархія потреб» у модифікації І.А. Акіндінової. Кількісна та якісна обробка отриманих результатів дозволила виділити три ступені прояву основних цінностей особистості: низький, середній і високий, а також проілюструвати ці ступені за допомогою відсоткового розподілу досліджуваних за цими ступенями. Крім того, проаналізовано відсоткове співвідношення ступеня задоволеності основних потреб досліджуваних. Кореляційний аналіз, виконаний за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, дозволив визначити закономірності та зв'язки між потребами та цінностями. Отримані результати дослідження можуть широко використовуватися в соціальній психології як із метою психологічної просвіти споживачів, так із метою розширення уявлень продуцентів реклами щодо психологічних особливостей споживачів.

*Ключові слова:* цінності, ціннісні орієнтації, суб'єктивна цінність, потреби, споживачі.

**Актуальність.** Дослідження теми споживчої поведінки ніколи не втрачає своєї актуальності, оскільки у суспільстві постійно змінюються пріоритети, на формування яких впливають соціально-політичні, економічні, екологічні чинники. Про взаємозв'язок цінностей та потреб особистості, які згодом формують мотивацію до діяльності, писали такі науковці, як Т. Парсонс, М. Рокич, М. Вебер, Е. Дюркгейм [4; 5; 6]. Питання взаємозв'язку потреб і цінностей стало аксіомою в сучасній психологічній науці, проте важливо розглядати не лише їхній взаємозв'язок як абстрактне явище, а мати конкретні уявлення про те, які цінності впливають на конкретні потреби, мотивують людину до їхньої реалізації [8].

Визначення поняття «цінність» переважно розглядають у контексті соціальних процесів, в умовах яких особистість перебуває протягом усього життя [4; 5; 6]. Саме ці процеси мають значний вплив на формування ціннісних орієнтацій. Т. Парсонс [4] підкреслював їхню провідну роль у житті суспільства, яка полягає у збереженні та відтворенні зразків бажаної поведінки. Дослідження цінностей споживачів – це спосіб зрозуміти причини того,

чому споживачі відрізняються між собою з огляду на прийняття рішень. Цінності є уявленнями споживача про життя і прийнятну у суспільстві поведінку [1]; в них виражені мотивуючі цілі і прийнятні засоби для їх досягнення [8]. У працях С.Л. Рубінштейна, М. Рокича, Т. Парсона, В.А. Василенко [2] цінності пов'язані не лише з індивідуальними особливостями, але й із соціальними процесами, що супроводжують особистість протягом усього життя і впливають на формування ціннісних орієнтацій. Найбільш репрезентативною є думка Т. Парсона, який підкреслює: «...Цінності займають провідне місце в тому, що стосується виконання соціальними системами функції збереження та відтворення зрака...» [4].

Про взаємозв'язок цінностей та потреб писав В.П. Тугаринов [7], який приділяв увагу здатності речей, явищ, ідей виступати засобом задоволення потреб та інтересів особистості, служити суспільному прогресу і всебічному розвитку людини. Ця думка знайшла відображення у вітчизняній психології ХХ століття, завдяки чому ціннісна сфера розглядається як невід'ємна частина розвитку наук про людину та людство.

Розглядаючи цінності та потреби в контексті дослідження споживачької поведінки, варто говорити про їхній взаємозв'язок, оскільки реклама здатна формувати певні цінності особистості, які перетворюються на незадоволені потреби, і для їхньої реалізації необхідно прийняти рішення про покупку товарів і послуг. Тому споживачі є носіями певних суспільних цінностей, які формуються під час рекламної комунікації.

Цінності, як і потреби особистості, лежать в основі побудови мотивів людської діяльності. Мета та засоби досягнення мети обираються залежно від цінностей. Варто зазначити, що їхня пріоритетність залежить від соціальних, економічних, географічних, культурних, біологічних, матеріальних умов проживання людини.

**Мета дослідження** – визначення сили та характеру зв'язків цінностей і потреб особистості в контексті їх прояву у споживчій поведінці.

**Завдання дослідження є:** 1) діагностувати та проаналізувати ціннісні орієнтації споживачів; 2) проаналізувати ступінь задоволеності потреб споживачів; 3) дослідити ступінь і характер взаємозв'язку потреб і цінностей методом кореляційного аналізу.

**Методи дослідження.** Ціннісні орієнтації споживачів реклами досліджувалися нами за допомогою методики «Ціннісний опитувальник Ш. Шварца», а їхні потреби – за допомогою методики «Ієрархія потреб» (модифікація І.А. Акіндінової) [3]. Основними групами проаналізованих цінностей є такі: влада – соціальний статус, домінування над людьми й ресурсами; досягнення – особистий успіх відповідно до соціальних стандартів; гедонізм – насолода або чуттєве задоволення; стимуляція – хвилювання і новизна; самостійність – самостійність думки і дії; універсалізм – розуміння, терпимість і захист благополуччя всіх людей і природи; доброта – збереження і підвищення добробуту близьких людей; традиція – повага і відповідальність за культурні та релігійні звичаї та ідеї; конформність – стримування дій і мотивів, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням; безпека – стабільність і безпека суспільства, відносин і самого себе.

Методика «Ієрархія потреб» (модифікація І.А. Акіндінової) призначена для діагностики актуальності потреб: достатнє для досліджуваного матеріальне положення, потреба в безпеці, потреба в міжособистісних зв'язках, потреба в повазі з боку оточуючих, потреба в самореалізації.

В емпіричному дослідженні брало участь 254 особи віком від 18 до 77 років, серед яких 179 чоловіків та 75 жінок, з них 232 особи проживають у місті Київ, 22 особи – у передмісті.

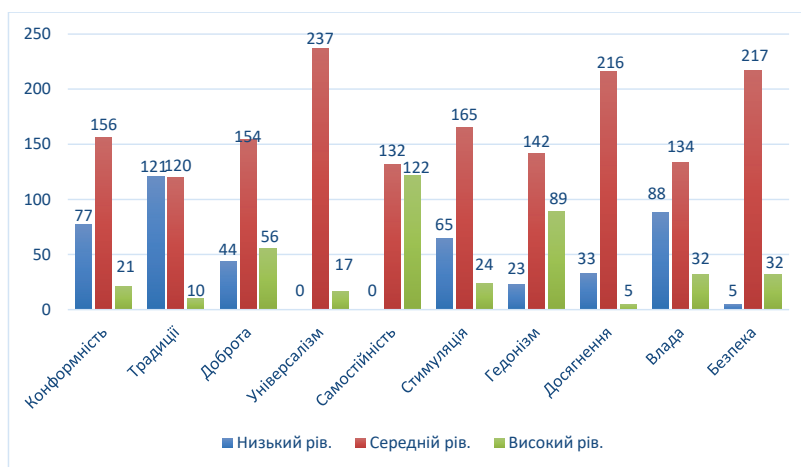
**Результати дослідження.** Отримані результати стосовно ціннісної сфери споживачів представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Рівневий розподіл показників ціннісних орієнтацій споживачів за методикою  
«Ціннісний опитувальник Ш. Шварца» (n = 254)**

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Конформність	77	156	21
Традиції	121	120	10
Доброта	44	154	56
Універсалізм	-	237	17
Самостійність	-	132	122
Стимуляція	65	165	24
Гедонізм	23	142	89
Досягнення	33	216	5
Влада	88	134	32
Безпека	5	217	32

Графічне представлення результатів наведено на рис. 1.



**Рис. 1. Результати дослідження ціннісних орієнтацій споживачів реклами за методикою «Ціннісний опитувальник Ш. Шварца»**

Найчастіше в опитаних виявляються такі ціннісні орієнтації, як «універсалізм» (розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи). Мотиваційні цінності універсалізму можуть бути похідними від тих потреб виживання груп та індивідів, які стають очевидними, коли люди входять у контакт з кимось поза своїм середовищем або розширюють первинну групу; «досягнення» (особистий успіх через демонстрацію компетентності відповідно до соціальних стандартів), «безпека» (безпека, гармонія, стабільність суспільства, взаємин, самої людини, є похідним від базових індивідуальних і групових вимог). Незважаючи на середній рівень пріоритетності, можна зробити висновок про те, що вони є досить актуальними, оскільки притаманні переважній більшості респондентів.

Близько 50% респондентів мають високий рівень цінності традицій, близько третини обрали в якості найважливіших цінностей такі, як «конформність» (обмеження, припинення дій, схильностей і спонукань до дій, які можуть завдати шкоди іншим або не відповідають соціальним очікуванням). Конформність таких споживачів походить від вимоги стримувати схильності, які мають негативні соціальні наслідки (слухняність, самодисципліна, ввічливість, повага до батьків і старших), «стимуляція» є похідним від природної потреби в розмаїтті та глибоких переживаннях задля підтримки оптимального рівня активності. Біологічно обумовлені варіації потреби стимуляції, забезпечені соціальним досвідом, можуть призводити до індивідуальних відмінностей у важливості цієї цінності; мотиваційна мета цього типу цінностей полягає в новизні, глибоких переживаннях і «влада» (центральна мета цього типу цінностей полягає в досягненні соціального статусу або престижу, контролі або домінуванні над людьми і ресурсами (авторитет, багатство, соціальна влада, збереження свого суспільного іміджу, суспільне визнання).

Наступним кроком стало дослідження рівнів задоволеності потреб респондентів. Нами представлені результати дослідження за методикою «Ієрархія потреб» за модифікацією І.А. Акіндінової. Результати кількісної обробки відповідей респондентів представлені в табл. 2 і графічно представлені на рис. 2.

У генеральній сукупності респондентів можна виокремити наступні групи осіб, які мають відповідні цінності (табл. 2).

Таблиця 2

### Кількісний розподіл респондентів за рівнями задоволеності потреб

Рівні задоволеності потреби	Матеріальне становище		Потреба в безпеці		Потреба в міжособистісних зв'язках		Потреба в повазі		Потреба в самореалізації	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Повністю	8	3	27	11	51	20	24	9	22	7
Частково	170	67	184	73	134	53	219	86	127	50
Незадоволена	76	30	43	16	69	27	11	5	105	43



**Рис. 2. Графічне представлення результатів кількісної обробки даних за методикою «Ієрархія потреб»**

Отримані дані свідчать про те, що потреби більшості респондентів частково задоволені. Проте можна говорити про найбільш незадоволені та задоволені потреби. Найбільш незадоволеною виявилася потреба в самореалізації (43% респондентів). Отже, можна дійти висновку, що для цієї групи споживачів доречним буде використання товарів і послуг, які сприятимуть самовираженню та самореалізації. За такої умови саме рекламне повідомлення має розкривати перспективи самореалізації завдяки взаємодії покупця з товаром.

Також прослідковується потреба респондентів у покращенні власного матеріального становища. На нашу думку, це може прямо впливати на купівельну здатність і купівельні наміри споживачів, змушуючи їх більш критично ставитися до рекламних пропозицій, обирати найбільш пріоритетні покупки та економити власні ресурси.

Потреби споживачів є рушійною силою для виникнення купівельних намірів. Відповідно до отриманих результатів можна дійти висновку, що більшою популярністю серед респондентів користуватимуться товари та послуги, які дозволяють їм самореалізуватися, показати власну індивідуальність, справити враження на оточення та підкреслити статус споживача, а також приналежність до певної економічної або соціальної групи. Потреба в покращенні матеріального становища може реалізовуватися як через придбання певних товарів і послуг (наприклад, послуг курсів підвищення кваліфікації, або ставок у букмекерських конторах), так і завдяки утриманню від великих і непередбачуваних витрат (тоді респонденти можуть прагнути звертати увагу на знижки й акції на товари повсякденного вжитку).

З метою відповісти на запитання про наявність чи відсутність зв'язку потреб і цінностей споживачів виконано кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена – непараметричного методу, який використовується з метою статистичного дослідження зв'язку між явищами. У цьому випадку визначається фактичний ступінь паралелізму між двома кількісними рядами досліджуваних ознак і дається оцінка тісноти встановленого зв'язку за допомогою кількісно вираженого коефіцієнта. Результати кореляційного аналізу представлені в табл. 3.

Таблиця 3

**Кореляційний аналіз шкальних результатів за методиками «Ієрархія потреб» та «Ціннісний опитувальник Шварца»**

	Матеріальне становище	Потреба в безпеці	Потреба у міжособистісних зв'язках	Потреба в повазі	Потреба в самореалізації
Конформність	- 0,341	0,407	0,292	0,343	0,322
Традиції	- 0,137	0,128	0,316	0,085	- 0,233
Доброта	0,256	0,216	0,683	- 0,412	0,148
Універсалізм	0,158	0,303	0,217	0,306	0,337
Самостійність	0,431	- 0,409	- 0,125	0,410	0,651
Стимуляція	0,318	0,306	0,438	0,143	- 0,396
Гедонізм	0,551	- 0,111	0,251	0,152	0,432
Досягнення	0,378	0,248	0,487	0,630	0,547
Влада	0,422	0,473	- 0,218	0,557	0,294
Безпека	0,457	0,666	0,546	- 0,198	0,135

Кореляційний аналіз дозволив визначити наступні закономірності. Спостерігається значна позитивна кореляція між потребою в покращенні матеріального становища і цінністю «гедонізм». Це свідчить про те, що найчастіше споживачі, які прагнуть до гедоністичного стилю життя, бажають мати більше фінансових ресурсів для реалізації намірів.

Шкала «потреба в безпеці» та «безпека» як цінність мають сильну позитивну кореляцію, що говорить про ідентичність значення цих шкал. Потреба в міжособистісних зв'язках має сильну позитивну кореляцію з цінністю «доброта», що свідчить про прагнення споживачів підтримувати теплі стосунки з оточуючими та можливість обирати ті товари та послуги, які приносять користь оточуючим, зокрема, брати участь у благодійних акціях, купувати подарунки, подарункові сертифікати та інше. Існуючу кореляцію можна пояснити також прагненням людини як соціальної істоти належати до певного кола однодумців, що дозволяє їй почуватися безпечно та з більшим шансом гарантувати виживання індивіда у світі.

Потреба в повазі має позитивну кореляцію з цінностями «досягнення» та «влада», що свідчить про соціальну природу цієї потреби, бажання мати вагому позицію в суспільстві. В якості споживачів такі особи схильні вибирати ті товари й послуги, які підкреслюють їхнє соціальне та матеріальне становище, позицію в суспільстві, будуть прийнятними в колі осіб, чия повага насамперед вони прагнуть заслужити.

Потреба в самореалізації має високу позитивну кореляцію з цінностями «самостійність» та «досягнення». Найчастіше такий результат притаманний особам молодого віку, що може свідчити про їхнє прагнення реалізуватися в різних соціальних ролях, і це є нормою для такої вікової категорії. В якості споживачів вони обиратимуть оригінальні сучасні рішення для повсякденних завдань, які не потребують великих витрат часу або сторонньої допомоги. Прагнучи отримати певні досягнення, наприклад, у сфері особистісного зростання, такі споживачі витрачають багато фінансів на тренінгові програми, курси саморозвитку, міжнародні проекти, мандрівки, книги та інші товари й послуги, які певним чином можуть призвести до розширення можливостей у досягненні поставленої мети.

**Висновки.** Під час дослідження проведено діагностику актуальності потреб і визначено основні ціннісні орієнтації споживачів. Високий показник більшості респондентів притаманний цінностям «доброта», «самостійність» та «гедонізм». Такі цінності, як «конформність», «традиції» і «влада» притаманні приблизно третині споживачів на низькому рівні. Результати використання психодіагностичної методики «Ієрархія потреб» свідчать про те, що потреби більшості респондентів є частково задоволеними. Серед найбільш незадоволених потреб можна визначити потребу в самореалізації, серед найбільш задоволених – потребу в міжособистісних зв'язках.

Кореляційний аналіз потреб і цінностей споживачів засвідчив наявність зв'язку потреби в матеріальному становищі та цінності гедонізму; потреби в безпеці та цінності безпеки; потреби в повазі та в досягненнях і владі; потреби в самореалізації, самостійності.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у проведенні формувального експерименту, під час якого відбуватиметься корекційно-розвивальна робота з метою психологічної просвіти споживачів у сфері цілепокладання і засобів досягнення мети.

### Список використаної літератури

1. Блекуэлл Р., Миниард П., Энджел Дж. Поведение потребителей. 10-е изд. СПб.: Питер, 2007. 944 с.
2. Василенко В.А. Ценность и ценностные отношения. В.А. Василенко. Проблема ценности в философии. Под ред. А.Г. Харчева. Ленинград: Наука, 1966. 244 с.
3. Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде. Учебное пособие. Москва: Финансы и статистика, 2001. 224 с.
4. Парсонс, Т. Система современных обществ. Т. Парсонс. Москва: Аспект Пресс, 1997. 270 с.
5. Рокич М. Природа человеческих ценностей. *Свободная пресса*. 1973. № 5. С. 20-28.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Просвещение, 1976. 485 с.



7. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. Ленинград, 1968. 326 с.
8. Holbrook M.B. Consumption experience, customer value, and subjective personal introspection: An illustrative photographic essay. *Journal of Business Research*. 2006. No 6. P. 714-725.

## VALUES AND NEEDS IN THE CONTEXT OF CONSUMER BEHAVIOR OF PERSONALITY

**Anna Nikolska**

*Borys Grinchenko Kyiv University,*

*18/2, Bulvarno-Kudryavska str., Kyiv, Ukraine, 04053*

*e-mail: anna\_nikolska@ukr.net*

The article investigates and analyzes the current needs and value orientations of consumers. Despite the fact that the relationship between needs and values is well known in psychological science, the nature of this relationship needs detailed consideration, as well as an in-depth study of the interaction of individual needs on the formation of individual personality values. The theoretical basis was the achievements of such scientists as V.A. Vasilenko, M. Weber, E. Durkheim, T. Parsons, M. Rokich, S.L. Rubinstein, V.P. Tugarinov, M. B. Holbrook. Thanks to their contribution, the question of the study of the value sphere is an integral part of the development of the science of man and society in general. The choice of the object of study is due to the fact that the values and needs of the individual are the basis for further development of motives. The purpose and means of achieving the goal are also chosen depending on the values, which, in turn, are based on socio-psychological conditions surrounding the individual: social and economic situation, geographical location, cultural, biological and material aspects of life in which it is in this period. time. For the study of value orientations was used «Value Questionnaire S. Schwartz», and needs – the method of «Hierarchy of needs» in the modification of I.A. Akindinova. Quantitative and qualitative processing of the obtained results allowed to distinguish three degrees of manifestation of the basic values of personality: low, medium and high, as well as to illustrate these degrees by the percentage distribution of the studied by these degrees. In addition, the percentage of the degree of satisfaction of the basic needs of the subjects was analyzed. Correlation analysis, performed using Spearman's rank correlation coefficient, allowed us to identify patterns and relationships between needs and values. The obtained results of research can be widely used in social psychology both for the purpose of psychological education of consumers, and for the purpose of expansion of representations of producers of advertising concerning psychological features of consumers.

*Key words:* values, value orientations, subjective value, needs, consumers.

UDC 159.9

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.23>

## SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF SOCIAL INSTABILITY

**Viktoriia Overchuk**

*Vasyl' Stus Donetsk National University,  
21, 600-richchia str., Vinnytsia, Ukraine, 21000  
e-mail: v.overchuk@donnu.edu.ua*

**Olexandra Shindirovskaya**

*Vasyl' Stus Donetsk National University,  
21, 600-richchia str., Vinnytsia, Ukraine, 21000  
e-mail: shyndyrovskaya.o@donnu.edu.ua*

It was considered the problem of social and psychological adaptation of applicants for higher education in the first year of higher education in this article. The authors focus on issues of socio-psychological adaptation, which become especially relevant and need to be revised in view of the transformation processes at the present stage that occurs quite rapidly and change not only the living conditions of people but also moral values, life guidelines, psychological structure of personality. This, of course, leads to the fact that the whole society, social groups, and each individual are forced to constantly and continuously experience the process of socio-psychological adaptation. It is also given the theoretical analysis of the existing approaches in modern science to the study of the problem of social and psychological adaptation of higher education students for studying in higher educational institutions. The concept of social and psychological adaptation is analysed, and it also considered the levels and types of adaptation such as: normal, mixed, deviant and pathological. The analysis of features of each of the specified levels is carried out. The author considers the essence of adaptation from different points of view presented in modern scientific literature. It was analysed the polysemantic interdependence between mental and social adaptation, the formation of the “I-concept” based on the interaction of the individual with society and its correlation with high human self-adaptation. It was proved that the success of adaptation is determined by the characteristics of the environment and mental world of the individual. The course of psychological problems of the personality is correlated with the sequence of stages of mental adaptation.

It was determined that the success of the adaptation process of the first-year applicants depends on some factors, the main of which is the socio-psychological, which is revealed in the essence of the interaction “applicant-environment”.

*Key words:* applicants of higher education, socio-psychological adaptation, stages of adaptation, socio-psychological processes, socialization, “I-concept”, mental world of the individual.

The aspect of the problem of socio-psychological adaptation is very important at the present level, as the past and the last decade are characterised by the emergence of various natural disasters, technological catastrophes and social cataclysms, the global pandemic COVID-19 which significantly disturb the adaptation process and lead to maladaptation. The variability of our society, the crisis phenomena caused by this process, the high speed of life, the growth of information and the informatization of society need special attention to the study of the mechanism of their development by man, the search for effective ways of human interaction with the natural and social environment. For the last two years, our society has rapidly entered the phase

of information technology. Humanity has faced a rapid growth of information of all kinds, which has greatly complicated the use of traditional forms of communication.

In psychological science of the research patterns, conditions and determinants of human adaptation they are traditionally one of the most important, and several scientific publications are devoted to them. The concept of adaptation is used in various fields of modern psychological science. However, it occupies a special place in pedagogical psychology, where special attention is paid to the creation of favourable conditions for the adaptation of the individual to learning.

**Formulation of the problem.** The higher education system, like our entire society, is going through difficult times, such as reforming, the introduction of innovative methods, the techniques and approaches to education, the development of new branches, opening of new specialties, changing priorities between professions and trends in higher education, quarantine restrictions caused by the global pandemic, high competition in the educational market of services, outflow of university entrants to foreign educational institutions. A large part of the population experiences mental and physical losses due to the spread of coronavirus infection feels constant fear for themselves, their relatives, confusion, exacerbation of stress disorders, difficulty adapting to new living conditions. The quarantine restrictions, which have been in force in Ukraine for the last year and a half, affect all spheres of human life and force them to continuously adapt to the social changes caused by COVID-19. It requires the new approaches to the problem of adaptation and development of psychological strategies of socio-psychological adaptation not only of a particular person but also of different groups to the conditions and consequences of quarantine. In this context, the problem of students' adaptation to study in higher education institutions, especially those who have just begun their studies. This is due to the need to explain the difficulties of adaptation to the learning environment of higher education students in the first year of study under quarantine restrictions due to the spread of the COVID-19 pandemic. A large number of scientific works are devoted to the study of socio-psychological adaptation, but it is in today's unstable conditions of existence of the individual, these studies are particularly relevant and need the attention of scientists and practitioners.

**Analysis of research and publications on the problem.** Our analysis of the psychological and pedagogical literature on this problem shows that most of the works of scientists reveal the general problems of socio-psychological adaptation as a specific form of personal activity: B. Ananiev, H. Ball, Yu. Hana, L. Vyhotskyi, O. Leontiev and others; the relation of social adaptation problems and social attitudes: A. Nalchadzhian, Sh. Nadirashvili, K. Rodzhers, L. Festinher and others; socio-psychological problems of youth adaptation to new living conditions and social environment: O. Honcharov, A. Erdniiev, D. Ishchenko, V. Kikot, O. Symonenko, T. Sereda and others.

Most psychological and pedagogical research on the problems of young people adaptation to the study at the university presents the features of adaptation of higher education students from the side of its dynamics, content, criteria, types and results: A. Andrieieva, M. Dvoriashyna, A. Kolesova, A. Malevych and many others; factors, including personal, that cause the process of maladaptation, disrupt the adaptation of the first-year students: O. Borysenko, T. Komar, M. Levchenko, B. Rudov, V. Shtyfurak and others. In modern conditions, the adaptation question of applicants of higher education of higher educational institutions to new conditions of studying although several studies have been devoted to it: I. Varava, M. Levchenko, O. Moroz, H. Panchenko, V. Semychenko, V. Skrypnyk-Overchuk and others. Scientists emphasize the importance of studying this problem, underlining that social adaptation cannot be excluded neither from the processes of socialization and education nor from life in general; because it is "a multifactorial and multidimensional process of entering the individual into a new social environment to work together towards the progressive change of both the individual and the environment" [1, p.109].

**Presentation of the main research material.** The problem of personality adaptation in the broadest sense of this term was interested in a long time by the researchers. Analysis of the scientific literature shows that adaptive mechanisms in adolescence (senior adolescence) are developed not enough: I. Bulakh, T. Drahunova, L. Zhezlova, L. Zakutska, V. Kahan, I. Kon, M. Kle, O. Lychko, N. Maksymova, O. Novykova, S. Podmazin, H. Prykhozhan, M. Ratter, I. Sabanadze, H. Chutkina, O. Yakovlieva and others. That is why adolescents find it difficult to adapt to new living conditions. In addition, the difficulties of the adaptation process of adolescents are exacerbated by the “crisis” and “critical” of this age stage in personality development. It is expressed in increased anxiety, associated mainly with the peculiarities of self-rating, the need to choose a future profession, difficulties in entering adult life, unpreparedness to perform new social roles, contradictions in the field of communication, etc.

Successful socio-psychological adaptation of a first-year student can be characterized as a process of relationship between the individual and the group, in which the individual without external and internal conflicts productively performs his leading educational and professional activities; satisfies his basic sociogenic needs, fully meets halfway those role expectations set by the reference group, experiences a state of self-affirmation and free expression of his creative abilities.

Depending on how the process of socio-psychological adaptation occurs, there are different levels.

1. **Normal adaptation.** Normal can be called such an adaptive process, which leads to stable adaptability in typical problem situations without pathological changes in the individual structure and at the same time without violating the norms of the social group in which its activity takes place. Normal adaptation can be of two types: protective and unprotected. Normal protective adaptation is the actions of the individual, which are realized through protective mechanisms (aggression, rationalization, projection, regression, the formation of feedback, etc.) if these conditions have not become pathological. Unprotected adaptive processes are different in that they begin in non-frustrating problem situations, which require the individual to make rational decisions. They are carried out without the participation of known protective mechanisms through unprotected adaptive complexes. To achieve adaptability in the event of the occurrence of problematic non-frustrating situations, cognitive processes of personality, goal-setting processes and group socio-psychological mechanisms are used. These problems can be solved through various forms of social activity (for example, comfortable behaviour, but without the involvement of protective mechanisms), the process of communication and information exchange, intellectualization of individual life experience and others.

2. **Mixed or medium** type of socio-psychological adaptation of the individual.

Mixed, protective and unprotected type is carried out in those problematic situations in which it is partially frustrated, but at the same time faces constructive tasks with the expectation of social roles. Cognitive abilities and social experience are effectively used here. In this case, the individual may show protective aggression as a desire for self-justification, accusation of others. In the case of a protective adaptation, it is a set of unprotected mechanisms and in the third case; it is mixed (protective – unprotected) complexes [2, p. 185–186].

3. **Deviant adaptation** is a type of adaptation, which secures the fulfilment of individual needs in a particular group or social environment, at the same time, the expectations of other participants in the social process are not justified by such behaviour. It can be non-conformist; it is a process of personal adaptation, through which it overcomes the intragroup problem situation in unusual ways for members of this group, and as a result, it falls into a conflicting relationship with the group norms and their carriers; it also can be innovative or creative. This is an activity, in the process of which, the individual creates new values, carries out the innovations in this or

that branch of culture. This type of deviant adaptation is the most powerful factor in progress, the main means of preventing stagnation and regression.

4. **Pathological adaptation** is a socio-psychological process, which is carried out fully or partially through pathological mechanisms or forms of behaviour and leads to the formation of character pathological complexes, which take out the individual behaviour beyond normal.

In general, based on the generalization of research on the adaptation problem, we can conclude that socio-psychological adaptation is a process, which arises in response to significant novelty in the surrounding world. It is a process of interaction between the individual and the environment, in which the individual must take into account the characteristics of the environment and actively influence it to provide the fulfilling of his needs. The process of interaction between the individual and the environment is to find and use adequate means and ways to fulfil basic needs.

Such adaptation in the modern scientific literature is represented by different views on its essence [3, p. 237]. From the standpoints of the assessing levels of intragroup adaptation of the individual, the following types of social adaptation are distinguished:

1. The level of formal status-role structure.
2. The level of interpersonal informal structure.

Based on this, we can talk about the difference between the individual adaptation at the level of the formal status-role structure of the group and the adaptation at the level of interpersonal relations. Particular interest is the conflicts that arise at these two levels, as well as the mechanisms and strategies by which they are resolved [4, p. 460].

Thus, social adaptation is interpreted as a kind of interaction of an individual or social group with the social environment, in the process of which the requirements and expectations of its participants are agreed upon. Thus, social adaptation is considered in two terms: the constant process of active adaptation of the individual to the environmental conditions and the result of this process [5, p. 155–156].

The relation of these components determines the nature of the behaviour, depends on the purpose and value orientations of first-year students, the ability to achieve them in the social environment.

Despite the continuity of the process, social adaptation is associated with periods of radical change in the activities of the individual and his social environment. The main types of the adaptation process, which are characterized by the predominance of active influence on the social environment, and the type, which is determined by the passive, convenient acceptance of the goal and value orientations of the group, is formed depending on the structure of needs and motives of applicants. An important aspect of social adaptation is the acceptance of the social role of the first-year student. This is due to the attribution of the social adaptation concept to the main socio-psychological mechanisms of socialization of the individual. The effectiveness of adaptation largely depends on how well the young person perceives himself and his social connections. Disfigured or underdeveloped self-image leads to disorders of social adaptation, the extreme expression of which is isolation, immersion in yourself and solitude.

That is, social adaptation is a constant process of active individual adaptation to the conditions of the social environment, as well as the results of this process. Scholars interpret the socio-psychological adaptation of the individual more broadly. Thus, A. Furman defines and explains socio-psychological adaptation as the process and result of the active adaptation of the individual to the changing environment using the most various, individually interiorized and exteriorized means (actions, deeds, activity); component of the effective attitude of the individual to the world, the leading function of which is to master the relatively stable conditions and circumstances of his existence; component of comprehension and performance of typical and

non-standard tasks and problems due to the actualization of intellectual and personal potential of the person, socially accepted or situationally possible way of the individual behaviour, the act, joint activity. This is specifically manifested in the presence of such psychological phenomena as assessment, understanding and acceptance of the environment and oneself, their structure, requirements and tasks [6, p. 85].

Thus, ambiguous interdependence exists between mental and social adaptation. Personality, entering into numerous social relationships, forms not only a set of ideas about the world but also about themselves, mentally distinguishes the attitude to his inner world and his individual characteristics. That is, the individual accepts himself, forms self-rating and asserts attitudes as semi-conscious and emotionally coloured readiness of the subject to perceive the world and himself in it in a certain way (positively or negatively, constructively or destructively). All these mental processes are internally organized in the form of such a complex personality formation, as his “I-concept”, which includes four components, in particular: cognitive component “self-image”; evaluation component it’s the self-rating and behavioural component it is the reaction or specific action [7, p. 58–59].

It is worth noting that the “I-concept” arises and forms because of the interaction of the individual with society. Positive “I-concept” correlates with high human self-adaptation. This means that his inner world is dominated by self-care, self-esteem, self-acceptance, self-rating, and belief in success, optimism, trust and inner freedom. The introduction of the “I-concept” as a component of the psychological structure of personal adaptability is quite natural, considering that the “I-concept” is a principal form of ontogenetic human development and it characterizes not only the system of self-perception but also the potential action, active living and the creation of the environment and owns “Self-concept”.

It can be concluded that the success of adaptation is determined by the characteristics of the environment and mental world of the individual. Any violation of the system balance “personality – environment”: lack of mental (abilities, personality characteristics) or physical (features of functional systems) applicant’s resources to fulfil current needs; inconsistency of the needs’ system (lack of a clear hierarchy); fears related to the likelihood of realizing significant aspirations (goals) in the future; new environmental requirements can be a source of anxiety. Anxiety is denoted as the feeling of an insurmountable threat, the nature and timing of which are unpredictable, as a feeling of diffuse fear, as indefinite anxiety, as a result of expecting frustration of basic needs.

Anxiety is an indicator of unmet needs [8, p. 85]. If the level of anxiety does not exceed the average, then it determines the purposeful behaviour. Its positive dynamics indicate the adequacy of the used means and methods.

The course of psychological problems is interesting to correlate with the sequence of stages of mental adaptation. Thus, according to A. Holtsev, in the normal conditions of existence, a person is characterized by a stable mental adaptation, which can be considered synonymous with “norms”, “health”. By stable adaptation, the author understands those “regulatory reactions, mental activity, system of relations, etc., which arose in the process of ontogenesis under specific economic and social conditions, and the functioning of which within the optimum does not require significant neuropsychological stress” [9, p. 267–268].

In the event of changes in environmental and social conditions, a person is forced to change the adaptation nature, that is re-adapt to different plans, starting with the perception of surrounding people and objects and ending with the value orientations and world view. When a person is unable to readapt, neuropsychiatric disorders are common. The form of adaptation depends on changes in the external or internal environment. The process of adaptation can be directed either to changing the external environment or changing the internal environment. In the first case, it is a modification of behavioural activity, where anxiety is reduced by an appropriate

change of the situation. Such change in the situation may be the result of effective influence on it, blocking those forms of activity, which are accompanied by emotional stress. In the second case, anxiety is removed due to personality reorientation (intrapsychic adaptation) [10, p. 95–96].

Scientists in psychological research pay special attention to disorders of adaptation and highlight such trends in the functioning of a purposeful system as adaptability-maladaptation [11, p. 20].

For first-year students, changes in the environment, new, more complex learning conditions create an element of the situation novelty, which becomes a source of origin for their oriented needs. Under the influence of the last, adaptability or maladaptation is formed.

Non-adaptability can also act as maladaptation in cases of constant failure to try to achieve the goal or in the presence of two or more equivalent goals. It may testify to the individual immaturity, neurotic disorders, disharmony in decision-making; it can also be the result of an extreme situation.

Disadaptation depends on psychological defences, features of the “I-concept” of the individual, the social roles it performs [7, p. 52–53].

It was found that different types of adaptive interaction between the individual and the environment are interrelated levels of functioning of socio-psychological adaptation. In particular, psychological analysis at the level of the subject corresponds to adaptation as a process, and at the level of the individual – adaptation as a result. When it comes to adaptive processes, structure and dynamics of adaptive activity, we should talk about the adaptability, inadaptation and disadaptation of a person as a subject of his life. However, when there is a formalization of mental processes in the form of states and complexes (fear, depression, neuroticism, etc.) it will be correct to use the terms such as “adaptability”, “inadaptation” or “disadaptation of personality”. There is a certain conditionality in the proposed delimitation of concepts. However, in theoretical terms, it has a significant advantage, as it allows a more differentiated presentation of the palette of real human interaction with the environment. It is clear that both the levels of psychological cognition (horizontal section) and the levels of socio-psychological adaptation (vertical section) are closely related, intertwined and complemented each other. Thus, in each individual, the real picture of his mutual adaptation to the world involves almost all the “dimensions-characteristics” of socio-psychological adaptation [6, p. 105].

The higher the level of personal development of a first-year student is the greater the environment on which he focuses in his behaviour, goes beyond his immediate environment. At the same time, it expands “not only horizontally, but also in time and content” [12, p. 49].

In addition, in the process of socio-psychological adaptation of the first-year students to new learning conditions, it is necessary to take into account the external and internal factors, such as:

– features of the educational process (features of the influence of the education organization, forms of control, schedule of classes, independent work, correspondence of the volume of educational load on morph functional possibilities of first-year students (dynamics of mental working capacity, somatic and physiological features); social ties and environment (stressful situations);

– Individual psychological features of applicants (features of temperament; adaptive capabilities at the cognitive, emotional and evaluative levels and regulation of behaviour; the level of anxiety, self-rating, the ability to self-management; communication skills).

An important feature is to take into account the direction of educational activities of young people and its impact on their personal growth, the formation of “I-concept”.

Thus, a sign of social maturity of a first-year student is the ability clearly and accurately to manipulate the skills of behaviour and communication. The success of acquiring differentiated

social skills depends on the ability to gain social experience and on the psychological type of young person. Difficulties of socio-psychological adaptation of the individual arise in those social situations in which it has acquired adaptive forms of behaviour. A first-year student may find himself in a problematic situation when he attributes to other participants in the social process uncharacteristic typological features and begins to act following his biased expectations.

As a result, we concluded about the prospects and expediency of continuing the further search in the direction of revealing the psychological features of socio-psychological adaptation of higher education students in the first year of study and ways to accelerate it to new learning conditions, especially in distance learning.

### References

1. Кулеша Н.П. Психологічні особливості адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ за тривалістю відсутності батьків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*, 2016. Вип. 3. С. 108–118.
2. Налчаджян А.А. Социально-психическая сила адаптации личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. 264 с.
3. Блажівський М.І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, 2014. Вип. 1. С. 234–242.
4. Лисенко Л.О. Конфлікти як проблема психології. Проблеми сучасної психології. *Збірник наукових праць КПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*, 2012. Вип. 18. С. 457–466.
5. Шиделко А.В. Психологічні чинники професійної адаптації особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, 2016. Випуск 2. С. 151–159.
6. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості : наукове видання. Тернопіль : Економічна думка, 2000. 197 с.
7. Фурман О.Є. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*, 2018. № 1–2. С. 38–67.
8. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : КВ. 2018. 200 с.
9. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С.Г, 2017. 488 с.
10. Іванова Я.В. Адаптивність як психологічний чинник пасіонарності особистості : рукопис дис. ... к-та психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2018. 184 с.
11. Ревасевич І.С. Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл : автореф. дис. ... на здобуття канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
12. Штифурак В.С., Лемківська Г.П., Сорочинська В.Є. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу : навчальний посібник. Київ : ЗАТ «ВПІОЛ», 2001. 124 с.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

**Вікторія Оверчук**

Донецький національний університет імені Василя Стуса,  
вул. 600-річчя, 21, Вінниця, Україна, 21000  
e-mail: v.overchuk@donnu.edu.ua



**Олександра Шиндировська**

*Донецький національний університет імені Василя Стуса,  
бул. 600-річчя, 21, Вінниця, Україна, 21000  
e-mail: shyndyrovska.o@donnu.edu.ua*

У статті розглядається проблема соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти першого року навчання закладів вищої освіти. Авторами акцентовано увагу на питаннях соціально-психологічної адаптації, які набувають особливої актуальності та потребують перегляду з огляду на трансформаційні процеси на сучасному етапі, які відбуваються досить швидко і змінюють не тільки умови життя людей, але і моральні цінності, життєві орієнтири, психологічну структуру особистості. Це, звісно, призводить до того, що і все суспільство, і соціальні групи, і кожна окрема особистість змушені постійно і безперервно переживати процес соціально-психологічної адаптації. Наведений теоретичний аналіз наявних у сучасній науці підходів до вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти до навчання у закладах освіти. Проаналізовано поняття «соціально-психологічна адаптація», а також розглянуто рівні та види адаптації – нормальну, змішану, девіантну, патологічну. Проведено аналіз особливостей кожного із зазначених рівнів. Авторами розглянуто сутність адаптації з огляду на різні погляди, що представлені у сучасній науковій літературі. Проаналізовано неоднозначну взаємозалежність між психічною та соціальною адаптацією, формування «Я-концепції» на основі взаємодії особистості із соціумом та її кореляцію з високою самоадаптованістю людини. Доведено, що успішність адаптації визначається характеристиками середовища та психічного світу особистості. Співвіднесено перебіг психологічних проблем особистості з послідовністю етапів психічної адаптації.

Визначено, що успішність процесу адаптації здобувачів першого курсу залежить від низки факторів, де головним є соціально-психологічний, який розкривається у сутності взаємодії «здобувач-середовище».

*Ключові слова:* здобувачі вищої освіти, соціально-психологічна адаптація, етапи адаптації, соціально-психологічні процеси, соціалізація, «Я-концепція», психічний світ особистості.

УДК 159.99

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.24>

## РОЗРАХУНОК ОБСЯГУ ВИБІРКИ ЯК НАРІЖНИЙ КАМІНЬ ПЛАНУВАННЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

**Валерій Олефір**

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,  
майдан Свободи, 4, м. Харків, Україна, 61022  
e-mail: vaolefir@gmail.com*

**Валерій Боснюк**

*Національний університет цивільного захисту України,  
вул. Чернишевська, 94, м. Харків, Україна, 61023  
e-mail: bosnyk@nuczu.edu.ua*

Оскільки результати наукових досліджень екстраполюються на генеральну сукупність, то під час планування роботи одним з головних питань є формування репрезентативної, оптимальної за обсягом вибірки. Мала вибірка провокує ненадійні результати та зменшує шанс виявлення очікуваної величини ефекту, водночас занадто велика вимагає залучення додаткових ресурсів та сприяє виявленню статистично значущих результатів, практична цінність яких досить низька. Тобто обґрунтування розміру вибірки є критичним аспектом дизайну дослідження. Необхідно залучити таку кількість осіб, щоб бути впевненим, якщо практично важливий ефект існує, то він із високим ступенем імовірності буде виявлений статистичним аналізом. Такий підхід у межах методології доказової психології дозволяє науковцям приймати статистичні рішення у дослідженнях більш раціонально та обґрунтовано.

Відповідь на питання про необхідний обсяг вибірки залежить від трьох основних факторів, які повинні враховуватися під час планування дослідження: 1) величини ймовірності помилки першого роду, на основі якої приймається рішення про прийняття/відхилення нульової гіпотези; 2) статистичної потужності дослідження як ступеня впевненості в одержанні значущого результату, якщо він справді існує; 3) величини очікуваного розміру ефекту.

У статті доказується, що загальноприйнятою практикою науковців має стати проведення апріорного аналізу статистичної потужності для визначення необхідного розміру вибірки в дослідженні. Для реалізації цієї необхідності пропонується скористатися безплатним програмним забезпеченням, таким як пакет G\*Power або програмно-статистичне середовище із відкритим кодом R. Наводяться деякі приклади застосування їх у практичних ситуаціях.

Як підсумок формулюється висновок, що під час планування психологічного дослідження, незважаючи на методологічні, практичні та етичні причини, науковці регулярно нехтують таким важливим аспектом методології доказової психології, як розрахунок необхідного обсягу вибірки. У разі відсутності такого розрахунку результати дослідження слід інтерпретувати з обережністю.

*Ключові слова:* обсяг вибірки, статистична потужність, розмір ефекту, помилка першого роду, помилка другого роду, доказова психологія.

**Постановка проблеми.** Доказова цінність дослідження і його внесок у кумулятивний науковий прогрес залежить від обґрунтованого дизайну та чіткої статистичної звітності. Для отримання науково обґрунтованих висновків на підставі результатів проведеного дослідження необхідно враховувати невизначеність багатьох характеристик.

Одним із недооцінених факторів коректної інтерпретації результатів аналізу даних є забезпечення дослідження оптимальною за обсягом вибіркою, під якою розуміється необ-

хідна й достатня кількість досліджуваних, за якої ймовірність прийняття правильного рішення є максимальною. Вибірки не повинні бути занадто великими або малими, оскільки вони можуть знизити рівень довіри до отриманих висновків та подальшого використання на практиці. Надмірно мала кількість досліджуваних зменшує шанс виявлення очікуваної величини ефекту та не дозволяє екстраполювати результати на широку генеральну сукупність, тоді як занадто велика вибірка сприятиме виявленню статистично значущих відмінностей, практична цінність яких досить низька. Тобто обґрунтування розміру вибірки є критичним аспектом дизайну дослідження. Проте на практиці у вітчизняних психологічних дослідженнях здебільшого його ігнорують, що також проявляється у відсутності звітності про попередній аналіз статистичної потужності та дискусії про величину можливого розміру ефекту.

Оцінка розміру вибірки на основі заданої потужності та спостережуваного ефекту – не формальна процедура, а наріжний камінь планування успішного дослідження. Вона необхідна для впевненості, що виявлений ефект не є результатом випадковості.

**Аналіз останніх публікацій та досліджень.** Натепер соціальні науки перебувають у кризі відтворюваності результатів. Вона розпочалася з медицини [7], але більше всього проявилася у психології. Криза остаточно стала очевидною, коли у 2015 році 220 учених перевірили 100 досліджень, опублікованих у провідних психологічних журналах, у 97 з яких автори заявляли про статистично значущі результати ( $p < 0,05$ ). Під час відтворення досліджень подібних результатів удалося отримати лише в 36 роботах. У середньому після реплікацій розмір ефекту був удвічі меншим порівняно з оригінальними результатами [11]. Головний редактор авторитетного журналу “The Lancet” Річард Хортон констатував: «Принаймні половина наукової літератури не відповідає дійсності. У результаті досліджень із малими обсягами вибірки, мізерними розмірами ефектів, некоректним аналізом та нав'язливою ідеєю слідувати модним тенденціям сумнівної цінності наука здійснила поворот у сторону невігластва» [6, с. 1380].

В основі систематичних помилок публікацій у психологічній науці лежать прийняті неправильні рішення в оцінці помилок першого (хибнопозитивні результати) та другого (хибнонегативні результати) роду. Для їх мінімізації найбільш прийнятним інструментом є ретельне планування дослідження із суворим дотриманням затвердженого плану та грамотне використання методів статистичного аналізу.

З метою зменшення кількості помилок першого типу та подолання кризи відтворюваності результатів досліджень 72 науковці у спільній статті-маніфесті запропонували змінити у наукових роботах поріг рівня статистичної значущості з 0,05 до 0,005. Перехід до  $\alpha = 0,005$ , залишаючи водночас 80% статистичної потужності, вимагатиме збільшення обсягу вибірки приблизно на 70%. На думку авторів, незважаючи на необхідність залучення більшої кількості досліджуваних, у майбутньому такий підхід дозволить зекономити значні ресурси через зменшення досліджень на хибних засадах, підвищення ефективності значно перевищить втрати [2].

В іншій статті-препринті, яку підписали 87 авторів, стверджується, що це нерозумно, і замість впровадження  $\alpha = 0,005$  ми повинні обґрунтувати експериментальний план та всі аналітичні рішення, у тому числі порогове значення « $p$ », статистичну потужність і обсяг вибірки, які застосовуються для визначення реального розміру ефекту [9].

Деякі редактори наукових журналів у своїх збірниках праць взагалі заборонили публікації результатів використання процедури перевірки значущості нульової гіпотези. У редакційній статті “Basic and Applied Social Psychology” вказується, що значення « $p$ » стало опорою для вчених, які працюють зі слабкими даними. Вони пишуть, що рівень  $p < 0,05$  дуже легко обійти та іноді є виправданням для досліджень низької якості. На заміну редактори вимагали чіткого опису статистики із зазначенням виявлених розмірів

ефекту. Було звернено увагу, що психологи здебільшого формують недостатні за обсягом вибірки. Збільшення кількості досліджуваних дозволить зробити описову статистику більш стійкою до випадкових результатів [13].

Дискусія щодо порогових значень «*p*» та їхнього використання, наявність систематичних помилок у публікаціях та криза відтворюваності результатів – усе це актуалізує питання доказової цінності наукових досліджень.

Проблема полягає в готовності багатьма дослідниками формулювати впевнені узагальнюючі висновки з недбало описаних даних, отриманих у погано спланованих дослідженнях [10]. Кожен дослідник у своїй галузі зобов'язаний дотримуватися вимог до організації дослідження та аналізу даних. Для покращення сучасної дослідницької практики та уникнення помилок першого та другого роду важливо ретельно планувати своє дослідження з обґрунтуванням обсягу вибірки досліджуваних.

**Мета дослідження** – систематизація проблеми визначення оптимально необхідно обсягу вибірки під час планування психологічних досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Для більшості психологічних досліджень визначення необхідного обсягу вибірки – досить проблематичне питання, адекватне обґрунтування якого відображене далеко не в кожному з них. Здебільшого дослідники орієнтуються на умовні рекомендації або на свої можливості зібрати первинні дані. Таке неправильне та халатне ставлення до вирішення цього питання може нівелювати результати будь-якого дослідження, піддати сумнівам коректність інтерпретації числових результатів статистичних методів. Насправді, кожен науковець на етапі планування дослідження повинен поставити собі питання такого типу: «Я зможу вивчити *X* осіб. Чи є сенс проводити таке дослідження?» або «Наскільки велику вибірку мені необхідно сформулювати, щоби виявити очікувану величину ефекту?» На ці сформульовані питання можна відповісти за допомогою аналізу статистичної потужності – набору методів для планування дослідження, які дозволяють оптимізувати використання наявних ресурсів.

Не всі розуміють, що питання розміру вибірки – справа не однієї формули, а досить складна тема, яка потребує аналізу популяції, на яку будуть поширюватися результати, детального усвідомлення дослідницьких гіпотез та завдань, розуміння дизайну дослідження, типів вимірювальних шкал, у яких представлені дані, направленість гіпотез, відношення між вибірками, чутливість статистичних критеріїв, визначення найменшої величини практично цінного розміру ефекту, передбачення вибування осіб у тривалих проспективних дослідженнях тощо.

Формування малої вибірки в дослідженні збільшує ймовірність прийняття помилкової гіпотези, результат часто буває недооціненим. А це означає, що люди були марно піддані опитуванню та/або експериментальному впливові. Крім того, фінансові та часові ресурси також були витрачені даремно, оскільки в кінцевому рахунку дослідження не покращило практику психологічної допомоги.

З іншого боку, не завжди коректна поширена думка, що великі вибірки ідеально підходять для досліджень та статистичного аналізу. Формування значної вибірки досліджуваних пов'язане з різними труднощами. Не етично залучати до експерименту більше осіб, ніж це необхідно, тому що вони піддаються впливові, результат якого заранню невідомий. Використання великої кількості досліджуваних також вимагає додаткових фінансових, організаційних та людських затрат, ніж це необхідно для вирішення поставлених завдань у дослідженні. Крім того, підвищується ймовірність виявлення статистично значущих результатів, які мають низьку практичну цінність.

Для вирішення цієї дилеми є компромісне і єдино правильне рішення – ретельне планування психологічного дослідження з розрахунком необхідного обсягу вибірки. Це є

обов'язковою умовою якісного дослідження в межах методології доказової психології та гарантує, якщо практично важливий ефект існує, то він із високим ступенем ймовірності буде виявлений статистичним аналізом. Такий підхід дозволяє приймати рішення більш раціонально та обгрунтовано. Він також корисний для критичної оцінки нової інформації, отриманої під час читання наукової літератури.

Відповідь на питання про необхідний обсяг вибірки залежить від трьох основних факторів [3], які повинен враховувати науковець під час планування дослідження:

1) величини ймовірності помилки першого роду, на основі якої приймається рішення про прийняття/відхилення нульової гіпотези;

2) статистичної потужності дослідження як ступеня впевненості в одержанні значущого результату, якщо він справді існує;

3) величини очікуваного розміру ефекту.

Максимально прийнятна ймовірність помилки першого роду позначається  $\alpha$ , чим нижчий її рівень, тим більший обсяг вибірки необхідно залучити в дослідженні. Цей рівень визначає сам експериментатор до початку збору даних як статистичну межу готовності помилитися під час прийняття рішення. Це ймовірність хибнопозитивного результату, тобто відхилення нульової гіпотези, коли в генеральній сукупності вона істинна. Якщо  $p$ -значення менше  $\alpha$ -рівня, то нульова гіпотеза вважається відхиленою як малоймовірна для отриманих результатів. У психології найчастіше ймовірність помилки першого роду встановлюється на рівні 0,05, хоча це лише данина традиції, кожен фахівець може вибрати свій рівень значущості залежно від предмета дослідження. Заповітне значення 0,05 свідчить, що отриманий результат може виявитися випадковим у 1 випадку з 20. А це не так і мало, тобто вплив ймовірності на результат дослідження часто буває недооцінений, особливо в дослідженнях із залученням багатьох діагностичних параметрів.

Необхідно зазначити, що низька величина помилки першого роду не завжди корисна, позаяк збільшується ймовірність помилки другого роду ( $\beta$ ) – ймовірність хибно-негативного результату, тобто прийняття рішення не відхиляти нульову гіпотезу, хоча в дійсності вона помилкова. У дослідженнях розмір цієї помилки не зазначається відкрито, але про неї слід обов'язково пам'ятати, формулюючи висновок, особливо працюючи з вибірками малого розміру. На практиці рекомендується, щоби цей параметр не перевищував значення в 0,2.

Помилка другого роду зворотно пов'язана зі статистичною потужністю дослідження, розраховується як  $1-\beta$ . Статистична потужність – здатність виявити статистично значущий ефект, якщо він справді існує. Іншими словами, ймовірність відхилення нульової гіпотези, коли вона помилкова. Зазвичай дослідниками вона визначається в діапазоні 80–90% (0,8–0,9). Проте якщо вивчаються рідкісні явища та дуже складно сформувати необхідний обсяг вибірки, то потужність можна знизити до 70%, щоби мати можливість все-таки провести дослідження. Чим вища статистична потужність, тим більшу кількість осіб необхідно набрати в кожную групу, причому це збільшення не пропорційне, а експоненційне, тобто кожне наступне зростання потужності в 1% вимагає все більшу кількість досліджуваних.

Перед початком дослідження критично важливо знати статистичну потужність. Є сенс розпочинати наукову роботу тільки у ситуації з високою ймовірністю виявлення значущого ефекту. Безвідповідально витрачати ресурси за інших умов, тому що ми ризикуємо проводити зарання приречені на невдачу дослідження. Наприклад, якщо у разі потужності у 40% не виявлено статистично значущих відмінностей, то це не означає, що ми підтвердили нульову гіпотезу, насправді ми отримали невизначений результат. Такий результат може бути пояснений як недостатньою кількістю досліджуваних, так і справді

відсутньою різницею. У наведеному прикладі ймовірність не помітити ефект становить 60%. Ми не виявили ефект, але не можемо стверджувати, що його немає. Отже, перш ніж формулювати висновок про відсутність відмінностей, дослідник повинен з'ясувати чи достатньою була потужність для її виявлення.

Необхідно дуже уважно оцінити баланс між помилками першого та другого роду, приймаючи рішення про рівень довіри до отриманих результатів та їхнє подальше використання на практиці (табл. 1). Зазвичай для більшості досліджень оптимальним поєднанням вважається 5%  $\alpha$ -рівень та 80% статистичної потужності. Проте, як уже зазначалося вище, баланс між ризиком прийняття неправильного рішення і дійсністю проведення дослідження визначається фахівцем індивідуально в кожному випадку, тільки йому відомо, наскільки важливі ті чи інші висновки та які можливості формування вибірки необхідного обсягу.

Таблиця 1

## Статистичні рішення для оцінки гіпотез

Рішення дослідника	У дійсності	
	Істинна гіпотеза $H_0$	Істинна гіпотеза $H_1$
Гіпотеза $H_0$ відхиляється	Хибне рішення. Помилка 1-го роду. Ймовірність = $\alpha$ .	Правильне рішення. Статистична потужність. Ймовірність = $1-\beta$ .
Гіпотеза $H_0$ приймається	Правильне рішення. Довірча ймовірність. Ймовірність = $1-\alpha$ .	Хибне рішення. Помилка 2-го роду. Ймовірність = $\beta$ .

Ще одним параметром дослідження, який впливає на визначення обсягу вибірки, є розмір ефекту.

Розмір ефекту – кількісне відображення величини (ступеня прояву) явища, що являє науковий інтерес [8, с. 140]. Позначається абревіатурою ES (effect size). Розмір ефекту відображає силу взаємозв'язку між змінними, величину різниці ознаки між групами, відповідність теоретичної моделі емпіричним даним та дозволяє оцінити корисність, важливість, цінність, осмисленість такого відношення. Він за своєю суттю близький до поняття практичної значущості дослідження – головного орієнтира наукової роботи.

Розміри ефекту дозволяють дослідникам вийти за межі дихотомічного мислення, що нав'язує процедура перевірки значущості нульової гіпотези: «Є відмінність (взаємозв'язок) чи немає?» до більш важливого аспекту: «Яка величина цих відмінностей (сила взаємозв'язку)?», відійти від акцентування на ідентифікації статистичної значущості та перейти до більш цінного і простішого для розуміння кількісного опису величини розміру ефекту, більш наукового підходу до накопичення знань.

Як показник розміру ефекту можуть виступати нестандартизовані величини (різниця між двома середніми арифметичними значеннями, відсотками, нестандартизовані регресійні коефіцієнти тощо) та стандартизовані індекси, які розраховуються для представлення ефекту різних величин в єдиному масштабі. Нестандартизовані показники розміру ефекту корисні, коли досліджувані змінні мають безпосередньо зрозуміле значення (наприклад, швидкість прийняття рішення у стресових умовах). Стандартизовані індекси необхідно застосовувати, коли вимірювання не має внутрішнього значення, наприклад, числа в шкалі Лайкерта; коли в дослідженнях використовувалися різні шкали, тому пряме порівняння результатів неможливе; або коли розмір ефекту розглядається у контексті мінливості в популяції.

Розмір ефекту – це параметр, який найскладніше обґрунтувати під час розрахунку обсягу вибірки, тому що його визначення часто і є метою самого дослідження. Є декілька підходів для вирішення цієї проблеми.

Перший із них передбачає літературний аналіз раніше опублікованих даних із теми дослідження. Проте на практиці реалізація такого підходу ускладнюється малою кількістю метааналізів, які узагальнюють розміри ефектів у межах конкретної проблеми, а самостійний аналіз проблематичний через відсутність у більшості опублікованих робіт детального й чіткого опису процедурних особливостей дослідження та його результатів у термінах статистичних ефектів.

Інший підхід полягає у визначенні найменшого практично важливого розміру ефекту, який ми хочемо виявити. Дослідники повинні бути зацікавлені у встановленні межі, нижче якої виявлений ефект не буде мати цінності, навіть якщо він статистично значущий.

Також можна орієнтуватися на узагальнені значення для різних градацій ефекту, запропоновані Дж. Коеном [4], залежно від використаних статистичних критеріїв (табл. 2).

Таблиця 2

**Популярні індекси кількісної оцінки розміру ефекту та їх рекомендована інтерпретація**

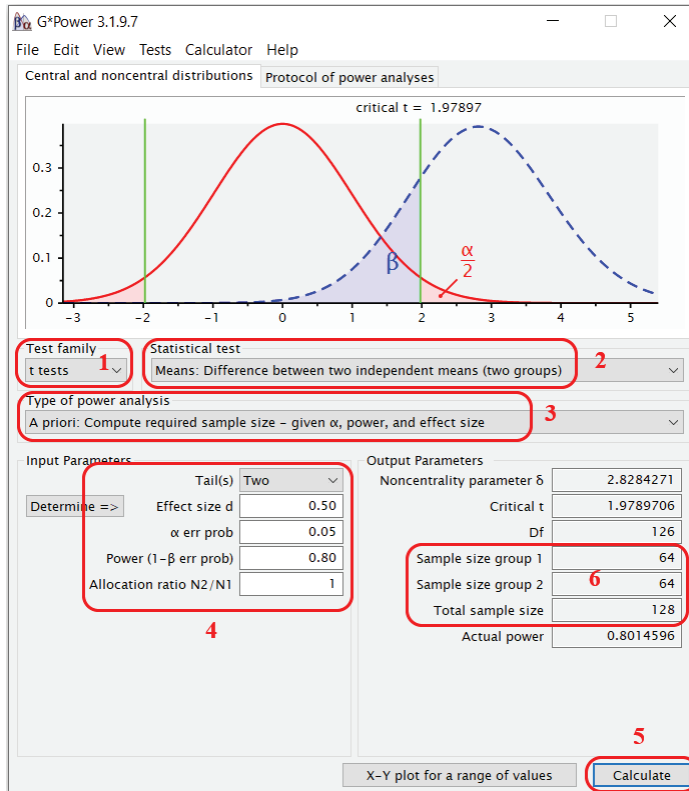
Статистичний критерій	Індекс ES	Розмір ефекту			
		несуттєвий	малий	середній	великий
Тест Стьюдента	$d$	0,00–0,19	0,20–0,49	0,50–0,79	0,80 >
Манна-Уїтні, Вілкоксона	$r$	0,00–0,09	0,10–0,29	0,30–0,49	0,50–1,00
Дисперсійний аналіз	$\eta^2$	0,00–0,009	0,01–0,05	0,06–0,13	0,14–1,00
Регресійний аналіз	$f^2$	0,00–0,01	0,02–0,14	0,15–0,34	0,35–1,00
Кореляційний аналіз	$r$	0,00–0,09	0,10–0,29	0,30–0,49	0,50–1,00
$\chi^2$ -Пірсона	$w$	0,00–0,09	0,10–0,29	0,30–0,49	0,50–1,00
Тест пропорцій	$h$	0,00–0,19	0,20–0,49	0,50–0,79	0,80–1,00

Варто пам'ятати, що вказані еталонні значення, хоча й популярні серед психологів, проте не універсальні, для кожного окремого дослідження повинні застосовуватися індивідуальний підхід. Орієнтація в психології на узагальнені величини розміру ефекту ускладнюється значною різномірністю наукових напрямів. Показано, що є значна відмінність у медіанах розподілів розмірів ефекту в різних галузях психології [12].

Альтернативним підходом є зміна досліджуваних параметрів та спостереження за тим, як це відобразиться на обсязі вибірки та статистичній потужності [1]. Як варіант, можна провести самостійне невелике пілотне дослідження, щоби зрозуміти варіативність даних.

Узагальнюючи обговорення, можна стверджувати, що загальноприйнятою практикою має стати проведення апріорного аналізу статистичної потужності для визначення необхідного розміру вибірки в запланованому дослідженні. Для реалізації цієї необхідності можна скористатися безплатним програмним забезпеченням: пакетом G\*Power (<http://www.gpower.hhu.de/>) або програмно-статистичним середовищем із відкритим кодом R (<https://www.r-project.org/>).

Для прикладу за допомогою G\*Power визначимо необхідний обсяг вибірки у поширеній на практиці ситуації порівняння середніх значень статистичним критерієм Стьюдента у двох незалежних групах (див. рис. 1).



**Рис. 1.** Алгоритм розрахунку обсягу вибірки у статистичному пакеті G\*Power для порівняння середніх значень у двох незалежних групах

1. Вибираємо групу тестів: t tests.
2. Вказуємо необхідну процедуру: Means: Difference between two independent means (two groups).
3. Вибираємо опцію апіорного розрахунку необхідного обсягу вибірки – sample size.
4. Для більшості емпіричних ситуацій застосовується двобічна (ненаправлена) гіпотеза, тому в графі Tail(s) вибираємо Two; зазначаємо стандартизований мінімальний розмір ефекту, який для нас має цінність (Effect size  $d$ ), наприклад, 0,50 (інтерпретацію див. у табл. 2); максимальний прийнятний рівень ймовірності помилки першого роду визначимо на рівні 0,05 ( $\alpha$  err prob); статистичну потужність (Power) зазначимо 0,80. Якщо обсяг досліджуваних у двох групах планується однаковим, то залишаємо співвідношення рівне 1 (Allocation ratio  $N2/N1 = 1$ ).
5. Натискаємо на кнопку розрахунку (Calculate) та отримуємо результат.
6. Для нашого прикладу необхідним обсягом вибірки слід вважати по 64 досліджуваних у кожній групі, загальна кількість осіб – 128 (Total sample size).

Ми розглянули лише один простий типовий приклад до планування обсягу вибірки в дослідженні. Тим не менше принцип організації даних і здійснення розрахунків у пакеті G\*Power аналогічний і для інших завдань: встановлення кореляційних зв'язків, порівняння пропорцій, знаходження відмінностей у ситуації наявності більше двох вибірок,



аналіз регресії тощо. Для більш детальної інформації необхідно звернутися до Мануалу G\*Power – посібника користувача [5].

Також для здійснення розрахунків пропонується використовувати пакет `pwg` мови програмування R, який дозволяє виконати аналіз потужності за алгоритмами, описаними Дж. Коеном [4]. Деякі з найважливіших функцій представлені в табл. 3.

Таблиця 3

**Функції із пакета `pwg` для мови програмування R**

Функція	Розрахунок потужності для:
<code>pwg.2p.test()</code>	двох пропорцій (з однаковими обсягами вибірок)
<code>pwg.2p2n.test()</code>	двох пропорцій (з різними обсягами вибірок)
<code>pwg.anova.test()</code>	однофакторного ANOVA
<code>pwg.chisq.test()</code>	тесту $\chi^2$ -Пірсона
<code>pwg.f2.test()</code>	загальної лінійної регресійної моделі
<code>pwg.r.test()</code>	кореляції
<code>pwg.t.test()</code>	t-тесту (одновибіркового, для незалежних вибірок, для залежних вибірок)
<code>pwg.t2n.test()</code>	t-тесту (дві вибірки різного обсягу)

Для кожної з цих функцій необхідно вказати три з чотирьох величин (обсяг вибірки, розмір ефекту, рівень статистичної значущості, потужність) і розраховується остання.

Розглянемо для прикладу функцію `pwg.r.test()`, яка призначена для аналізу потужності коефіцієнтів кореляції. Для неї аргументами є: `n` – обсяг вибірки; `r` – коефіцієнт кореляції, який виступає показником розміру ефекту; `sig.level` – рівень статистичної значущості; `power` – потужність критерію; `alternative` – тип гіпотези: “two.sided” (ненаправлена), “greater”, “less” (направлена).

Нехай між змінними сила зв’язку в генеральній сукупності описується як середня ( $r = 0,3$ ), при цьому дослідник хоче забезпечити можливість виявлення цієї залежності з 80% ймовірністю, статистична значущість встановлена ним на рівні 0,05, а гіпотеза є ненаправленою:

```
> library(pwg)
> pwg.r.test(r=0.3, power=0.8, sig.level=0.05, alternative="two.sided")
Результат:
n = 84.74891
r = 0.3
sig.level = 0.05
power = 0.8
alternative = two.sided
```

Таким чином, щоб з високою ймовірністю виявляти середній за величиною зв’язок, необхідно залучити не менше 85 досліджуваних. Якщо у цьому прикладі підвищити рівень статистичної значущості до 0,01, то рекомендований обсяг вибірки зросте до 125 осіб. Якщо й при цьому зв’язок між змінними передбачається слабким ( $r = 0,1$ ), то необхідно за таких умов уже 1163 досліджуваних. Використовуючи такі обчислення на етапі планування наукової роботи, вчений може отримати відповідь на питання необхідного залучення обсягу вибірки для виявлення заданої величини розміру ефекту з високим ступенем впевненості за результат. Правильне і зворотне, цей аналіз дозволяє оцінити ймовірність виявлення ефекту заданої величини та ступеня впевненості у разі конкретного обсягу вибірки. Якщо ймовірність досить низька, то розумно змінити екс-

перимент або відмовитися від нього. Наприклад, якщо у вашому розпорядженні є вибірка в кількості 30 осіб і ви намагаєтесь виявити зв'язок середньої сили у разі встановленого рівня значущості 0,01, то якою буде статистична потужність? Виявляється, вона в такому разі становить усього 0,156, тобто існує дуже низька ймовірність виявити таку закономірність. Тому за відсутності статистично значущих ефектів в уже проведених дослідженнях досить корисно оцінити досягнуту апостеріорну потужність: якщо вона була низькою, скажемо, менше 0,8, то це означає, що наявного обсягу вибірки було просто не досить для обґрунтування висновку.

**Висновки.** Під час планування психологічного дослідження, незважаючи на методологічні, практичні та етичні причини, науковці регулярно нехтують таким важливим аспектом методології доказової психології, як розрахунок необхідного обсягу вибірки. Насправді, від того, наскільки адекватним буде це число, залежить рівень довіри до отриманих результатів. Оцінка обсягу вибірки необхідна для того, щоб упевнитися, якщо практично важливий ефект існує, то він із високим ступенем ймовірності буде виявлений статистичним аналізом. За відсутності такого розрахунку результати дослідження слід інтерпретувати з обережністю.

### Список використаної літератури

1. Кабаков Р.И. Р в действии. Анализ и визуализация данных в программе R. Москва : ДМК Пресс, 2014. 588 с.
2. Benjamin D.J., Berger J.O., Johannesson M., Nosek B.A., Wagenmakers E.J., Berk, R., ... Johnson, V.E. Redefine statistical significance. *Nature Human Behaviour*. 2018. Vol. 2. Issue 1. P. 6–10. URL: <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0189-z>.
3. Bonett D.G. *Sample Size Planning for Behavioral Science Research*. Santa Cruz : University of California, 2016. 91 p. URL: <http://people.ucsc.edu/~dgbonett/sample.html>.
4. Cohen J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd edn. New York : Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 567 p. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>.
5. G\*Power 3.1 manual: March 1, 2017. URL: [https://www.psychologie.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Mathematisch-Naturwissenschaftliche\\_Fakultaet/Psychologie/AAP/gpower/GPowerManual.pdf](https://www.psychologie.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Mathematisch-Naturwissenschaftliche_Fakultaet/Psychologie/AAP/gpower/GPowerManual.pdf).
6. Horton R. Offline: What is medicine's 5 sigma? *The Lancet*. 2015. Vol. 385. Issue 9976. P. 1380. URL: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60696-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60696-1).
7. Ioannidis J.P. Why Most Published Research Findings Are False. *PLoS Med*. 2005. Vol. 2. Issue 8. e124. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020124>.
8. Kelley K., Preacher K.J. On effect size. *Psychological Methods*. 2012. Vol. 17. Issue 2. P. 137–152. URL: <https://doi.org/10.1037/a0028086>.
9. Lakens D., Adolff F.G., Albers C.J., Anvari F., Apps M.A.J., Argamon S. E., ... Zwaan R.A. Justify your alpha. *Nature Human Behaviour*. 2018. Vol. 2. Issue 3. P. 168–171. URL: <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0311-x>.
10. Matthews R., Wasserstein R.L., Spiegelhalter D. The ASA's p-value statement, one year on. *Significance*. 2017. Vol. 14. Issue 3. P. 38–41. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1740-9713.2017.01021.x>.
11. Open Science Collaboration. Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*. 2015. Vol. 349. Issue 6251. aac4716. URL: <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>.
12. Schäfer T., Schwarz M.A. The Meaningfulness of Effect Sizes in Psychological Research: Differences Between Sub-Disciplines and the Impact of Potential Biases. *Frontiers in psychology*. 2019. Vol. 10. Article 813. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00813>.
13. Trafimow D., Marks M. Editorial. *Basic and Applied Social Psychology*. 2015. Vol. 37. P. 1–2. URL: <https://doi.org/10.1080/01973533.2015.1012991>.

14. Valentine J.C., Aloe A.M., Lau T.S. Life After NHST: How to Describe Your Data Without “p-ing” Everywhere. *Basic and Applied Social Psychology*. 2015. Vol. 37. Issue 5. P. 260–273. DOI: 10.1080/01973533.2015.1060240.

### CALCULATION OF THE SAMPLE SIZE AS THE CORNERSTONE OF PLANNING SCIENTIFIC RESEARCH

**Valerii Olefir**

*V. N. Karazin Kharkiv National University,  
4, Svobody square, Kharkiv, Ukraine, 61022  
e-mail: vaolefir@gmail.com*

**Valerii Bosniuk**

*National University of Civil Defence of Ukraine,  
94, Chernyshevska str., Kharkiv, Ukraine, 61023  
e-mail: bosnyk@nuczu.edu.ua*

Due to the fact that the scientific research results are extrapolated to the general population one of the main issues when planning work is the formation of a representative optimal sample size. A small sample provokes unreliable results and reduces the chance of detecting the expected effect value but at the same time it is too large because a small sample requires additional resources and helps to identify statistically significant results the practical value of which is quite low. So, justifying the sample size is a critical aspect of the design research. It is necessary in research to attract such a large number of people to be sure that if a practically important effect exists, it is highly likely to be detected by statistical analysis. This approach within the framework of the methodology of evidence-based psychology allows scientists to make statistical decisions in research more rationally and reasonably.

The answer to the question about the required sample size depends on three main factors that should be taken into account when planning the study: 1) the probability error of the first kind on the basis of which the decision is made to accept/reject the null hypothesis; 2) the statistical power of the study as a degree of confidence in obtaining a significant result, if it really exists; 3) the quantity of the expected effect size.

The article proves that it is a common practice of scientists to conduct a priori analysis of statistical power to determine the required sample size in the study. To implement this need it is suggested to use free software data analysis, such as the G\*Power package or the open source R statistical software environment. Some examples of their application in practical situations are given.

Eventually, the result of the analysis showed that during the planning of a psychological study, despite methodological, practical and ethical reasons, scientists regularly neglect such an important aspect of the methodology of evidence-based psychology as calculating the required sample size. In the absence of this calculation, the results of the study should be interpreted with caution.

*Key words:* sample size, statistical power, effect size, error of the first kind, error of the second kind, evidence-based psychology.

УДК 159.96

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.25>

## ПСИХОЛОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

**Інга Петровська**

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000  
e-mail: petrovin55@gmail.com*

У статті висвітлено основні психологічні теорії прийняття рішень: обмеженої раціональності (Herbert Simon), передбачуваної ірраціональності (Dan Ariely), перспектив (Amos Tversky, Daniel Kahneman), каяття (Graham Loomes, Robert Sugden). Особливу увагу приділено аналізу WRAP-моделі (Chip Heath, Dan Heath) і способам/технікам уникнення типових «пасток» мислення під час прийняття рішень: «вузьких рамок» (невиправдане обмеження варіантів, які розглядаються, що змушує втрачати частину з них), «підтвердження упередженості» (пошук лише тієї інформації, яка підтверджує наші уявлення/гіпотези), «короткочасних емоцій» (провокують неправильний вибір, знижують здатність до раціонального вибору), «надмірної самовпевненості» (занадто велика віра у власні прогнози щодо того, як ситуація складатиметься в майбутньому). Розглянуті психологічні концепції дозволяють дійти висновку про те, що прийняття рішення є складним когнітивним процесом, наслідком якого є формування послідовності дій (вибір найкращого рішення серед кількох альтернативних варіантів) задля усунення проблемної ситуації. Найкращим для себе рішенням зазвичай людина вважає те рішення, що задовольняє її вимоги/домагання та актуальні потреби. Враховуючи те, що людина є «когнітивним лінивцем» і схильна до поспішних висновків та помилкових рішень через оптимістичні спотворення, ігнорування неоднозначностей, ретроспективні викривлення та евристики (емпіричні правила, що дозволяють економно, практично не замислюючись, інтуїтивно/не усвідомлено приймати рішення), розглянуто ефекти, які призводять до деформацій вибору та відхилень від раціонального процесу прийняття рішень, а саме: репрезентативності, доступності, контролю, «валентності», якірного, інерційного сприйняття ризику, реактивного опору, надмірної впевненості, когнітивного дисонансу. Розуміння психологічних засад прийняття рішень, основних механізмів і чинників, а також типових помилок і способів їх уникнення на кожному з етапів процесу прийняття рішень дозволить оптимізувати цей процес, а відтак мінімізувати прийняття ірраціональних та невдалих рішень.

*Ключові слова:* прийняття рішень, психологічна теорія, раціональні рішення, ірраціональні рішення, пастки мислення, евристики.

Аналіз дослідження проблеми прийняття рішень репрезентовано у психологічній літературі широким колом зарубіжних та вітчизняних дослідників. Науковці досліджують нейробіологічні та психофізіологічні основи прийняття рішень (Gold & Shadlen, 2007; Kiani & Shadlen, 2009; Lieberman, 2003; Pennycook, Fugelsang & Koehler, 2015; Богуцька, 2011), особливості прийняття рішення в умовах ризику та/або невизначеності (Evans, 2012; Gardner & Steinberg, 2005; Корнилова, 2003; Решетило & Федотова, 2020), роль емоцій та інтуїції, а також упереджень під час прийняття рішень (Ariely, 2008; Naqvi, Shiv & Bechara, 2006; Kahneman & Tversky, 2000; Maqsood, Finegan & Walker, 2004), когнітивні стилі прийняття рішень (Gustavo, 2010; Kahneman, 2011; Katsenelinboigen, 1997; Семичева, 2007; Санніков, 2017), особистісні чинники прийняття рішень (Briggs & Myers, 1995; Корнилова & Керимова, 2018), вікові особливості прийняття рішень (Jaroslawska, McCormack, Burns & Caruso, 2020; Reyna, 2013; Steinberg, 2007; Помиткіна, 2014), типові помилки у разі

прийняття рішень (Chip & Dan Heath, 2013; Dubrovski, 2009), психологічні механізми прийняття стратегічних життєвих рішень (Помиткіна, 2013; Санников, 2016) та інші.

Прийняття рішень розгортається в часовому вимірі, тому вводиться поняття «процесу прийняття рішення». Цей процес починається з виникнення проблемної ситуації і закінчується вибором рішення (найкращого, оптимального способу дій) для усунення цієї проблемної ситуації [1, с. 9].

Згідно з психологічною концепцією прийняття рішень Чіпа і Дена Хіза [2], в основі якої лежить WRAP-модель, до основних етапів прийняття рішень відносяться чотири з них: необхідність вибору («ми зіштовхуємося з проблемною ситуацією та необхідністю обирати»); аналіз варіантів («ми аналізуємо альтернативні варіанти»); вибір («ми здійснюємо вибір») та прогноз («ми живемо зі зробленим вибором»).

На думку авторів, надважливим етапом прийняття рішення є саме останній пункт – «ми живемо зі зробленим вибором». Більшість науковців, розглядаючи процес прийняття рішень, забувають про важливий елемент – наслідки наших рішень, адже передчуття та страх перед наслідками, які часто є невідомими, здійснюють безпосередній вплив на прийняття рішень. Відтак, приймаючи рішення, слід враховувати також певні характерологічні особливості людини, зокрема толерантність до невизначеності, готовність до ризику, загальний рівень інтелекту тощо.

На кожному згаданому вище етапі прийняття рішень, на думку науковців, на нас «чатують» чотири пастки мислення, так звані «чотири лиходії» прийняття рішення [2], а саме:

- «вузьке бачення/вузькі рамки» (невиправдане обмеження варіантів, які розглядаються, що змушує нас упускати частину з них);
- «підтвердження упередженості» (пошук лише тієї інформації, яка підтверджує наші уявлення/гіпотези);
- «короткочасні/миттєві емоції» (провокують на неправильний вибір, знижують нашу здатність до раціонального вибору);
- «надмірна самовпевненість» (занадто велика віра у власні прогнози щодо того, як ситуація складатиметься в майбутньому).

Для протидії цим пасткам автори пропонують використовувати WRAP-модель для оптимізації процесу прийняття рішення, а саме чотирьох етапний процес, спрямований на оптимальний вибір. WRAP – це абревіатура з початкових літер назв етапів процесу: *W*iden Your Options (розширення спектру варіантів), *R*eality-Test Your Assumptions (перевірка припущень у реальних умовах), *A*ttain Distance Before Deciding (дистанціювання (емоційне) перед прийняттям рішень), *P*repare to be Wrong (підготування до можливих помилок) [2]. Саме слово «*w*gap» з англійської мови перекладається як «обгортка», «накидка». Відтак WRAP-модель трактується як процес створення «обгортки» навколо традиційного способу прийняття рішення, що дозволяє захиститися від типових помилок, упереджень, пасток.

Приймаючи рішення, люди найчастіше роблять вибір у межах лише однієї альтернативи. Приблизно 65% рішень зводиться до категорії «так чи ні» – коли оцінюються тільки один варіант і здійснюється голосування «за» чи «проти» в межах однієї альтернативи, що свідчить про знаходження у «вузькій рамці» [2], ігнорування інших доступних альтернатив.

До способів *уникнення пастки «вузькі рамки»* можна віднести техніку «зникнення варіантів» (припускається, що Ви не можете обрати жоден із варіантів, які зараз розглядаєте). У такому випадку що ще Ви можете зробити? Коли наші варіанти «зникають», ми змушені переміщати наші «проектори» в пошуку інших варіантів/рішень, які не лежать

на поверхні та не «підсвічуються»): мультитрекінг (одночасний розгляд декількох варіантів, через те вдається отримати «загальні обриси» проблеми, більш точно уявлення про завдання з можливістю використовувати особливості всіх початкових варіантів, об'єднуючи вдалі елементи й опускаючи погані); пошук тих, хто вже вирішив нашу проблему (погляд назовні – вивчення досвіду конкурентів/знайомих або передового досвіду, пошук віддалених аналогій за допомогою леддерінгу).

Способами *уникнення пастки «підтвердження упередженості»* є такі стратегії: техніка Роджера Мартіна (розгляд кожного альтернативного варіанту окремо й постановка запитання «Що доброго у цьому варіанті та чого не вистачає, щоб він виявився найкращим?»); розгляд протилежного (провокування конструктивних розбіжностей, перевірка своїх припущень за допомогою навмисної помилки (дозволяють зібрати більше достовірної інформації під час оцінки варіантів вибору рішення); «зменшення масштабу» (погляд зовні, вивчення досвіду інших людей, які вже зробили вибір у подібній ситуації); «збільшення масштабу» (перехід до *genba* (японський термін, що означає «реальне місце») – аналізу ситуації крупним планом, що дозволяє виявити нюанси); учінг (постановка невеликих експериментів для перевірки гіпотези, спосіб перевірки припущення в умовах реальності, внесення у свої рішення реального досвіду).

До головних способів *уникнення пастки «короткочасних емоцій»* відносять техніки «10/10/10», «Що я порадив би найкращому другові?» та з'ясування власних базисних пріоритетів. Люди, розповідаючи про найгірші рішення у своєму житті, часто згадують: у момент ікс вони перебували під впливом емоцій (гніву, ейфорії, тривоги тощо). Саме тому народна мудрість говорить: «ранок вечора мудріший». Однак не завжди досить «переспати з проблемою», тут потрібно знати відповідні стратегії, що дозволять уникнути пастки «короткочасних емоцій». Найпопулярнішою є техніка «10/10/10» С. Уелч, за допомогою якої ми можемо вгадувати власні емоції. Рішення розглядається у трьох різних часових рамках. Як ми будемо до нього ставитися через 10 хвилин? А через 10 місяців? А через 10 років? Техніка 10/10/10 забезпечує дистанціювання, змушуючи нас враховувати не тільки теперішні, а й майбутні емоції. Чим більшою є відстань, тим чіткіше ми виокремлюємо найбільш важливі аспекти проблеми, з якою зіткнулися.

Ще однією цікавою і дієвою технікою прийняття рішень, запропонованою Л. Крей і Р. Гонсалесом, є метод «Що я порадив би найкращому другові?». Наші поради іншим мають дві великі переваги: вони природним чином виокремлюють найбільш важливі для вирішення чинники і зменшують значимість короткочасних/миттєвих емоцій. За словами науковців, «коли ми думаємо про друзів, то бачимо ліс. Коли ми думаємо про себе, то застряємо між деревами» [2].

Часто болісні рішення є ознакою конфлікту між нашими основними пріоритетами. Що Вами рухає? Якою людиною Ви прагнете бути? Що вважаєте найкращим варіантом для своєї сім'ї у довгостроковій перспективі? (Керівники бізнесу задаються питанням: організацією якого типу я прагну керувати? Що краще для моєї команди в довгостроковій перспективі?) Оскільки різні люди дають на ці питання різні відповіді, процес WRAP не може дати правильну відповідь. Дві людини, які приймають те ж саме рішення, можуть зробити полярно протилежний вибір, і для обох він може виявитися мудрим! Отож, за допомогою встановлення та закріплення базисних життєвих пріоритетів вдається полегшити процес прийняття рішення.

І, нарешті, до способів *уникнення пастки «надмірної самовпевненості»* (згідно з моделлю WRAP) відносяться техніки: створення крайніх варіантів майбутнього (за допомогою методів «передсмертного аналізу» та «препарату») та встановлення «мінних розтяжок» (наприклад, часових термінів, штучного вибору тощо) [2].

В основі іншої психологічної концепції прийняття рішень, запропонованої Даніелем Канеманом (психологом, професором Принстонського університету, лауреатом Нобелівської премії з економіки 2002 року, який описав мотиви і причини ірраціональних вчинків та помилкових рішень) лежить положення про існування двох типів перебігу когнітивних процесів, тобто двох режимів мислення: «швидкого» та «повільного».

Процеси першого типу (позначають Системою 1) характеризуються як несвідомі, автоматичні, швидкі, інтуїтивні, засновані на асоціативних зв'язках. Процеси другого типу (позначають Системою 2) характеризуються як свідомі, довільні, повільні, ресурсовитратні, пов'язані з аналітичним мисленням [3]. Цікаво, що нейрофізіологічні дослідження підтверджують відмінність фізіологічного та анатомічного базису цих двох систем (типів процесів) [4; 5].

Одним із завдань Системи 2 є сканування результатів дії Системи 1 і відсікання нерелевантних рішень (зокрема інтуїтивних, ірраціональних, евристичних). На думку Д. Канемана, саме Система 2 дозволяє нам приймати раціональні і зважені рішення, однак вона залучається до висновків не завжди (оскільки є «лінивою»), а лише за умов, коли нам потрібно віднайти точне розв'язання проблеми і результати роботи Системи 1 не задовольняють наші очікування, а також коли Система 1 продукує різні рішення, що конфліктують між собою [6, с. 78]. Це пояснює велику кількість поспішних висновків та помилкових рішень у нашому житті через оптимістичні спотворення, ігнорування неоднозначностей, ретроспективні викривлення, евристики тощо.

Для того, щоб розуміти, як люди оцінюють втрати і вигоди під час прийняття рішень, доцільно згадати теорію перспектив (перспектив), авторами якої є Даніель Канеман і Амос Тверські [7]. Теорія перспектив описує поведінку людей під час прийняття рішень в умовах невизначеності або ризику. До основних положень теорії можна віднести такі: 1) у процесі прийняття рішень люди надають більшого значення втратам, ніж вигоді, навіть якщо їх величина однакова; 2) ставлення до ризику залежить від формулювання завдання вибору: ухилятися від ризику, щоб отримати гарантований вигоду, або ризикувати, щоб уникнути гарантованих втрат; 3) люди схильні завищувати маленьку ймовірність і занижувати велику ймовірність важливих для себе результатів.

Приймаючи рішення, людина зазвичай хвилюється через те, що може потім пошкодувати, і передчуття цього каяття або жалю, як показують дослідження, впливає на більшість рішень. У цьому контексті варто згадати теорію каяття [8], яка пояснює, що це відбувається внаслідок схильності людей оцінювати якість своїх рішень не з огляду на те, що дійсно сталося, а на те, що могло би статися, якби вони діяли найкращим/найоптимальнішим чином (тобто аналізуються не реальні, а уявні події). Автори теорії каяття Грем Лумс та Роберт Саген переконують, що не слід надавати занадто великого значення жалю, бо «якщо навіть Ви і пошкодуєте, то зовсім не так сильно, як це видається зараз» [8]. Цікаво, що люди схильні відчувати більш сильні емоції (зокрема жаль) у ситуації, що виникла внаслідок дії, ніж у тій самій ситуації, яка виникла внаслідок бездіяльності.

Розглядаючи різні концепції прийняття рішень, не можна не згадати концепцію обмеженої раціональності Герберта Саймона [9], згідно з якою під час прийняття рішень людям властиві такі дії: розглядати лише невелику кількість альтернатив і їхні можливі наслідки (стратегія «спрощення реальної ситуації»); встановлювати розумні вимоги/критерії та певні рівні домагань (стратегія «спрощення проблеми вибору»); обирати першу альтернативу, яка «задовольняє» всім установленим вимогам/критеріям (стратегія «спрощення вибору»). Тобто люди зазвичай обирають не найкращий варіант з усіх можливих (*optimal*), а лише той, який задовольняє їхнім вимогам та/або актуальним потребам (*satisficing*).

Цікавими є погляди на процес прийняття рішень ізраїльсько-американського економіста, професора психології і поведінкової економіки Дена Аріеля, який доводить, що

люди схильні до прийняття ірраціональних рішень, причому передбачувано/прогнозовано ірраціональних. У своїй книзі «*Predictably Irrational: The Hidden Forces that Shape our Decisions*» науковець аналізує з психологічної точки зору дію принципу відносності (порівняння з «приманкою»), ефекту безкоштовного та ефекту власника, ціну соціальних та ринкових норм тощо, що дає можливість почасти зрозуміти нашу передбачувану ірраціональність і хоч трохи покращити процес прийняття рішень [10].

Розглянуті психологічні концепції дозволяють дійти висновку про те, що прийняття рішення є складним когнітивним процесом, наслідком якого є формування послідовності дій (вибір найкращого рішення серед кількох альтернативних варіантів) задля усунення проблемної ситуації.

Найкращим для себе рішенням зазвичай людина вважає те рішення, яке задовольняє визначені нею вимоги/домагання та актуальні потреби.

Однак потрібно враховувати, що люди є «когнітивними лінивцями», схильними до евристик. Евристики – це емпіричні правила, що дозволяють економно, практично не замислюючись, інтуїтивно (не усвідомлено) приймати рішення. До найбільш поширених ефектів, що призводять до деформацій вибору та відхилень від раціонального процесу прийняття рішень, відносяться:

– евристики *репрезентативності* (схильність робити інтуїтивні оцінки на підставі сформованих стереотипів та уявлень, які відповідають особистому досвіду, нехтуючи водночас іншою важливою інформацією) та *доступності* (тенденція оцінювати випадкові події як більш імовірні та правдоподібні, якщо вони швидше і легше пригадуються чи уявляються);

– феномени *контролю* (тенденція вірити в можливість впливати на події, які об'єктивно не залежать від людини) та «*валентності*» (приємні й бажані події видаються більш імовірними, ніж неприємні та небажані);

– ефекти: *якірний* (тенденція мимоволі «прив'язуватися» до деяких вихідних оцінок, наданих кимось раніше чи отриманих випадково), *інерційний* (схильність переоцінювати значимість тієї альтернативи чи ідеї, яка першою прийшла в голову під час вирішення проблеми), *сприйняття ризику* (в умовах добровільного вибору схильність до ризику збільшується, натомість в умовах нав'язаного/примусового вибору схильність до ризику зменшується), *реактивного опору* (висока суб'єктивна цінність і привабливість «заборонених» рішень та низька суб'єктивна цінність нав'язаних/«рекомендованих» рішень), *надмірної впевненості* (схильність переоцінювати правильність своїх прийнятих рішень) та *когнітивного дисонансу* (протириччя між тим, що в обраному варіанті є негативні аспекти, і тим, що у відкинутих варіантах є щось позитивне).

Розуміння психологічних засад прийняття рішень, основних механізмів та чинників, типових помилок і способів уникнення «пасток» мислення на кожному з етапів процесу прийняття рішень дозволить його оптимізувати, а відтак мінімізувати прийняття ірраціональних та невдалих рішень.

### Список використаної літератури

1. Евланов Л. Г. Теория и практика принятия решений. Москва : Экономика, 1984. 176 с.
2. Heath Ch., Heath D. Decisive: How to Make Better Choices in Life and Work. New York : Crown Business, 2013. 243 p.
3. Kahneman D. Thinking, fast and slow. New York : Farrar, Straus, and Giroux. 2011. 656 p.
4. Lieberman M. Reflexive and reflective judgment process: A social cognitive neuroscience approach. In *Social judgment: implicit and explicit process* (pp. 44-67). Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2003.



5. Pennycook G., Fugelsang J., Koehler D. What makes us think? A three-stage dual-process model of analytic engagement. *Cognitive Psychology*. 2015. Vol. 80. P. 34–72.
6. Жовтянська В. В. Психологія репрезентацій дійсності : дис. ...докт. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2021. 388 с.
7. Tversky A., Kahneman D. Advances in Prospect Theory : Cumulative Representation of Uncertainty. *Journal of Risk and Uncertainty*. 1992. Vol. 5. P. 297–323.
8. Loomes G., Sugden R. Regret Theory: An Alternative Theory of Rational Choice Under Uncertainty. *The Economic Journal*. 1982. Vol. 92, No 368. P. 805–824.
9. Simon H. *Administrative Behavior*. New York : The Free Press, 1976.
10. Ariely D. *Predictably Irrational: The hidden forces that shape our decisions*. Harper Collins Publishers, 2008. 267 p.

## PSYCHOLOGICAL CONCEPTS OF THE DECISION-MAKING PROCESS

**Inha Petrovska**

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska str., Lviv, Ukraine, 79000  
e-mail: petrovin55@gmail.com*

The article is devoted to the main psychological theories of decision-making, namely theories of Bounded Rationality (by Herbert Simon), Predictably Irrationality (by Dan Ariely), Prospect theory (by Amos Tversky, Daniel Kahneman), Regret Theory (by Graham Loomes, Robert Sugden). Special attention is paid to the WRAP model (by Chip Heath, Dan Heath) and the ways/techniques to avoid typical "traps" of the decision-making process such as "narrow framework" (unjustified restriction of the considered options, forcing some of them to be omitted), "confirmation bias" (search only the information that confirms our ideas / hypotheses), "short-term emotions" (provoke the wrong choice, reduce the ability to make rational choices), "excessive self-confidence" (too much faith in predictions about how the situation will develop in the future). The considered psychological concepts allow concluding that decision-making is a complex cognitive process, resulting in the formation of a sequence of actions to eliminate the problem situation (choosing the best solution among several alternatives). The best solution for a person is usually considered to be the one that satisfies his/her requirements, demands and current needs. Given that a person is a "cognitive sloth" and prone to hasty conclusions and erroneous decisions due to optimistic distortions, ignoring ambiguities, retrospective distortions and heuristics (empirical rules that allow economical, almost without hesitation, intuitively / subconsciously make decisions), the effects that lead to distortions of choice and deviations from the rational decision-making process, namely representativeness, accessibility, controlling, "valence", anchoring, "inertia", risk perception, reactive resistance, overconfidence, cognitive dissonance are considered. Understanding the psychological principles of decision-making, the main mechanisms and factors, as well as typical mistakes and ways to avoid them at each stage of the decision-making process, will optimize this process and thus minimize irrational and unsuccessful decisions.

*Key words:* decision making, psychological theory, rational decisions, irrational decisions, thinking traps, heuristics.

УДК 159.922.761: 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.26>

## ГАРМОНІЗАЦІЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЗАСОБАМИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ РОБОТИ З РОДИНОЮ

**Альона Пехарєва**

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61000  
e-mail: alalenaaluona@gmail.com*

**Світлана Пехарєва**

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61000  
e-mail: pehareva@gmail.com*

У статті розкрито особливості формування і проявів самооцінки у дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями слухового сприйняття. Розкрито труднощі, з якими стикається глуха дитина під час пристосування до оточуючого середовища. У роботі уточнено відомості про те, що самооцінка підлітків із порушеннями слухового сприйняття проходить ті ж самі етапи становлення, що й самооцінка підлітків зі збереженим слухом, проте частіше є неадекватною через низку причин: склад родини, вплив батьківського ставлення, вплив однолітків, тип закладу освіти, успіхи у школі. У статті описано механізми формування самоставлення та самооцінки дитини відповідно до інтеріоризації нею оцінок дорослих. У роботі розкрито емпіричне дослідження, спрямоване на корекцію самооцінки дитини із порушенням слуху засобами психокорекційної роботи з її батьками щодо типів батьківського ставлення. У роботі уточнено та доповнено відомості про взаємозв'язок стилів виховання з наявністю або відсутністю в батьків слухового дефекту. Відзначено, що батьки із нейросенсорними порушеннями слуху мають більш адекватні уявлення про свою дитину, що полегшує формування самоставлення в підлітків із порушеннями слуху. Доведено, що такі лінії поведінки батьків, як контроль, симбіоз і ставлення до невдач позитивно корелюють із показниками неадекватної самооцінки підлітків. Результати дослідження доводять, що сімейний клімат і ставлення до дитини із порушеннями слухового сприйняття може істотно впливати на її ставлення до себе. У роботі представлено результати проведення психокорекційного комплексу з батьками підлітків із порушеннями слуху. Використання психокорекційного комплексу спрямовано на нормалізацію батьківських установок щодо дитини та інформування про необхідність гармонійних стосунків у родині задля поліпшення самооцінки глухих підлітків. У статті розкрито позитивні зміни в самооцінці та самоставленні дітей після проведення комплексу занять із їхніми батьками, що доводить дієвість інтенсивної роботи з родинами як засобу психокорекції самооцінки підлітків із порушеннями слухового сприйняття.

*Ключові слова:* самооцінка, порушення слуху, гармонізація, самоставлення, батьківсько-дитячі стосунки, стиль виховання, психокорекція.

Нині, під час важливих змін у суспільстві та освіті виявляються численні фактори, які призводять до загострення соціально-стресової ситуації і посилюють емоційну напругу в дітей. Нині більшість дітей мають різні проблеми: відсутність впевненості у собі й сором'язливість, агресія, жорстокість, завищена або занижена самооцінка. Такі проблеми не минають і дітей з особливостями психофізичного розвитку, а через їхні особливості можуть бути ще більш вираженими. Ці психологічні проблеми та відмінність від однолітків можуть стати перешкодою для активного соціального життя дитини.

Психічний розвиток дитини відбувається через пізнання навколишнього світу, яке спирається на діяльність різних аналізаторів: зору, слуху, нюху, дотику. Тому діти з нейросенсорними порушеннями, зокрема слуху, опиняються в іншому становищі щодо оточуючих їх людей, їм важче інтеріоризувати навколишній світ. Порушення спілкування частково ізолює від людей, ускладнює формування самосвідомості, інших особистісних формувань. Отже, проблема соціалізації та особистісного розвитку дітей із порушеннями слуху, яка завжди була актуальною (Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова, А.С. Співаковська, А.Є. Личко, Є.Т. Соколова) привертає увагу й сучасних науковців (Т.Н. Прилепська, О.С. Горлачов, В.І. Бондар, В.В. Жук, Ю.Д. Бойчук, Л.І. Фомічова та інші) [1;3;7;8;10;13; 14].

Дослідники зазначають, що зниження деяких показників розвитку дітей із вадами слуху характерно лише для певного періоду онтогенезу. Відмінності розумової діяльності дитини зі збереженим слухом і дитини з вадами слуху незначні на початкових етапах онтогенезу, але зростають протягом наступного часу. Це відбувається до певного етапу, після якого систематичний корекційний та сурдопедагогічний вплив зменшує або цілком усуває відмінності [7; 8].

Більшість психологів погоджуються з тим, що самооцінка є компонентом самосвідомості, який містить знання про себе та оцінку людиною власних фізичних характеристик, здібностей, моральних якостей і вчинків. Самооцінка є критерієм усвідомлення особистістю власної індивідуальності та соціальної значимості. Вона визначає життєву позицію людини і її відносини з оточуючою реальністю. Науковцями доведено, що розвиток самооцінки залежить від багатьох факторів. Першим та, ймовірно, головним фактором є сім'я. Дитина народжується без певних установ і лише відношення до неї батьків допомагає створити образ власного «Я». Дітям з особливими потребами необхідне особливе ставлення з боку батьків, що, напевно, вплине на формування самооцінки. Через те більшість дослідників аналізують вплив сімейних відносин на самооцінку дітей з обмеженими можливостями [5].

Особливості самоставлення і самооцінки дітей із нейросенсорними порушеннями залежать від багатьох факторів: часу втрати та ступеню порушення слуху, рівня інтелектуального розвитку дитини, ставлення батьків та однолітків до дитини, типу закладу освіти тощо.

У працях О.Т. Соколової, Л.І. Божович, Е.Г. Ейдемільера зазначається, що «Я-концепція» відображає досвід взаємодії зі значущими іншими людьми. Шляхом ідентифікації дитина засвоює та інтеріоризує певне материнське ставлення до себе, формуючи образ себе як «поганої» або «гарної». Отже, уважне, прийнятне, любовне, шанобливе ставлення батьків до дитини сприяє кращому самоприйняттю дитини, тоді як неприязне, зневажливе, зверхнє ставлення призводить до неприйняття самої себе, переживання своєї малоцінності й непотрібності. Дитина значно раніше починає відчувати себе улюбленою чи відторгнутою, спираючись на оцінки дорослих, ніж набуваючи власних механізмів самопізнання і самооцінювання [13;15].

Дослідження, що зіставляють стиль дитячо-батьківського спілкування та особливості самооцінки дитини з порушенням слуху поки що нечисленні, тому тема цієї статті вкрай актуальна.

Протягом тривалих досліджень цього питання було визначено, що самосвідомість і самооцінка в дітей із порушеннями слуху проходить ті ж самі стадії розвитку, як у дітей зі збереженим слухом, але перехід від однієї стадії до іншої здійснюється на два-три роки пізніше. Це пов'язано з тим фактом, що часто дитина не має уявлення про те, як її оцінюють дорослі через проблеми з комунікацією. Під час формування особистості дитини з відхиленнями у психічному розвитку, зокрема дитини з порушеннями слухового сприйняття,

значущість сім'ї істотно зростає. Від взаємин із батьками залежить, наскільки адекватною буде їхня взаємодія з довкіллям [2;4].

Важливість того, як батьки сприймають дитину та її дефект, досить велика. У сім'ї можуть виникати абсолютно різні стратегії поведінки відносно особливої дитини. Якщо батьки приймають, об'єктивно й адекватно оцінюють сили та можливості своєї дитини, це додає їй впевненості в собі, у своїй душевній силі. У таких батьків не виникає відчуття провини або неприязні. Можлива і зворотна ситуація, коли в сім'ї повністю заперечується, що дитина має певний дефект. Батьки не визнають для своєї дитини жодних обмежень і пред'являють до неї досить високі вимоги [6].

**Мета нашого дослідження** – виявлення взаємозв'язку між ставленням батьків до своєї дитини з особливими освітніми потребами та рівнем її самооцінки, а також способів гармонізації самооцінки глухих дітей через роботу із сім'єю.

Для діагностики самооцінки обрано дві методик: діагностика самооцінки С.А.Будасі, діагностика самооцінки «Дембо-Рубінштейн». Обидва методи дозволяють провести кількісне дослідження самооцінки особистості, її вимір.

Під час діагностики самооцінки виявлено, що в підлітків із порушеннями слухового сприйняття трапляється як адекватна висока, так і неадекватна висока, а також низька самооцінка (рис. 1).

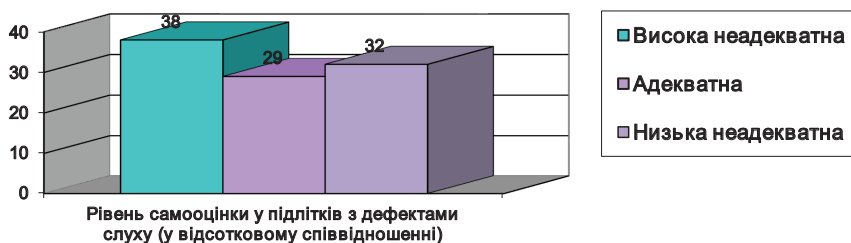


Рис. 1. Рівень самооцінки підлітків із дефектами слуху

За даними рис.1, нечуючі підлітки переважно неадекватно оцінюють себе та свої можливості, свої етичні якості та вчинки. Важливо зазначити, що неадекватна самооцінка часто зустрічається в підлітковому віці, проте така кількість не є гарним показником. Неадекватна самооцінка загалом сформована в 70% дітей підліткового віку з порушеннями слуху. Це свідчить про те, що діти не мають достатніх навичок і вмінь щодо рефлексії, самоаналізу. Так само не слід забувати і про вплив оточення та родини на формування самооцінки.

За методикою діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн нами отримано результати, що корелюють із першою методикою. Цікавим виявляється той факт, що оточення підлітка дуже впливає на його самосприйняття. Якщо за шкалою «упевненість у собі серед приглухуватих» майже всі підлітки показали високі показники, то за шкалою «упевненість у собі серед добре чуючих» діти з вадами слуху різного ступеню мали середні показники, а повністю глухі підлітки – низькі.

Якщо аналізувати показники за окремими шкалами, можна одержати такі результати: в усіх підлітків досить високі показники за шкалою «здоров'я» (сенсорний дефект часто не залучений до оцінки стану здоров'я, оскільки він є перманентним); наявність високих показників за шкалою «шкільна успішність», що пояснюється навчанням у спе-

ціальному закладі освіти на рівні з однолітками; високі бали за шкалою спілкування, що є наслідком знаходження в колективі таких самих однолітків, які розуміють його проблеми.

Проективна методика «Моя сім'я» виявила, що на малюнках дітей наявні ознаки емоційного конфлікту в родині (спотворення реального складу сім'ї – на 64% малюнків). Це свідчить про те, що атмосфера в родині видається дітям тяжкою та напруженою, що потребує корекції. Нами виявлено, що діти, батьки яких є також глухими, мають кращі показники щодо своїх малюнків, вони зображують родину як єдину. Такі відмінності характерні для незадоволеності психоемоційними зв'язками між членами сімей, які мають дитину з особливостями психофізичного розвитку. Взаємне нерозуміння під час соціальних контактів між дитиною з порушенням слуху та батьками, які мають повноцінний слух, стає причиною значної своєрідності в емоційних відносинах дітей з оточуючими. Постійний дефіцит задоволення потреб у спілкуванні призводить до переважання негативних емоцій, а почуття провини за свою «особливість» та неспроможність щось зробити самотійно у власній родині спричинює негативне самоствавлення [11].

Результати, отримані під час застосування методики виявлення батьківського ставлення до дітей (опитувальник Варга-Століна), свідчать про те, що 59% батьків цілком сприймають свою дитину такою, якою вона є, симпатизують їй, схвалюють її плани, а 41% – так само сприймають своїх дітей, але мають певну незадоволеність. Шкали «кооперація» і «симбіоз» відображають зацікавленість батьків у своїй дитині, деяке злиття їх в одне ціле. Майже всі показники, отримані за ними, є високими. Однак істотно розрізняються результати за шкалою «контроль та ставлення до невдач у батьків», які самі мають дефекти слуху, та батьків, які добречують. Якщо в батьків, щочують, низькі показники за цією шкалою всього в 9%, то в батьків із вадами слуху низькі показники займають 33%. Такі показники дозволяють припустити, що батьки, які самі мають сенсорні порушення слуху, менше контролюють своїх дітей. Це можна пояснити тим, що на відміну від добречуючих дітей вони знають, із чим стикнеться їхня дитина, і не будуть здійснювати надмірну опіку й контроль.

Використовуючи кореляційний аналіз Спірмена, розраховано кореляцію між самооцінкою та шкалами батьківського ставлення, але в кожній із груп окремо. У результаті нами отримано такі відомості щодо групи, в якій батьки мають цей дефект (табл. 1) і групи, в якій батьки не мають порушення слуху (табл. 1).

Таблиця 1

**Кореляційний аналіз Спірмена між самооцінкою та шкалами батьківського ставлення у групі глухих батьків**

		Прийняття	Кооперація	Симбіоз	Контроль	Ставлення до невдач
Самооцінка підлітків з пор. слуху	Коефіцієнт кореляції	0,219	0,377	-0,157	-0,486*	0,744**
	Знч. (2-сторон)	0,518	0,254	0,645	0,130	0,009

За даними табл.1, шкала самооцінка дитини позитивно корелює зі шкалою відношення до невдач із вірогідністю 0.01 (2-стороння). Такий результат свідчить про те, що в підлітків, батьки яких так само мають дефекти слуху, на самооцінку впливає відношення батьків до невдач дитини й контроль. Якщо самооцінка та відношення до невдач має позитивний зв'язок, то між самооцінкою й контролем він, навпаки, негативний. Тобто чим більше батьки контролюють дитину, тим нижчою буде її самооцінка, і навпаки.

Ситуація у групі батьків зі збереженим слухом трохи інша. За даними таблиці 2, на самооцінку дітей, батьки якихчують, впливає більша кількість чинників. Тут є помітним зв'язок між самооцінкою та відношенням до невдач, сприйняттям, кооперацією й контролем.

Таблиця 2

**Кореляційний аналіз Спірмена між самооцінкою та шкалами батьківського ставлення у групі батьків із нормальним слухом**

		Прийняття	Кооперація	Симбіоз	Контроль	Ставлення до невдач
Самооцінка підлітків з пор. слуху	Коефіцієнт кореляції	0,260	0,553**	-0,206	0,450*	0,513*
	Знч. (2-сторон)	0,243	0,008	0,358	0,035	0,015

Цю різницю можна пояснити тим, що діти батьків, якічують, бачать свою відмінність від них і переживають, чи сприймуть їх. Важливу роль у формуванні самооцінки дітей батьків, щочують, відіграє контроль. Батьки, щочують, на відміну від батьків з порушеннями слуху більш старанно стежать за своїми дітьми, відповідно більше хвилюються і контролюють їх.

Отже, спираючись на досвід науковців, вирішено здійснити корекцію самооцінки дітей із порушеннями слуху через безпосередню роботу з батьками дітей. Паралельно з цим тривали заняття з дітьми, спрямовані на формування навичок спілкування в дітей; нормалізацію відносин із однолітками; корекцію особистісних особливостей, які перешкоджають спілкуванню; нормалізацію самооцінки; пом'якшення емоційного дискомфорту [11; 15].

Порівняльне дослідження самооцінки глухих дітей залежно від стану слуху їхніх батьків виявило, що в дітей, чії батьки так само мають проблеми зі слуховим сприйняттям, самооцінка адекватніша. Крім того, більш позитивною була «Я-концепція» в тих дітей, чії глухі батьки брали активну участь у житті співтовариства глухих людей. Це може бути обумовлено декількома причинами, головною з яких є те, що глухі батьки надають глухим дітям позитивну рольову модель поведінки [16].

Спираючись на ці результати, ми розділили всіх дітей на дві групи: 1 – діти батьків, що мають порушення слуху; 2 – діти батьків, що мають повноцінний слух. Статистичний аналіз за кожною з груп виявив, що рівень самооцінки в підлітків приглухуватих батьків і дітей батьків, якічують, розрізняється. Тому корекційну роботу побудовано з урахуванням цього факту.

До участі у психокорекційному комплексі відібрано батьків, які мають неадекватні батьківські установки. Відповідно до групи контролю нами включено дітей, у родинах яких наявна більш сприятлива атмосфера.

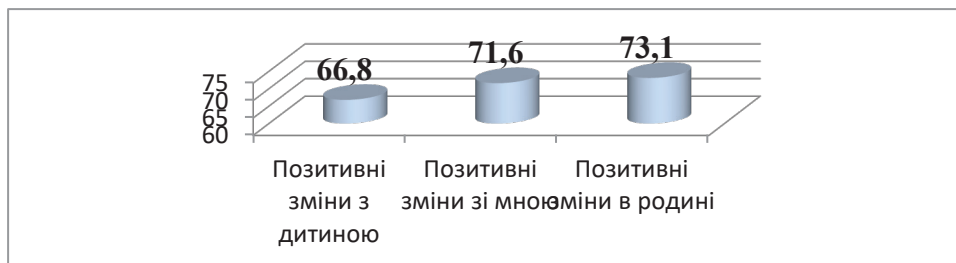
Психокорекційний комплекс сформовано для тих типів сімейної взаємодії, які треба змінити або привести до норми, та реалізовано за допомогою розроблення і проведення тренінгу для батьків. Цей комплекс спрямовано на активізацію батьків у напрямку самостійної психологічної роботи з дитиною; знайомство з концепціями ефективного та неефективного ставлення до дитини; усвідомлення батьківських установок; формування відповідальності за формування психологічних особливостей дітей; усвідомлення ролі дитини в сімейній структурі; усвідомлення внеску батьків у формування «Я-концепції дитини»; прагнення до порозуміння з дитиною.

На першому етапі (установчому) батькам надається інформація про особливості системи ставлень їхніх дітей, отримані під час психодіагностики. Батькам пояснюється необхідність психокорекційних інтервенцій, спрямованих на корекцію самооцінки їхніх дітей.

Другий етап містить надання батькам необхідної психолого-педагогічної інформації про функціональне та дисфункціональне ставлення до дитини, несвідомі батьківські установки, роль дитини в сімейній структурі, внесок батьківських стосунків у «Я-концепцію» дитини), а також знайомство з низкою психотехнічних засобів. Деякі заняття присвячені лише батькам, а деякі – родинній взаємодії.

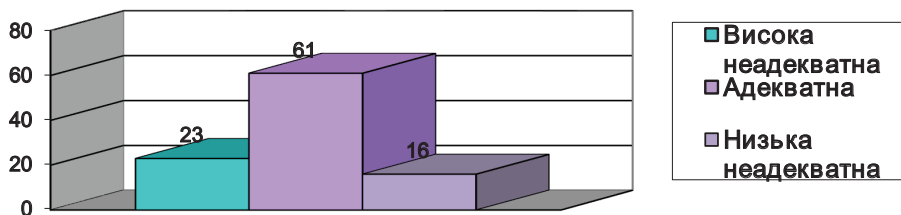
Для оцінки ефективності психокорекційного комплексу використано три критерії оцінки: суб'єктивно-пережиті зміни учасників (психодіагностика дітей і відгуки батьків); об'єктивно-реєстровані зміни; стійкість змін.

Суб'єктивно-пережиті зміни учасників (батьків) оцінювалися за результатами суб'єктивних їхніх звітів після проведення психокорекційного комплексу. Батьків просили описати свої враження від участі в психокорекційному комплексі: чи вважають вони корисним участь у програмі; які зміни відбулися з ними та їхньою дитиною. Також проведена кількісна оцінка ефективності участі у програмі за такими параметрами: позитивні зміни з дитиною, позитивні зміни зі мною, позитивні зміни із сім'єю загалом (рис. 2).



**Рис. 2. Оцінка батьками позитивних змін після закінчення ПК**  
(у відсотковому співвідношенні)

Під час повторної діагностики самооцінки нами виявлено істотні зміни в експериментальній групі (рис. 3).



**Рис. 3. Результати повторної діагностики самооцінки підлітків із порушеннями слуху ЕГ**

За даними рис.3, рівень адекватної самооцінки значно зріс порівняно з констатуючим експериментом. 60% дітей з порушеннями слуху після програми мають адекватну самооцінку. У 23% спостерігається неадекватна висока самооцінка, в 16% – неадекватна низька самооцінка.

Це свідчить про те, що підлітки, батьки яких брали участь у програмі корекції, переважно стали адекватно оцінювати себе і свої можливості, свої етичні якості та вчинки. Якщо порівнювати ці результати з групою контролю, де не проводилися заняття з батьками, цікавим є той факт, що тут все одно спостерігається тенденція до високої неадекватної самооцінки.

Отже, під час дослідження підтверджено, що підлітки з порушеннями слуху демонструють тенденцію до неадекватної самооцінки. На рівень самооцінки і на показники її адекватності впливає ставлення батьків, статус батьків (чують чи ні), оточення дитини (чують однолітки чи ні). Нами уточнено уявлення про вплив батьківського відношення на самооцінку підлітків із порушеннями слуху та доведено, що наявність або відсутність у батьків порушень слуху сильно впливає на стиль виховання і на ставлення до своєї дитини з порушенням слуху. Так само стиль ставлення і виховання впливає на самооцінку дитини. Нами доведено, що такі лінії поведінки батьків, як контроль, кооперація і ставлення до невдач корелюють із показниками неадекватної самооцінки.

Унаслідок проведення психокорекційної програми, спрямованої на корекцію стилю сімейного виховання батьками підлітків із порушеннями слуху, нами доведено, що нормалізація сімейного клімату позитивно впливає на самооцінку та самоставлення дитини.

### Список використаної літератури

1. Бойчук Ю., Гулій А. Діти з порушенням слуху. Матеріали I Міжуніверситетської науково-практичної конференції студентів, магістрантів «Актуальні питання природничої науки та освіти». 20 квітня 2017 року. С. 40-42.
2. Вакулєнко Л. Особливості психічного розвитку дітей із тяжкими сенсоневральними порушеннями – претендентів на кохлеарну імплантацію. *Ж. вушн., нос. і горл. хвороб.* 2013. № 3. С. 69-71.
3. Горлачов О. Психологічні особливості усвідомлення дактильного та міміко-жестового мовлення. *Спеціальна освіта: стан та перспективи*: матеріали Всеукр. (заочної) наук.-практ. конф. Присвяч. 5-річчю кафедри корекц. освіти та спец. психол. (Харків, 17-18 травня 2017 року). С. 245-247.
4. Дмитрієва О. Особливості становлення особистості дітей з порушеннями слуху. *Publishing House "Baltija Publishing"*. 2021.
5. Дятленко Н. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / Центральний ін-т після дипломної педагогіки освіти АПН України. Київ, 2002. 22 с.
6. Добряков И. Психология семьи и больной ребенок: Учеб. пособие для студ. вузов: Хрестоматия / авт.сост.: О. В. Защиринская. СПб.: Речь, 2007. 400 с.
7. Жук В., Литовченко С., Федоренко О.О., Таранченко О. Дитина з порушенням слуху. *Сер. Інклюзивне навчання*. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.
8. Жук В., Кульбіда С., Литовченко С., Федоренко О. О., Таранченко О. Освіта дітей з порушеннями слуху : сучасні тенденції та технології : нав.-метод.посібник. Харків : Ранок, 2019. 201 с.
9. Кульбіда С. Дитина зі світу тиші. На допомогу батькам нечуючої дитини : наук.-метод. посіб : Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ : Пед. думка, 2008. 184 с.
10. Мороз Б., Конюшняк В. Богданович Т. Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та батьків. За ред. : А. А. Колупаєвої. Київ : О. Т. Ростунов, 2013. 104 с.



11. Пехарева А. С. Особливості системи ставлень та її психокорекція у дітей молодшого шкільного віку, які часто хворіють : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.04; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2016. 19 с.
12. Порожня О., Сірик І. Особливості самооцінки дітей, що мають порушення слуху. *Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка–2018»*. XX Всеукраїнська наукова конференція молодих учених. 2018. С. 350-352.
13. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. Москва : Изд-во МГУ. 1989. 210 с.
14. Фомічова Л. Сурдопедагогіка. Хрестоматія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003.
15. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В.Э. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 656 с. (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
16. Goldin-Meadow S. Morford, M. Gesture in early child language: Studies of deaf and hearing children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(2), 145-176. [An adapted version reprinted under the title “Gesture in early child language,” in V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 249-262). New York: Springer-Verlag, 1990. <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/voices.uchicago.edu/dist/c/1286/files/2018/09/Gesture-in-early-child-language-Studies-of-deaf-and-hearing-children-2cr6gaw.pdf>

## HARMONIZATION OF SELF-ASSESSMENT OF ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS BY MEANS OF INTENSIFICATION OF WORK WITH FAMILY

**Alona Piekharieva**

*Municipal Institution “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy” of the Kharkiv Regional Council,*

*7, Rustaveli lane, Kharkiv, Ukraine, 61000*

*e-mail: alalenaaluona@gmail.com*

**Svitlana Pyekharyeva**

*Municipal Institution “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy” of the Kharkiv Regional Council,*

*7, Rustaveli lane, Kharkiv, Ukraine, 61000*

*e-mail: pehareva@gmail.com*

The article reveals the peculiarities of the formation and manifestations of self-esteem in children with disorders of psychophysical development, including disorders of auditory perception. Reveals the difficulties faced by a deaf child in adapting to the environment. The paper clarifies the statement of self-esteem of adolescents with hearing impairment goes through the same stages of formation as self-esteem of adolescents with preserved hearing, but is often inadequate for a number of reasons: family composition, influence of parental attitude, influence of peers, type of educational institution, success at school. The article describes the mechanisms of formation of self-esteem of the children, in accordance with the internalization of their assessments of adults. The work reveals an empirical study aimed at correcting the self-esteem of a children with hearing impairment by means of psycho-correctional work with the childrens parents on the types of parental attitudes. The paper clarifies and supplements the correlation between parenting styles with the presence or absence of hearing impairment in parents. It is noted that parents who have neurosensory hearing impairments have more adequate ideas about their child, which facilitates the formation of self-esteem in adolescents with hearing impairments. Certain parental behaviors, such as control, symbiosis, and attitudes toward failure, have been shown to be positively correlated with inadequate adolescent self-esteem. Research shows that the family climate and attitudes toward children

with hearing impairments can significantly affect their attitudes toward themselves. The paper presents the results of a psycho-correctional complex with parents of adolescents with hearing impairments. The psycho-correctional complex is aimed at normalizing parental attitudes towards the child and informing about the need for harmonious relations in the family to improve the self-esteem of deaf adolescents. The article reveals the positive changes in the self-esteem and self-attitude of children after a set of classes with their parents, which proves the effectiveness of intensifying work with families as a means of psychocorrection of self-esteem of adolescents with hearing impairment.

*Key words:* self-assessment, hearing impairment, harmonization, self-attitude, parent-child relations, parenting style, psychocorrection.

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.27>

## ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ ЧОЛОВІЧОЇ СТАТІ У ПРОЯВАХ ЕМПАТІЇ, ЕМОЦІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО САМОУСВІДОМЛЕННЯ

**Олеся Приймаченко**

*Університет митної справи та фінансів,  
вул. Володимира Вернадського, 2/4, м. Дніпро, Україна, 49000  
e-mail: 78olesya@gmail.com*

**Юрій Чириченко**

*Університет митної справи та фінансів,  
вул. Володимира Вернадського, 2/4, м. Дніпро, Україна, 49000  
e-mail: y.chirichenko@gmail.com*

Статтю присвячено дослідженню властивостей емоційного інтелекту неповнолітніх засуджених у проявах емпатії, емоційної креативності та емоційного самоусвідомлення. Емпіричною базою дослідження виступили державні установи: Курязька виховна колонія, Кременчуцька виховна колонія, загальноосвітні школи м. Дніпра. Досліджувана вибірка – підлітки чоловічої статі старшого підліткового віку кількістю 626 осіб. Досліджуваних осіб розподілено за двома групами. Першу групу склали неповнолітні засуджені чоловічої статі загальною кількістю 301 особа. До другої групи увійшли 325 підлітків старшого підліткового віку з умовно нормативною поведінкою, які навчалися у загальноосвітніх школах. Для визначення рівня емпатії застосовано опитувальник «Рівень співпереживання» С. Барона-Коена та С. Вілрайта в адаптації В. Косоногова; для діагностики складників емпатії використано шкалу емпатії М. Девіса, адаптовану Т. Карягіною та Н. Кухтовою; дослідження емоційної креативності здійснювалося за допомогою опитувальника Дж. Еверілла, адаптованого К. Валуєвою; для діагностики емоційної самоусвідомленості використано опитувальник О. Власової. Результати експерименту статистично підтвердили розбіжності у проявах емпатії, емоційної креативності та емоційного самоусвідомлення між групами підлітків із нормативною поведінкою та неповнолітніми засудженими. Під час дослідження емпатії неповнолітні засуджені демонструють менші показники у проявах децентрації та емоційної турботи, проте нами зафіксовано більші показники серед підлітків зазначеної групи у проявах особистого дистресу. Виявлено, що неповнолітні засуджені демонструють вірогідно менші показники за всіма складниками емоційної креативності, ніж неповнолітні з нормативною поведінкою. Дослідження емоційного самоусвідомлення засвідчило меншу здатність неповнолітніх засуджених до емпатії, управління емоціями та прийняття відповідальності порівняно з нормативною групою.

*Ключові слова:* емоційний інтелект, неповнолітні засуджені, емпатія, емоційна креативність, емоційне самоусвідомлення.

**Постановка проблеми** Дослідження емоційного інтелекту за 30 років досягло досить широкої площини напрямків. Досліджуються не лише зміст, структура, функції емоційного інтелекту людини, але його гендерні, вікові відмінності, особливості прояву у професійній сфері, родинних стосунках тощо [1, 2, 3, 4]. Цікавими для нашої роботи є результати, отримані науковцями під час дослідження особливостей емоційного інтелекту девіантних підлітків. Так, встановлено розбіжності прояву ЕІ девіантних і недевіантних підлітків (О.С. Пасмор), проаналізовано зв'язок ЕІ з особливостями соціально-психологічної адаптації (А.В. Дегтярьов), встановлено особливості ЕІ підлітків, схильних до Інтернет-залежності (В.С. Густодимова).

У наведених вище дослідженнях встановлено, що функціонування емоційного інтелекту пов'язано з низкою психологічних феноменів емоційного змісту (емоційністю, емоційною стійкістю) та з рисами особистості (оптимізмом, наполегливістю, щирістю та іншими). Специфіка таких феноменів віддзеркалює й певні особливості осіб із кримінальною поведінкою, що в межах нашого дослідження є окремим завданням. Так, у цій статті пропонуємо розглянути результати експериментального дослідження особливостей прояву *емпатії, емоційної креативності та емоційного самоусвідомлення* неповнолітніх засуджених чоловічої статі як характеристик емоційного інтелекту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Із різних поглядів, але подібно інтерпретують *емпатію* у складі емоційного інтелекту П. Селовей, Дж. Мейер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Л. Журавльова, М. Шпак. Так, П. Селовей та Дж. Мейер вважають, що емпатія може бути центральною характеристикою емоційно розумної поведінки [4]. Д. Гоулман вбачає в емпатії своєрідний «соціальний радар». Дефіцит емпатії, на його думку, є наслідком стереотипності ставлення до оточуючих, що виключає розуміння їх індивідуальності, формує «соціальну незграбність» та своєрідне «вмикнення» здатності до розуміння іншої людини. Діапазон функціонування емпатії, як констатує Д. Гоулман, варіює від мінімального рівня, що полягає у здатності до розшифровки емоцій партнерів спілкування, до рівня максимального, який передбачає здатність суб'єкта реагувати на малопомітні емоції оточуючих, яка може розвинути до найвищого рівня розуміння проблем іншого [5, с. 10]. Р. Бар-Он визначає емпатію як один із субкомпонентів міжособистісного компоненту у створеній ним моделі емоційного інтелекту [6, 7]. Серед психологічних механізмів, завдяки яким емоційний інтелект починає функціонувати на особистісному рівні, Л. Журавльова та М. Шпак називають особистісно-смыслову емпатію і схильність зважати на погляди інших людей, тобто емоційну децентрацію, що виступає одним із компонентів емпатії [8, с. 86]. Дослідники констатують, що в сучасній психологічній науці емпатію розглядають у різних ракурсах. Зміст цього феномену розкривається через емоційне прийняття оточуючих та емоційну причетність до їх почуттів; через когнітивну оцінку та розуміння емоцій іншої особи; як поєднання співпереживання та розуміння; як інтегральний феномен, котрий функціонує у когнітивному (споглядання), емоційному (співпереживання) та поведінковому (сприйняття) вимірах [8, с. 78].

Певні ознаки емоційного інтелекту простежуються авторами в *емоційній креативності* [1,9]. І. Андреєва вважає емоційну креативність «надбудовою» над кристалічним емоційним інтелектом, який утворюється знаннями, вміннями, навичками емоційного характеру, що формуються упродовж життя [1, с. 51]. За думкою М. Шпак, емоційна креативність, яка спрямована на емоційну аутотрансформацію шляхом перетворення інтра-суб'єктивного світу, пов'язана із креативно-суб'єктивним етапом розвитку емоційного інтелекту [8, с. 129]. Н. Діомідовою встановлено, що емоційна креативність зростає разом із розвиненням здатності до розпізнавання емоцій; уміння розпізнавати прояви емоційної експресії та регулювати власні емоції поєднуються зі спроможністю накопичувати самотній емоційний досвід, переживати нешаблонні емоції [3, с. 64-65].

*Емоційне самоусвідомлення*, точність і глибина, з якою суб'єкт осмислює власні емоції, на думку J. Mayer, P. Salovey та D. Caruso, займають важливе місце у визначенні емоційного інтелекту [4]. J. Mayer та P. Salovey підкреслюють, що емоційне самоусвідомлення необов'язково є синонімом високого емоційного інтелекту. Люди можуть мати високий або низький рівень самооцінки емоційного інтелекту, проте володіти розвинутою емоційною самосвідомістю на відміну від того, як їх бачать інші [4]. М. Lasewing зауважує, що функція емоційної самосвідомості не може визначатися як проста «самопрезентація» емоцій, зведення емоцій до фактів про самого суб'єкта. Емоційна самосвідомість формує реакцію комфорту чи дискомфорту щодо самої людини – негайно або після роздуму, та дозволяє оцінити емоцію, котра може підтверджувати або спотворювати цінність того чи іншого об'єкта [10, с. 68].

У вищезазначених дослідженнях знайдені цікаві результати, які підтверджують важливість нашого наукового інтересу, проте чимало фактів ще потребують уточнень і додаткової перевірки. Отже, **мета роботи** – висвітлення результатів здійсненого нами експериментального дослідження особливостей емоційного інтелекту неповнолітніх засуджених чоловічої статі у проявах емпатії, емоційної креативності та емоційного самоусвідомлення.

Емпіричною базою дослідження виступили державні установи: Курязька та Кременчуцька виховні колонії, загальноосвітні школи м. Дніпра. Досліджувана вибірка – підлітки чоловічої статі старшого підліткового віку кількістю 626 осіб. Досліджувані особи розподілені за двома групами: неповнолітні засуджені чоловічої статі загальною кількістю 301 особа; підлітки старшого підліткового віку з умовно нормативною поведінкою із загальноосвітніх шкіл кількістю 325 осіб.

**Виклад основного матеріалу** На основі аналізу низки наукових публікацій Н. Кухтова, К. Роджерс, М. Девіс зазначають, що *емпатія* виступає однією з умов просоціальної особистості. Н. Кухтова пояснює це наявністю прямого зв'язку між схильністю суб'єкта до співпереживання та його готовністю допомогти іншому, внеском емпатії у регуляцію міжособистісних стосунків, актуалізацією гуманістичних цінностей та особистісного зростання разом із збільшенням прагнення підтримати іншу людину, формуванням альтруїстичної мотивації [11, с. 197].

К. Роджерс визначає емпатію як здатність, яка забезпечує людині сприйняття системи інтерсуб'єктних координат іншої особи, точно відображаючи емоції та їх значення та не втрачаючи власної самості [12, с. 3].

М. Девіс указує на обмеженість підходів щодо розуміння емпатії як уніполярного конструкту, в якому акцентується його емоційна або когнітивна природа, та визначає емпатію як цілісний багатомірний феномен, складники якого відбивають різні ракурси відгуку суб'єкта на переживання інших людей [13].

Наукові погляди М. Девіса та С. Барон-Кохена стали методологічним підґрунтям для створення ними психодіагностичної методики, яку застосовано в нашому дослідженні задля дослідження емпатії у неповнолітніх засуджених.

Результати дослідження частоти виявлення рівнів емпатії у неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою представлені на рис. 1.

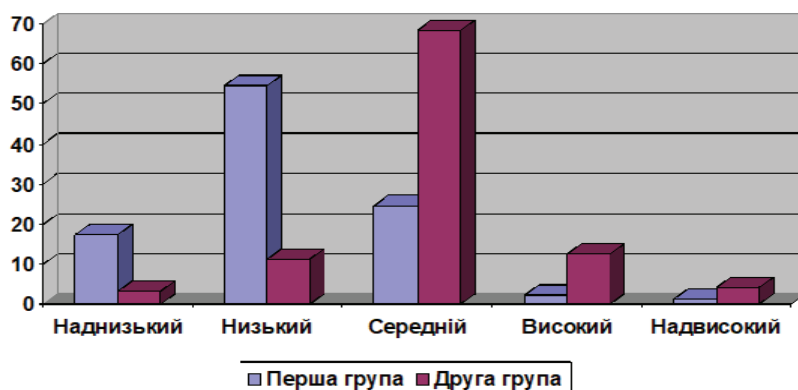


Рисунок 1. Частота виявлення рівнів емпатії у неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою (%)

Наднизький рівень емпатії у групі неповнолітніх засуджених виявили 52 особи (17,3%), у групі з нормативною поведінкою – 11 респондентів (3,4%).

Низький рівень емпатії у першій групі визначено в 164 досліджуваних осіб, (54,5%), у другій групі – в 37 досліджуваних осіб, що становило 11,4 %.

Середній рівень емпатії у першій групі діагностовано в 74 неповнолітніх засуджених (24,6%), у другій групі – в 222 неповнолітніх із нормативною поведінкою (68,3%).

Високий рівень емпатії у першій групі встановлено в 7 респондентів (2,3%), у другій – в 41 особи (12,6%).

Надвисокий рівень емпатії у першій групі притаманний 4 досліджуваним особам (1,3%), у другій – 14 особам (4,3%).

Відомості щодо статистичних відмінностей частоти проявлення рівнів емпатії у неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Статистичні відмінності в частоті проявлення рівнів емпатії у неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою**

	Наднизький рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Надвисокий рівень
Ф	6,09	12,15	11,35	5,28	2,36
Р	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01

Встановлено, що наднизький і низький рівні емпатії переважають у групі неповнолітніх засуджених ( $\mu = 6,09$ ,  $p \leq 0,01$  та  $\mu = 12,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), тоді як частота виявлення середнього ( $\mu = 11,35$ ,  $p \leq 0,01$ ), високого ( $\mu = 5,28$ ,  $p \leq 0,01$ ) та надвисокого ( $\mu = 2,36$ ,  $p \leq 0,01$ ) рівнів є вірогідно вищою в нормативній групі.

Наступним кроком дослідження стало визначення структури емпатії, що дозволило більш ідеально уявити її особливості в неповнолітніх засуджених.

На думку М. Девіса, емпатія виступає як багатовимірний феномен, який є комплексом реакцій суб'єкта на спостережуваного досвіду (стану, переживань, подій) іншої людини та складається з процесів та результатів емпатії, що здійснюють взаємний вплив. Дослідник визначає, що процес належить до подій у межах міжособистісної взаємодії, результатом його виступають наслідки означених процесів, зокрема афективна реакція на оточуючих, їх розуміння тощо. До процесів науковець відносить децентрацію та переживання, до результатів – емпатичну турботу та особистий дистрес [14].

Емпіричне дослідження складників емпатії неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою дозволило виявити відмінності між досліджуваними групами (табл. 2).

Таблиця 2

**Показники складників емпатії неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою ( $M \pm m$ )**

Шкали	1 група	2 група	t	p
Децентрація	11,28±0,51	14,56±0,36	5,25	0,0001
Співпереживання	12,15±0,75	13,31±1,08	0,88	-
Емпатична турбота	11,09±0,60	14,72±0,42	4,96	0,0001
Особистий дистрес	13,93±0,81	10,88±0,29	3,55	0,0001

Нами встановлено, що за складником емпатії «Децентрація» неповнолітні засуджені демонструють вірогідно менші показники ( $11,28 \pm 0,51$ ) на відміну від неповнолітніх із нормативною поведінкою ( $14,56 \pm 0,36$ ,  $t=5,25$ ,  $p \leq 0,0001$ ). Отже, досвід інших людей для неповнолітніх засуджених частіше залишається поза фокусом сприйняття, що не лише знижує успішність його розуміння, але й обумовлює менш виражену потребу в його врахуванні та прийнятті до уваги поглядів оточуючих, що, за думкою М. Девіса, не сприяє подоланню корисливих тенденцій та стає причиною менш успішного соціального функціонування [14].

На думку Т. Карягіної та Н. Кухтової, децентрація віддзеркалює самооцінку особистості в контексті комунікативної установки на неегоцентричну поведінку за умов конкуренції різних поглядів, здатності зважати на думку інших учасників ситуації взаємодії та вміння розділити їх погляди [13, с. 53].

Неповнолітні засуджені відрізняються від нормативної групи також вірогідно меншим показником за таким складником емпатії, як «Емпатична турбота» ( $11,09 \pm 0,60$  та  $14,72 \pm 0,42$ ,  $t = 4,96$ ,  $p \leq 0,0001$ ). Отже, турбота про переживання оточуючих орієнтована на іншу людину. Такі почуття, як співчуття до нещастя, прагнення допомогти, симпатія менш притаманні неповнолітнім засудженим.

Разом із цим показник складника емпатії «Особистий дистрес» у неповнолітніх засуджених вірогідно перевищує аналогічний показник за означеною шкалою в досліджуваних осіб із нормативною поведінкою (відповідно  $13,93 \pm 0,81$  та  $10,88 \pm 0,29$ ,  $t = 3,55$ ,  $p \leq 0,0001$ ).

Т. Карягіна та М. Придачук зазначають, що особистий дистрес у сучасних дослідженнях розглядається як сукупність варіативних негативних переживань, що виникають у суб'єкта емпатії відповідно до емоційно навантажених станів людини, яка виступає об'єктом емпатії. Особистий дистрес виступає як комплекс почуттів, який стає причиною актуалізації егоїстичної спрямованості суб'єкта, що послаблює орієнтацію на реалізацію просоціальної поведінки [13, с. 20].

Відмінності, отримані за цією шкалою, виступають свідомством того, що неповнолітні засуджені в ситуації міжособистісної взаємодії, емоційно напруженої за своїм змістом, або в ситуації необхідності надання допомоги, спостерігаючи переживання інших людей, відчувають більш виражений дискомфорт, тривогу, роздратованість, які породжують бажання за будь-яку ціну усунути ці переживання, спрямовані на себе, що блокує реалізацію інших мотивів.

Неповнолітні засуджені та підлітки з нормативною поведінкою не виявили відмінностей стосовно складника емпатії «Співпереживання». Отже, досліджувані особи обох груп виявляють подібність у тенденції до занурення в емоційні переживання уявних персонажів, стаючи в уяві на їхнє місце.

Значущим для дослідження особливостей емоційного інтелекту ми вважаємо також розгляд такого психологічного феномену як *емоційна креативність*, виникнення якої обумовлене змінами уявлень та норм суб'єкта внаслідок рефлексії прижиттєвого емоційного досвіду.

Спираючись на соціально-конструктивістську перспективу, J. Averill розуміє креативність як структуру, пов'язану з емоціями. У цій структурі емоції є результатом об'єктивних та суб'єктивних творчих зусиль, докладених індивідом. Науковець вважає емоційну креативність диспозиційною рисою, яка полягає у переживанні емоційного життя, складного за своїм змістом, яке значною мірою залежить від соціальних норм, що надають узгодженість пережитим емоціям [9].

Емоційна креативність шляхом модифікації набору типових, стереотипних емоцій забезпечує можливість як переживання, так і вираження нових емоцій, конгруентних змі-

нам наявної ситуації, що збагачує емоційний досвід особистості, формує його багатоаспектність. Але взаємозв'язок емоційної креативності з емоційним інтелектом, зважаючи на його спрямованість на певні групові стандарти, є питанням дискусійним, виходячи з того, що емоційний інтелект ґрунтується на конвергентному мисленні та забезпечує вирішення проблем із використанням емоцій через їхнє розуміння та регуляцію. Емоційна креативність вимагає дивергентного мислення та передбачає продукування нової емоції, необхідної для вирішення проблеми [9].

Незважаючи на те, що в емпіричному дослідженні отримано слабкі взаємозв'язки між емоційним інтелектом та емоційною креативністю, Z. Ivcević, M. Brackett та J. Mayer указують, що внесок емоційного інтелекту в регулювання емоцій задля зменшення негативних і підтримки позитивних емоцій опосередковано виступає чинником підвищення креативності за рахунок зростання гнучкості та нейтралізації ригідності емоцій [15].

Важливими для нашого дослідження є результати дослідження Н. Діомідової, в якому вона виявила позитивний зв'язок просоціальних мотивів та складників емоційної креативності, а саме ефективності й емоційної готовності. Ці емпіричні результати свідчать, що актуалізація просоціальної мотивації відбувається зі зростанням відкритості до нового емоційного досвіду, готовності його отримувати та вміння використовувати з користю для себе або для групи [3, с. 49-50].

Виходячи з вищезазначеного, дослідження емоційної креативності неповнолітніх засуджених у контексті визначення особливостей їхнього емоційного інтелекту є доцільним та важливим завданням.

Результати, отримані під час дослідження емоційної креативності неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою представлені в табл. 3. Виявлено, що неповнолітні засуджені демонструють вірогідно менші показники за всіма складниками емоційної креативності, ніж неповнолітні з нормативною поведінкою:

- за шкалою "Готовність" – відповідно  $18,45 \pm 0,87$  та  $25,17 \pm 0,96$ ,  $t = 5,19$ ,  $p \leq 0,0001$ ;
- за шкалою "Новизна" – відповідно  $30,22 \pm 1,78$  та  $36,06 \pm 1,11$ ,  $t = 2,78$ ,  $p \leq 0,01$ ;
- за шкалою "Ефективність/ аутентичність" – відповідно  $19,04 \pm 1,24$  та  $24,61 \pm 0,53$ ,  $t = 4,13$ ,  $p \leq 0,0001$ .

Таблиця 3

**Показники емоційної креативності неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою ( $M \pm m$ )**

Шкали	1 група	2 група	T	p
Готовність	$18,45 \pm 0,87$	$25,17 \pm 0,96$	5,19	0,0001
Новизна	$30,22 \pm 1,78$	$36,06 \pm 1,11$	2,78	0,01
Ефективність/аутентичність	$19,04 \pm 1,24$	$24,61 \pm 0,53$	4,13	0,0001

Отже, за виявлення емоційної креативності неповнолітнім засудженим притаманні такі особливості її складників:

- менш виражена здатність і готовність розуміти й пізнавати власні та чужі емоції та, як наслідок, менша успішність в оволодінні навичками розуміння емоційних станів на ґрунті наявного досвіду переживань, для накопичення якого необхідними є певний час та відповідні умови;
- менш досконала здатність до переживання незвичних, незнаних досі емоцій, зміст яких важко піддається опису;
- менш розвинуті вміння вийти за межі емоцій, вираження котрих обумовлене очікуваннями оточуючих, вміло демонструвати щирі емоційні реакції, які є відображенням



індивідуальних цінностей і вірувань та співпадають із значущими інтересами суб'єкта, перетворюючись на переваги для нього та позитивно впливаючи на його благополуччя.

Наступний психологічний феномен, який, на думку деяких науковців, є важливим фактором емоційного інтелекту – *емоційне самоусвідомлення* [2, 14].

В емоційному самоусвідомленні, на думку О. Власової, реалізується інтраіндивідуальний вияв емоційного інтелекту, його внутрішній модус; його вимірами авторка вважає диференціацію та вираження емоцій, управління ними, емпатію і відповідальність суб'єкта за власні переживання [2, с. 133]. Результати дослідження емоційного самоусвідомлення в неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою представлені в табл. 4.

Таблиця 4

**Показники емоційного самоусвідомлення неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою (M ± m)**

Шкали	1 група	2 група	t	p
Диференціація емоцій	3,91±0,37	6,09±1,18	1,76	-
Вираз емоцій	5,06±1,11	6,79±0,66	1,34	-
Емпатія	3,75±0,43	7,06±1,23	2,54	0,01
Управління емоціями	4,21±1,13	6,89±0,73	1,99	0,05
Прийняття відповідальності	4,49±1,16	6,87±0,26	2,00	0,05

Дослідження емоційного самоусвідомлення засвідчило меншу здатність неповнолітніх засуджених до емпатії (3,75±0,43), управління емоціями (4,21±1,13) та прийняття відповідальності (4,49±1,16) порівняно з нормативною групою ( відповідно 7,06±1,23,  $t = 2,54$ ,  $p \leq 0,01$ ; 6,89±0,73,  $t = 1,99$ ,  $p \leq 0,05$ ; 6,87±0,26,  $t = 2,00$ ,  $p \leq 0,05$ ). Неповнолітні засуджені порівняно з нормативною групою характеризуються меншим вираженням усвідомленої здатності сприймати емоційні переживання оточуючих, спроможності керувати власними емоціями. Крім того, усвідомлення відповідальності за суб'єктивні переживання стосовно прогнозу власного благополуччя, стану здоров'я, рівня щастя в досліджуваних осіб першої групи характеризується більшою поверховістю.

Водночас представники обох груп не виявляють відмінностей за показниками шкал «Диференціація емоцій» та «Вираз емоцій» (перша група – відповідно 3,91±0,37 та 5,06±1,11, друга група – відповідно 6,09±1,18 та 6,79±0,66). Отже, неповнолітні засуджені та неповнолітні з нормативною поведінкою схильні вважати себе однаково успішними в розумінні емоцій, їхньої деталізації, в усвідомленні змісту, причин та обставин виникнення власних переживань, а також однаково вправними в адекватній і відвертій демонстрації емоцій.

Середні групові показники досліджуваних осіб із урахуванням довірчих інтервалів можуть відноситися до відповідних рівнів емоційного самоусвідомлення:

- за шкалою «Емпатія»: у першій групі – до межі низького та середнього рівнів, у другій групі – до верхньої межі середнього рівня;
- за шкалами «Управління емоціями» та «Прийняття відповідальності» в обох групах – до середнього рівня.

Відповідно до середніх групових показників і довірчих інтервалів здатність до диференціації емоцій у першій групі досягає нижньої межі середнього рівня, у другій групі – верхньої межі середнього рівня, тоді як здатність виражати власні емоції в обох групах знаходиться на середньому рівні.

Вищезазначене дозволяє більш детально інтерпретувати результати дослідження емоційного самоусвідомлення неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою:

- неповнолітні засуджені відчувають певні труднощі в розумінні емоцій оточуючих у разі необхідності виразити співчуття чи розділити тяжкі переживання, тоді як неповнолітні засуджені здатні це зробити, але не завжди бажають;

- незважаючи на те, що неповнолітні засуджені гірше регулюють емоції та відчувають меншу відповідальність за свої почуття, неповнолітні з нормативної групи не завжди здатні стримувати себе та контролювати імпульсивність; вони в ситуації успіху виявляють інтернальність, тоді як перешкоди змушують їх вважати причиною переживань зовнішні обставини;

- досліджувані особи обох груп в емоційно напружених ситуаціях не завжди добре розрізняють емоції та їхні відтінки; крім того, на тлі здатності до адекватного вираження емоцій у них не виключені проблеми з поведінкою та емоційні спалахи, що є характерною віковою ознакою.

Узагальнюючи результати проведеного нами дослідження, можна зробити **висновок** про те, що емоційний інтелект неповнолітніх засуджених чоловічої статі прослідковується у феноменах емпатії, емоційної креативності та емоційного самоусвідомлення таким чином: для більшої частини неповнолітніх засуджених порівняно з нормативною групою підлітків притаманні наднизький та низький рівень емпатії, відчуття особистого дискомфорту в разі нещастя і страждань іншої людини, менша щирість у вираженні емоцій, висока чутливість до невдач у спілкуванні, що викликає занепокоєння та роздратованість у соціальній взаємодії; нижчий рівень проявлення ознак емоційної креативності; менша здатність до управління емоціями та прийняття відповідальності. Перспективою подальших досліджень є визначення факторної структури емоційного інтелекту неповнолітніх засуджених та неповнолітніх із нормативною поведінкою.

### Список використаної літератури

1. Андреева И.Н. О новой теории эмоционального интеллекта. *Вестник БДУ. Серия 3. История. Философия. Психология. Палитология. Сацьялогия. Экономика. Права*. 2010. № 3. С. 48–51.
2. Власова О.І., Березюк М.А. Теоретико-методичні засади дослідження емоційного інтелекту як інтраіндивідуальної властивості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2004. № 2 (7). С. 175–181.
3. Діомідова Н.Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту суб'єкта навчальної діяльності у вищій школі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія*. 2015. № 51. С. 61–72.
4. Salovey P., Mayer J.D. Some final thoughts about personality and intelligence. *Personality and intelligence*. Cambridge, U.K. Cambridge University Press, 1994. P. 303–318.
4. Goleman D. McKee A., Wayt A. What is empathy? *Empathy*. Cambridge, MA: Harvard Business School Publishing Corporation, 2017. P. 1–12.
5. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto: Multi-Health System, 1997. 216 p.
6. Baron-Cohen S. Zero degrees of empathy. London: Penguin Books, 2011. 208 p.
7. Журавльова Л.П., Шпак М.М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Наука і освіта*. 2015. Т. 3, № 25. С. 85–88.
8. Averill J.R., Kaufman E.J., Baer J. Emotions as mediators and ad products of creative activity. *Creativity across Domains: Faces of the Muse*. NJ: Erlbaum, 2005. P. 225–243.

9. Lacey M. Emotional self-awareness and ethical deliberation. *Ratio*. 2005. Vol. 18. P. 65–81.
10. Кухтова Н.В. Просоциальность и предикторы эмпатии в деятельности психолога. *Научные труды Республиканского института высшей школы*. 2018. Вып. 18, Ч. 2. С. 190–199.
11. Rogers C. R. Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*. 1975. № 5. P. 2–9. DOI: 10.1177/001100007500500202
12. Iyevic Z., Brackett M.A., Mayer J.D. Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*. 2007. Vol. 75. № 2. P. 199–236.
13. Lacey M. Emotional self-awareness and ethical deliberation. *Ratio*. 2005. Vol. 18. P. 65–81.
14. Iyevic Z., Brackett M.A., Mayer J.D. Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*. 2007. Vol. 75. № 2. P. 199–236.

### EMOTIONAL INTELLIGENCE OF JUVENILE CONVICTS IN THE MANIFESTATIONS OF EMPATHY, EMOTIONAL CREATIVITY AND EMOTIONAL SELF-AWARENESS

**Olesia Pryimachenko**

*University of Customs and Finance,  
2/4, Volodymyr Vernadsky str., Dnipro, Ukraine, 49000  
e-mail: 78olesya@gmail.com*

**Yurii Chyrychenko**

*University of Customs and Finance,  
2/4, Volodymyr Vernadsky str., Dnipro, Ukraine, 49000  
e-mail: y.chirichenko@gmail.com*

The article is devoted to the study of the properties of emotional intelligence of juvenile convicts in the manifestations of empathy, emotional creativity and emotional self-awareness. The state institutions Kuryaz educational colony, Kremenchug educational colony and secondary schools of Dnipro were the empirical basis of the study. The study sample consisted of 626 male senior adolescents. The subjects were divided into two groups. The first group consisted of 301 male juvenile convicts. The second group included 325 older adolescents with normative behavior, who studied in secondary schools. To determine the level of empathy, the questionnaire "Level of empathy" by S. Baron-Cohen and S. Wilright in the adaptation of V. Kosonogov was used; the empathy scale of M. Davis, adapted by T. Karyagina and N. Kukhtova, was used to diagnose the components of empathy, and the study of emotional creativity was carried out with the help of the J. Everill questionnaire, adapted by K. Valueva; for the diagnosis of emotional self-awareness O. Vlasova questionnaire was used. The results of the experiment confirmed statistically the differences in the manifestations of empathy, emotional creativity and emotional self-awareness between groups of adolescents with normative behavior and juvenile convicts. In the study of empathy, juvenile convicts show probably lower rates in the manifestations of decentralization and emotional anxiety, but higher rates were recorded among adolescents in this group in the manifestations of personal distress. It was found that juvenile convicts show significantly lower rates than juveniles with normative behavior, for all components of emotional creativity. The study of emotional self-awareness showed a lower ability of juvenile convicts to empathize, managing of emotions and acceptance of responsibility compared to the normative group.

*Key words:* emotional intelligence, juvenile convicts, empathy, emotional creativity, emotional awareness.

УДК 376-056.36

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.28>

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОДИН, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

**Ольга Реброва**

*Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії  
педагогічних наук України,  
вул. Максима Берлінського, 9, м. Київ, Україна, 04060  
e-mail: [alimp.kharkov@gmail.com](mailto:alimp.kharkov@gmail.com)*

У статті розглянуто психологічні особливості родин, що виховують дитину з особливими освітніми потребами (ООП). Проаналізовано наукові погляди науковців О. Безпалько, Р. Вайноли, О. Кас'яненко, які вказували на основні психологічні проблеми, з якими стикаються родини, що виховують дитину з особливими освітніми потребами. Останнім часом окремою важливою проблемою постає питання інтеграції дитини в суспільство.

Здійснений історичний огляд особливостей ставлення до інвалідів у суспільстві дозволив зробити висновок про існування проблеми, яку ми вважаємо провідною: процес адаптації батьків до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини, прямо залежить від ставлення до проблем інвалідності в суспільстві.

Визначено, що головною причиною всіх проблем батьків, які виховують дитину з ООП, залишається традиційно байдуже відношення суспільства до людей з обмеженнями потребами. Основними проблемами дитини з ООП та батьків таких дітей є їхня соціальна ізольованість, відокремленість від суспільства.

На основі проведеного аналізу наукових поглядів дослідників визначено, що серед головних проблем батьків є нестача повної інформації стосовно перебігу хвороби, її наслідків для дитини та батьків, відсутність інформації про психологічну, правову, педагогічну підтримку, про інших батьків зі схожими проблемами.

Доведено, що основними напрямками роботи з батьками дитини з ООП є гармонізація сімейних відносин, установлення правильних взаємовідносин між батьками та дітьми, допомога в адекватному оцінюванні можливостей дитини, допомога у вирішенні особистих проблем, у виборі професії.

Серед форм роботи з батьками особлива увага приділяється психологічному *тренінгу*. Визначено, що психологічна робота з батьками дитини з ООП має три основні напрями: підвищення рівня соціальної адаптації, профілактика дезадаптації, соціокультурна реабілітація.

*Ключові слова:* дитини з особливими освітніми потребами, кризовий стан, депресія, тривога, гнів, родина.

**Постановка проблеми.** Останнім часом у сучасній психологічній науці з'явилися наукові роботи про необхідність активного дослідження психологічних характеристик родин, що мають дитину з особливими освітніми потребами. Психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини. Саме батьки є першим соціальним простором людини, де відбувається її первісна соціалізація; їхній вплив на виховання і навчання дитини як здорової, так і з особливими потребами важко переоцінити. Батьки впливають на дитину протягом усього життя, закладаючи основи моральності, формуючи норми поведінки, розкриваючи індивідуальні якості особистості.

Розглядаючи роботу з батьками дитини з особливими освітніми потребами як психологічну проблему, необхідно детальніше визначити поняття, які відбивають сутність об'єкта цієї роботи.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз наукових поглядів дослідників О. Безпалько, Р. Вайноли, О. Кас'яненко показав, що родини, що виховують дитину з особливими освітніми потребами, мають певні проблеми, пов'язані з народженням хворої дитини. Для таких батьків характерні явища дезадаптації, психологічні проблеми, матеріальні труднощі, соціальна ізоляція, брак інформації щодо перспектив розвитку дитини, часто виникають проблеми взаємовідносин між подружжям.

Науковці Л. Алкатов, Л. Кобилянська, О. Кас'яненко та низка авторів вважають однією з головних причин виникнення проблем у родин, що мають дитину з особливими потребами (ООП), ставлення до них у суспільстві. Історико-теоретичний аналіз наукових досліджень із цього питання дав підстави виявити такі факти: більшість людей нормально ставляться до людей з ООП, співчують та розуміють їх. Але водночас не бажають спілкуватися з такими людьми, перейматися їхніми проблемами, реально допомагати. Виникає проблема соціальної ізоляції, сегрегації інвалідів та їх батьків за удаваного нормального відношення суспільства. На нашу думку, ця проблема є провідною та має конкретне історичне підґрунтя.

**Мета дослідження** – аналіз психологічних характеристик родин, що виховують дитину з особливими освітніми потребами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Протягом усієї історії людства в суспільстві змінювалося ставлення до людини з обмеженими можливостями та її батьків.

У часи античності становище дітей із вродженими аномаліями було трагічним. Закони Лікурга (VIII ст. до н.е.) закріпили право знищувати неповноцінних дітей, які не вважалися громадянами, а їхній соціальний статус прирівнювався до статусу рабів. У Стародавньому Римі існував звичай утримувати слабоумних у домах багатіїв для потіхи, а дітей, які народжувалися з фізичними вадами, знищували. Майже в усьому світі аж до середньовіччя до дітей із вадами розвитку відношення було антигуманним. Їх убивали, продавали в рабство, приносили в жертву богам, вважаючи народження такої дитини прокляттям. Не важко зрозуміти, що відчували батьки хворої дитини за такого ставлення з боку суспільства. Батьки мали право позбутися дитини, і суспільство того часу це заохочувало. Слід зауважити, що слов'янські народи до прийняття християнства були менш жорстокими та агресивними щодо людей із відхиленнями в розвитку; ставлення до них було терпимим, доброзичливим.

Із поширенням християнства поступово змінювалося відношення до дітей з ООП і їхніх батьків. Милосердя, благодійність поширювалися разом із укріпленням християнського світогляду і стали не тільки добродієм, але й обов'язком християнина. Значну роль у цьому відіграла церква. Протягом століть світове суспільство проходило шлях від байдужості, неприйняття, нехтування людей з обмеженими можливостями до більш гуманного до них ставлення. До середини XX століття у філософії освіти існувала ідея про соціальну корисність людини. Сутність її полягала в тому, що в кожному суспільстві існує певна кількість людей із фізичними, психічними, інтелектуальними вадами. Загальна кількість їх зростає внаслідок таких причин, як спадковість, природжені аномалії розвитку, зовнішні обставини та інші. Для утримування таких людей у спеціальних закладах або для виплати соціальних пенсій їм, їхнім опікунам чи батькам держава витрачає великі кошти. У багатьох розвинутих країнах світу постає питання про те, що вигідніше: підтримувати цих людей на державному рівні чи дати їм можливість забезпечувати себе самим. З огляду на це виховання й освіта були спрямовані на створення людини для суспільства без урахування її індивідуальних бажань і потреб. Інтереси суспільства є вищими за інтереси однієї людини. За таких умов становище людей з ООП стає надзвичайно хитким, за ними закріплюється статус малоцінності. Формально держава їх підтримує, але по суті відсторонюється від їхніх проблем [9].

Сучасні психологи все частіше звертаються до концепції незалежного способу життя в умовах пріоритету інтересів особистості над інтересами суспільства. Кожна людина незалежно від її здібностей, соціального статусу, рівня забезпеченості, стану психофізичного здоров'я має всі права, викладені в Конституції. Незалежність людини з ООП повинна бути не тільки матеріальною, але й моральною, правовою, соціальною. Особлива увага приділяється тому, що людина з обмеженими можливостями повинна бути інтегрована в суспільство, а не пристосована до нього. Нині з'являються все більше психологічних і громадських організацій, утворених для підтримки батьків, які виховують дитину з ООП. Часто вони є результатом об'єднання зусиль самих батьків. Основним змістом діяльності цих організацій стає абілітація, реабілітація та соціалізація дітей з ООП та їх батьків.

Останнім часом окремою важливою проблемою постає питання інтеграції дитини в суспільство. У Західній Європі та Америці зараз немає дитячого закладу, в якому поряд зі здоровими дітьми не навчалися би діти з ООП. За кордоном процес активної інтеграції людей з ООП у суспільство почався 15-20 років тому. Вже зараз на основі проведених досліджень зроблено висновки про те, що соціокультурний рівень і якість життя людей з обмеженими можливостями значно підвищилися. До проблем людини з ООП оточуючі ставляться з повагою, суспільство стає все більш відкритим для людини з особливими потребами.

Втім, на нашу думку, головною причиною всіх проблем батьків, які виховують дитину з ООП, залишається традиційно байдуже відношення до людей з обмеженнями в суспільстві загалом, а головними проблемами дитини з ООП та їхніх батьків є їхня соціальна ізоляваність, відокремленість від суспільства.

Важливими для нашої роботи є рекомендації батькам [5] щодо подолання болісної реакції на несприятливе ставлення оточуючих: батьки мають зрозуміти, що марновірства (забобони) щодо фізичного каліцтва – результат необізнаності, а не негативного ставлення до людини; батькам слід проаналізувати (можливо з фахівцем) ті переживання, котрі викликає в них ставлення оточуючих до дитини, та усвідомити, що часто ці люди не мають негативного ставлення до хворого, почуття сорому й ущербності носить суб'єктивний характер.

Необхідно допомогти батькам визначити пріоритети, що важливіше для них: уникнути упередженості оточуючих чи їхня власна свобода задовольняти свою потребу в соціальних контактах, з'являючись із дитиною у громадських місцях.

Історичний огляд особливостей ставлення до інвалідів у суспільстві довів існування проблеми, котру ми вважаємо провідною: процес адаптації батьків до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини, прямо залежить від ставлення до проблем інвалідності в суспільстві. Саме сприйняття людей з ООП у суспільстві насамперед визначає успішність чи неуспішність адаптації батьків. Тому однією з головних засад психологічної роботи з батьками дітей із ООП вважаємо обов'язкове врахування психологічної специфіки явища дезадаптації таких батьків.

Кризові стани, пов'язані з хворобою, інвалідністю аналізує у своїх роботах Є. Волкова [2, с. 55]. Вона розглядає поняття «криза» як подію з невизначеним наслідком, пов'язану з ризиком втрат, і наводить такі характерні особливості кризової ситуації: наявність події, що викликає стрес; переживання горя; почуття втрати, приниження; почуття відсутності власного контролю над тим, що відбувається; руйнування звичного ходу життя; невизначеність майбутнього; тривале страждання. Всі ці особливості є характерними для психологічного стану батьків, яким щойно повідомили – ваша дитина має вади розвитку. Тому психологічна робота з батьками дитини з особливими потребами має проводитися з урахуванням їх кризового стану. Серед особливостей кризових реакцій, які необхідно

чітко знати фахівцю, працюючому з такими батьками, Є. Волкова виділяє тривогу як фундаментальний компонент кризи; депресію (емоційний стан, що має такі ознаки: знижений життєвий тонус, пригніченість, втрата інтересу до зовнішнього світу, відчуття апатії, втомленості, негативне ставлення до себе й оточуючих, суїцидальні думки); гнів як нормальну реакцію на несправедливість і бажання змінити ситуацію; почуття провини, яке часто виникає ірраціонально, не адекватно реальності [2, с. 57].

Для нашої роботи важливо розрізняти особливості механізмів декомпенсації кризового стану людини задля вірного побудування взаємовідносин між фахівцем і батьками дитини з ООП із урахуванням їх психологічних особистісних характеристик.

Психологічний аспект роботи з батьками висвітлюється в роботах Т. Титаренко [10]. Проблеми батьків є дуже вагомими та потребують допомоги як невідкладної, так і довготривалої. Батьки дитини з ООП переживають хронічну пригніченість, безпорадність, тривогу, агресію, що дуже загострює взаємовідносини між ними. Важкий психологічний клімат ускладнюється матеріальними проблемами, наявністю конфліктів між подружжям або розлученими людьми. Переживання постійної стресової ситуації призводить до втрати віри в себе, свої сили. Людина стає роздратованою, втомленою, злою, від неї не варто чекати вірних ідей щодо виховання дитини.

Т. Титаренко описує декілька способів реагування батьків на кризу, пов'язану з народженням дитини з особливими потребами: батьки перебільшують складність ситуації, часто знаходяться у стані розпачу. Встановлюється стереотип постійного жалю до себе і дитини. Страждання стає сенсом життя людини. Вона чекає допомоги ззовні, на себе не розраховує. Консультації людей із таким типом реагування мають бути спрямовані на формування більш активної життєвої позиції, відповідальності й віри у свої сили.

Батьки зовні поверхнево ставляться до наявності вад у їхньої дитини, таким способом вони захищаються від кризової ситуації, відходять від реальності. Ця позиція є менш травмуючою для дитини, ніж попередня, але вона не передбачає активних батьківських дій щодо пошуків шляхів реабілітації дитини. Консультація людини з такою реакцією на стресову ситуацію має спрямовуватися на «легалізацію страху»; батьки повинні бути впевнені, що все подолають. Такі люди справляють враження впевнених у собі осіб, вони не чекають підтримки й допомоги. За таким волюнтаризмом стоїть непродуктивне самовиснажування, категорична відмова від власних потреб заради дитини [10, с. 7].

У житті будь-якої людини трапляються ситуації із невизначеним майбутнім. Серед найгірших кризових ситуацій – «неможливість прогнозувати майбутнє» [1, с. 70]. Автори розрізняють три типи криз у батьків щодо випадків народження хворої дитини: 1) криза діагнозу – шоківий стан у разі повідомлення, втрата перспектив, тривога з приводу невизначеності майбутнього, розпач; 2) криза цінності – розчарування очікуванню батьків, конфлікт між почуттям любові і несприйняттям дитини, поява почуття провини; 3) криза дійсності – матеріальні труднощі, негативне ставлення оточуючих тощо.

Дослідження кризових ситуацій та шляхів їх подолання батьками, що виховують інвалідів із психічними захворюваннями, проводилося В. Жмиром та С. Циганок. Особи із психічними захворюваннями та їхні батьки – одна із самих незахищених категорій населення. В нашій роботі важливим є чітке визначення авторами специфічних проблем людей із психічними захворюваннями: постійна стресова ситуація, ізоляція від суспільства, порушення комунікативних зв'язків, утрата простіших соціальних навичок, відсутність цілісної системи надання поза лікарняної психологічної і соціальної допомоги з боку держави.

Автори окремо зазначають актуальні проблеми родичів хворих: проблеми з родичами і знайомими на етапах пост діагностичного стресу, госпіталізації, реабілітації, підтри-

муючої терапії, амбулаторного лікування; якість організаційного забезпечення послугами (медичними, психологічними, юридичними, соціальними тощо). Дослідження виявило наявність бажання хворих та їхніх батьків співробітничати з фахівцями на всіх етапах хвороби, проте «далеко не завжди і не в усіх напрямках вони бачать себе партнерами» [3, с. 118]. Зафіксовано розбіжність в оцінюванні проблеми хворими та фахівцями, батьками та фахівцями.

Для нашого дослідження велике значення мають роботи І. Іванової, присвячені проблемам інвалідності [4]. Автор приділяє велику увагу психологічним проблемам батьків, які виховують дитину з ООП, стверджуючи, що серед головних проблем таких батьків є нестача повної інформації щодо перебігу хвороби, її наслідків для дитини й батьків; відсутність інформації про психологічну, правову, педагогічну підтримку, про інших батьків із подібними проблемами.

Кожна фаза життєвого циклу в батьків ускладнюється додатковими труднощами. У дошкільні роки мати дитину з особливими потребами часто залишає роботу, збільшуючи час догляду за дитиною, усвідомлює весь тягар, пов'язаний із її вихованням. У цей період більшість чоловіків залишають сім'ю, не витримуючи психологічного навантаження. Часто виникають кризові ситуації, пов'язані з госпіталізацією та супутніми психічними травмами дитини. Гостро постає проблема вибору дитячого закладу, відсутня інформація про спеціалізовані школи та дитячі садки.

Період шкільного віку – це форма підготовки до дорослого життя, причому якість навчання прямо пов'язана з організацією подальшого життя людини. Відсутність соціально-педагогічної та психологічної допомоги в питаннях освіти може серйозно вплинути на розвиток дитини.

Дорослішання дитини ускладнює фізичний догляд за нею. З'являються проблеми вибору професії, формування навичок взаємодії із суспільством, самообслуговування, гостро постають питання статевої відносин. Для батьків дітей з особливими потребами старшого віку проблемою є питання про майбутнє дитини, оскільки батьки не вічні, тому невідомо, як дитина буде жити без них. Сприятливий психологічний клімат у родині забезпечує найбільш оптимальний розвиток дитини, а дезорганізація батьків підвищує ризик виникнення вторинних симптомів інвалідності. Слід підкреслити велике значення ідеї інтеграції людей з обмеженими можливостями в суспільство, що будується на «створенні певної громадської думки в суспільстві про інвалідів, соціальних умов для реалізації їхніх збережених можливостей і здібностей, на системі соціальної роботи, центррованої на батьках» [7, с. 19].

У роботах А. Гонсева, Н. Лифинцевої, Н. Ялпаєвої розглядаються причини неблагополучних стосунків між батьками та дітьми, шляхи вирішення цієї проблеми за допомогою соціального працівника, психолога, педагога тощо. Неблагополуччя у взаєминах батьків і дітей з обмеженими можливостями може посилитися, якщо батьки мають низький загальнокультурний рівень, поверхнєве уявлення про педагогічний процес або про взаємовідносини дорослих і дітей унаслідок сформованих стереотипів, що призводить до характерних помилок у вихованні. Ці взаємини мають бути проаналізовані фахівцями та враховуватися під час роботи з батьками дитини з ООП.

У разі неприйняття дитини як такої (особливо коли її поява пов'язана з аномаліями розвитку) чи неприйняття її індивідуальності та своєрідності взаємини батьків і дитини ґрунтуються на постійному почутті внутрішньої невдоволеності та роздратування, на переважанні негативних оцінок у сприйнятті поведінки дитини, недовіри до її життєвого досвіду, на надмірній суворості чи потуранні у справах і вчинках дитини, нерозумінні її особистісного розвитку, внаслідок чого формується неадекватна оцінка її дій і вчинків. Захист



почуття власної гідності дитини сприймається як упертість; коли дитина чогось не може внаслідок своїх фізичних і психічних можливостей, це розцінюється як небажання. Як різновид нерозуміння може виступати невідповідність вимог та очікувань батьків можливостям дитини, обумовлена її станом обмежених можливостей; негнучкість батьків у відносинах із дітьми (недостатнє врахування ситуації чи моменту); несвоєчасний відгук; фіксація своїх проблем на дитині, запрограмованість вимог; відсутність альтернатив під час ухвалення рішення; упередженість суджень; нав'язування своїх думок. В основі такого характеру взаємин і виховного впливу батьків лежать їхні характерологічні риси, зайва принциповість, нерозвиненість уяви, непослідовність у спілкуванні з дітьми та нерівномірність відносин у різні життєві роки, що пов'язано з непродуманістю й нелогічністю прохань і вимог, обіцянок і погроз. Недостатня увага змінюється вибухом дій, спрямованих на дитину, пресинг змінюється байдужістю до її справ і вчинків. Непогодженість відносин між батьками веде до неузгодженості та суперечності в прийнятті педагогічних рішень. Якщо батько забороняє, то мати дозволяє; якщо батько щось дає, то мати відбирає. Це нервує дитину, викликає в неї розгубленість чи, навпаки, потребу лавірувати між вимогами батьків, використовуючи неузгодженість як спосіб провокувати конфлікти й розбрат між батьками [8].

Аналіз взаємовідносин між батьками та дітьми [8; 9] дозволив виділити такі їхні характеристики: надмірна гіперпротекція; потурання одним потребам дитини та ігнорування інших; мінімізація обов'язків і заборон для неї; нестійкість типу виховання; наявність виховної невпевненості; фобії втрати дитини і проєкції на дитину власних небажаних якостей.

Проведене науковцями Є. Волковою, Д. Заком, С. Шаховською дослідження потреб батьків, які виховують дитину з обмеженнями, показало, що на першому місці знаходяться матеріальні проблеми, друге місце посідає проблема відпочинку, третє – цікава робота для батьків, працевлаштування дітей із ООП. Низький рівень потреб у соціальних контактах, у психологічній допомозі пояснюється сформованістю в Україні системи духовних цінностей, серед яких інтимність сімейних взаємодій і самостійне подолання внутрішніх сімейних проблем. Проблема соціальної реабілітації батьків, які мають дитину з ООП, пов'язана з необхідністю нормалізації сімейних взаємин, поверненням до соціальної активності, налагодженням зв'язків з оточенням.

Ми поділяємо думку авторів стосовно того, що основними напрямками роботи з батьками дитини з ООП є гармонізація сімейних відносин, установлення правильних взаємовідносин між батьками та дітьми, допомога в адекватному оцінюванні можливостей дитини, допомога у вирішенні особистих проблем, допомога у виборі професії тощо. Пріоритетність напрямів у роботі з батьками визначають після психодіагностичних досліджень. Як форми роботи зазначаються батьківські клуби, систематичні заняття, тренінги, дискусії – залежно від завдань, обраних фахівцем за активної участі батьків [5].

Авторами також виділені ознаки, що характеризують сім'ю як неблагополучну: постійні скарги на ситуацію, саботаж реабілітаційних заходів, гіперопіка дитини, наявність замкнених систем «мати-дитина», свідоме обмеження соціальних контактів, негативне ставлення до дитини. Такі батьки виявляють конфліктність, відсутність організованості, суперечливість, неузгодженість вимог щодо дитини.

Загальнодержавна психологічна діяльність із батьками дітей з ООП нині знаходиться на стадії розвитку. Науковці пропонують різні психологічні програми, технології психологічної роботи з батьками, які виховують дитину з особливими потребами. Кожна пропозиція перевіряється експериментально. Залежно від результатів експерименту моделі роботи коректуються, змінюються з метою досягнення оптимального способу взаємодії із батьками та надання найбільш ефективної допомоги.

Батьки, що виховують дитину з ООП, є об'єктом психологічної допомоги у працях Л. Пінчукової [6, с. 56]. Автор виділяє такі причини, що призводять до народження хворих і недорозвинутих малят: погіршення екології; радіоактивне забруднення; незбалансоване харчування, брак чистої води; хаотичний розвиток суспільства, брак у людей мети й ідеалу; недостатня медична допомога; уникання усвідомленості буття, мети; порушення людиною моральних законів тощо. Серед соціальних чинників науковець виділяє формальне існування демократично спрямованих законів, незадовільний стан соціального захисту, безробіття, не сформованість громадянського ідеалу тощо.

Ми підтримуємо думку автора про те, що однією з головних проблем батьків, які виховують дитину з ООП, є сприйняття дитини як фактора, який порушує функції родини. Для розвитку компетенції батькам необхідні спеціальні знання з педагогіки та психології, участь у спеціальних проектах, програмах соціальних служб, об'єднання у громадські організації, консультування з педагогами, психологами, юристами.

Програма для батьків, які виховують дитину з ООП, впроваджена автором у рамках підтримки сімей із дітьми з ООП і націлена на усвідомлення батьками своїх труднощів у спілкуванні з дітьми, у сімейній взаємодії, тренування навичок такої взаємодії та розвиток власних творчих здібностей. Для нашої роботи важливими є результати спостережень автора з питань ставлення батьків до світу, до дитини, до себе.

Часто батьки таких дітей переходять від почуттів образи й безпорадності до активних дій, під час пошуку допомоги знаходять людей із подібними проблемами. Ставлення до батьків майже не змінюється, і саме сім'я стає оточенням, яке надає першу допомогу. Іноді батьки не витримують напруження і відмовляються від дитини. Ставлення до дитини залежить від багатьох чинників: стану здоров'я дитини й батьків, психофізичного статусу, перспективи дитини щодо розвитку. Ставлення до себе проявляється в поведінці, висловлюваннях, зовнішньому вигляді тощо; відбувається «акцентування на проблемі інвалідизації одного з батьків» [6, с. 131]. На думку автора, основні труднощі реалізації програми полягають у потребі усвідомлення батьками необхідності опрацювання навіть уже висловлених проблем, а також у потребі не тільки соціальної підтримки, але й вирішення проблем таких батьків на законодавчому рівні.

Серед форм роботи з батьками особлива увага приділяється психологічному *тренінгу*. До методів психологічної роботи з батьками, що виховують дитину з особливими потребами, спрямованих на поступові зміни деформованих внутрішніх сімейних взаємин, відносять метод лікування обстановкою (зазвичай це програми оздоровчого відпочинку батьків, поєднані із програмою психологічної реабілітації); метод відбудованих терапевтичних груп, найефективніший у формі відновлювальної терапевтичної міжсімейної групи; розвиток навичок соціальних контактів; метод спільної режисури; метод розвитку соціального поля; метод формування навичок у поєднанні з кризовим підходом; метод сімейного центру; метод сімейної терапії у формі соціального патронажу; метод розв'язання сімейних конфліктів тощо.

**Висновки.** Психологічна робота з батьками дитини з ООП має три основні напрями: підвищення рівня соціальної адаптації; профілактика дезадаптації; соціокультурна реабілітація. На думку автора, провідною є саме реабілітація, оскільки інвалідність дитини часто стає причиною глибокої соціальної дезадаптації батьків. Робота з реабілітації повинна проводитися не як вплив, а як взаємодія на основі партнерства, особистісно-орієнтованого підходу, комплексності й системності. Основою взаємодії має бути соціокультурна реабілітація, метою якої є особистісний розвиток індивіда, підвищення рівня його самореалізації.

Отже, головним завданням психологічної діяльності з батьками, які виховують дитину з особливими потребами, є підвищення її адаптивних можливостей. Відповідними

основними напрямками є посилення і реалізація внутрішніх та зовнішніх ресурсів батьків, що досягатиметься через психологічну, посередницьку та освітню допомогу.

### Список використаної літератури

1. Борщевська Л. В., Зіборова Л. В., Іванова І. Б. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. Київ, 1999. 79 с.
2. Волкова Е. В. Психологическая помощь в преодолении психологического кризиса, вызванного тяжелой болезнью. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2004. № 1. С. 55-70.
3. Жмир В., Циганок С. Дослідження кризових ситуацій та шляхів їх подолання в сім'ях інвалідів із психічними захворюваннями. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1999. № 3-4. С. 100-126.
4. Іванова І. Проблеми життєдіяльності сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Виховання дітей з особливими потребами в сім'ї. Київ : УДЦССМ, 1998. С. 10-18.
5. Левченко И. Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Москва : Академия, 2001. 192 с.
6. Пінчукова Л. Родина з дитиною-інвалідом. *Соціальна психологія*. 2003. № 2. С. 126-133.
7. Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю. За ред. С. В. Толстоухової, І. М. Пінчук. Київ : УДЦССМ, 2000. 184 с.
8. Соціальна робота : технологічний аспект. За ред. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
9. Аксенова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. Специальная педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под ред. Н. М. Назаровой. 3-е изд., испр. Москва : Академия, 2004. 400 с.
10. Титаренко Т. Як працювати з батьками хворих дітей. *Психолог*. 2003. № 5. С. 3-7.

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FAMILIES RAISING A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Olha Rebrova**

*Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,  
9, M. Berlinskoho str., Kyiv, Ukraine, 04060  
e-mail: alimp.kharkov@gmail*

The article examines the psychological characteristics of families raising a child with special educational needs. The scientific views of scientists O. Bezpalko, R. Vainola, O. Kasyanenko were analyzed, which indicated the main psychological problems of families raising a child with special educational needs. Recently, a separate important issue is the issue of integration of the child into society.

A historical review of the peculiarities of the attitude to the disabled in the society led to the conclusion that the existence of the problem, which we consider leading: the process of adaptation of parents to the living conditions complicated by the child's disability, directly depends on the attitude to the problems of disability in the society.

It is determined that the main cause of all problems of parents raising a child with SEN is traditionally indifferent attitude to people with disabilities in society as a whole, and the main problems of a child with special needs and their parents are their social isolation, isolation.

Based on the analysis of scientific views of scientists, it was determined that among the main problems of parents is the lack of complete information about the disease, its consequences for children and parents, lack of information about psychological, legal, pedagogical support, other parents with similar problems.

---

It is proved that the main areas of work with parents of a child with PD are harmonization of family relations, establishing the right relationship between parents and children, assistance in adequate assessment of the child's capabilities, assistance in solving personal problems, assistance in choosing a profession.

Among the forms of work with parents, special attention is paid to psychological training. It is determined that psychological work with parents of a child with PD has three main directions: increasing the level of social adaptation; prevention of maladaptation; socio-cultural rehabilitation.

*Key words:* children with special educational needs, crisis state, depression, anxiety, anger, family.

УДК 159.9:37:65.01(73)

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.29>

## ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

**Вікторія Синишина**

*Ужгородський національний університет,  
вул. Університетська, 16 А, м. Ужгород, Україна, 88000  
e-mail: vsinishina@ukr.net*

Статтю присвячено проблемі особистісного та професійного розвитку фахівців у галузі психології, що відіграє вирішальну роль у подальшому професіогенезі практичних психологів.

Визначено, що до психологів висувається низка вимог, зокрема формування в них особистісної та професійної рефлексії, що забезпечує успіх професійної діяльності. Оскільки основним інструментом у роботі практикуючого психолога власне є його особистість, зміст навчання психолога обов'язково має передбачати зміну внутрішньої психічної структури суб'єкта навчання.

У статті показано, що особистісна та професійна рефлексія студентів-психологів зумовлена усвідомленням власних професійних якостей, співставленням та ідентифікацією себе з представниками професійного середовища. Рефлексивний потенціал майбутніх практичних психологів має різні джерела формування. Одним із них є різні види супервізорської взаємодії, зміст якої забезпечує ідентичність випускника з образом професіонала. Саме тому балінтовські групи поряд із трансляцією знань і вмінь створюють умови для формування гармонійної та розвиненої особистості майбутнього фахівця, зорієнтованої на продуктивну та ефективну професійну діяльність.

У статті визначено, що супервізорські балінтовські сесії є для студентів акмеологічною подією, що сприяє позитивній зміні особистісної та професійної я-концепції, конструктивній орієнтації у способах подолання особистісних та професійних ускладнень.

Доведено, що участь майбутніх психологів у балінтових групах забезпечує зниження рівня тривоги, актуалізує розуміння власної відповідальності за прийняття рішень і наслідування етичних принципів у межах професійної взаємодії, формує вміння аналізу професійної діяльності з метою узагальнення і присвоєння досвіду і, відтак, набуття досвіду прогнозування професійного зростання в межах індивідуально значущих аспектів.

*Ключові слова:* супервізія, балінтовська група, особистісна рефлексія, професійна рефлексія, особистісне становлення.

**Постановка проблеми.** Нині у світі відбуваються події, що зумовлюють економічні, соціальні, політичні трансформації. Психологічні проблеми особистості, пов'язані з глобальними змінами та неможливістю подолати перешкоди на шляху життєвих траєкторій, можна конструктивно вирішувати у взаємодії з фахівцями психологічної сфери. Потрібно зазначити, що психолог сприймається людиною, яка має той чи інший психологічний запит на вирішення утруднень чи проблем, як еталон психічного здоров'я та психологічного благополуччя. Відповідно майбутні психологи, надаючи допомогу у сфері людина-людина, мають усвідомлювати необхідність розвитку рефлексії щодо своїх здібностей, якостей, властивостей, умінь, навичок, цінностей тощо з метою побудови власної конструктивної професійної позиції, орієнтованої на допомогу людині.

Особливості діяльності психологів та специфіка професійних завдань, що ними вирішуються, зумовлюють певні характеристики їх особистості, серед яких ключове місце посідають гнучкість мислення, продуктивність, оперативність, уміння приймати рішення та висока відповідальність за прийняття рішень, системність, диференційованість, інте-

грованість, спрямованість на глибоке розуміння та пізнання внутрішніх психічних процесів.

Тому особистісно-рефлексивний компонент як власного саморозвитку, так і професійної компетентності майбутніх психологів відображає сформованість та постійне вдосконалення сукупності особистісних якостей і професійно значущих здібностей, толерантної та емпатійно-діалогічної конструктивної професійної позиції, які визначають продуктивність, ефективність психологічної практики як професійної діяльності на основі професійної самосвідомості та усвідомлення значущості особистості професіонала-практика у взаємодії клієнт-психолог.

Рефлексія в майбутніх психологів виявляється у схильності до саморозвитку, самоаналізу та самоконтролю, в умінні об'єктивно оцінювати та контролювати результати своєї діяльності. Безперечно, рівень особистого розвитку та сформованість таких важливих якостей, як комунікабельність, ерудованість, креативність, спрямованість на професію, вироблення індивідуального стилю діяльності, творча ініціативність, спрямованість на конструктивний контакт та співробітництво, впевненість у власних знаннях та вміннях, схильність до критичного самоаналізу, здатність до передбачення результатів професійної діяльності, творче проектування і прогнозування результатів діяльності забезпечують належний рівень рефлексивного потенціалу майбутніх психологів та уможливають удосконалення та розвиток тих чи інших професійно-релевантних взаємообумовлених і взаємозалежних складових особистості.

У професійній підготовці фахівців-психологів пріоритетним вважається забезпечення належного рівня їх психологічної підготовки. Зокрема, з метою забезпечення ефективної психологічної підготовки потрібно застосовувати такі форми, методи та заходи, які пояснюють найскладніші та ґрунтовні психологічні проблеми, іноді навіть власні, а не лише інформують студента про їхню наявність. Практична складова повинна бути акцентована на проблемності, індивідуалізована та наближена до власного життєвого досвіду студента.

**Мета дослідження** – визначення психолого-педагогічних умов формування рефлексивного потенціалу особистості майбутніх психологів як важливого компонента їх професійного становлення.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукових праць із проблем професійної ідентичності майбутніх практичних психологів засвідчив, що в існуючій системі професійної підготовки мало уваги приділяється особистісному розвитку студентів-психологів і практично не розглядається самосвідомість студента як ресурсне джерело його професійного формування і розвитку, що згодом спричинює збільшення кількості випадків некоректного застосування психологічних знань серед фахівців-психологів. Як доцільно зазначає І. Литвиненко, оскільки людське життя – найвища цінність суспільства, то внутрішній світ, стан, переживання людини є не лише особистою, але й соціальною цінністю [1].

Професійна компетентність майбутніх психологів інтегрує пізнавальні відношення, цінності, емоції, практичні вміння, навички, науково-теоретичні знання, зокрема спеціальні знання в сфері психологічної допомоги, тобто все те, що можна мобілізувати задля успішної професійної діяльності. З огляду на вищезазначене та враховуючи особливості професійної діяльності психологів, її людиновимірний та суспільнозначущий смисл і необхідність взаємодії із людьми різного соціального статусу (це вимагає від психолога особливих індивідуальних якостей, розвиненого професійного світогляду, ціннісно-сміслової системи й, насамперед, осмисленого, усвідомленого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності), можемо відзначити, що формування рефлексивного потенціалу майбутніх психологів відіграє важливе значення в реалізації готовності до професійної діяльності.

Показниками особистісно-рефлексивного рівня професійної компетентності майбутніх практичних психологів є:

- 1) професійно значущі якості;
- 2) толерантно-діалогічна професійна позиція;
- 3) професійна самосвідомість.

Відтак, розвиток професійної самосвідомості можливий тільки за умови спостереження і внутрішньо-особистісної рефлексії.

Аналізуючи різні психолого-педагогічні підходи щодо використання особистісно-рефлексивної парадигми в освіті та успішного засвоєння нової інформації, Д. Колб виокремив чотири стадії результативного навчання майбутніх фахівців у вищій школі:

- а) набуття вмінь, навичок і досвіду;
- б) спостереження і внутрішньо-особистісна рефлексія;
- в) абстрагування і теоретико-методологічне узагальнення;
- г) дослідницько-експериментальна перевірка і практичне застосування отриманих знань [2].

Важливим моментом квазіпрофесійної діяльності майбутніх психологів з метою розвитку рефлексивного потенціалу є участь студентів в балінтовських групах. Використання принципу роботи балінтовських груп у сфері групової психотерапії дає змогу значно розширити традиційні уявлення щодо цієї форми підготовки та вдосконалити діяльність майбутніх психологів на основі балінтовського підходу; доповнити його найважливішими складниками сучасних тренінгових програм; під час залучення в групову динаміку здобувати досить інтенсивний особистісний досвід; досягати глибшого саморозуміння. Залучення студентів у балінтовські групи доцільно впроваджувати після розбору модельних ситуацій і кейсів під час викладання дисциплін «Основи психологічного консультування» та «Основи психотерапії», «Сімейне консультування», а також після консультативної роботи на база практик та консультування під наглядом викладача чи практикуючого психолога у психологічних кабінетах, гуртках та лабораторіях вищих навчальних закладів.

Балінтовські групи є видом супервізії, під час якої ведучий групи, використовуючи групові процеси, виявляє навички й досвід усіх членів групи. Під час зустрічей можуть використовуватися ролеві ігри, робота в парах, елементи психодрами, тренінг сенситивності, приййоми емпатійного слухання і невербальної комунікації тощо.

Метою і завданнями балінтовських груп є підвищення рівнів толерантності під час спілкування, компетентності у професійному міжособистісному спілкуванні; подолання різного виду переносів та контр переносів; усвідомлення особистісних блоків, які гальмують продуктивність професійних відносин із клієнтом; розширення уявлень про психопрофілактику «синдрому емоційного вигорання» учасників групи, можливість опрацювання «невдалих та важких випадків» у ситуації колегіальної взаємодії та підтримки.

До групи можуть входити від 6 до 15 чоловік, оптимально – 8-10. Учасники групи зустрічаються 1 – 2 рази на місяць. Балінтовська група може формуватися також із слухачів короткострокового навчального семінару чи дисципліни, за яких відбувається консультування чи створюються моделі консультативної роботи у групах чи з клієнтом. У цьому випадку заняття групи можуть проводитися щодня або з інтервалом у декілька днів, причому загальна кількість занять відповідає кількості занять учасників та кількості професійних випадків. Тривалість одного заняття, присвяченого аналізу одного випадку, становить 2-2,5 години з 10-хвилинною перервою перед «завершальними» кроками. Ці терміни та час проведення груп є рекомендацією, заснованою на досвіді конструктивної роботи в різних групах провідних балінтовських груп [3].

Ведучий повинен бути досвідченим фахівцем в області консультування і психотерапії, знати технологію балінтовської групи, принципи групової динаміки, вміти управляти групою, стежити за станом оповідача, блокувати небезпечні зворотні зв'язки.

Заняття балінтовської групи структуровані, проводяться в декілька етапів або «кроків». Наведемо їх коротко й зупинимося на специфічних моментах кожного етапу.

Перший «крок» характеризується тим, що ведучий просить описати випадок в довільній і лаконічній формі. Серед випадків група обирає той, який наразі зацікавив її найбільше. Другий «крок» роботи групи передбачає розповідь "оповідача" про важкий випадок із практики своєї професійної чи квазіпрофесійної діяльності. Керівник і члени групи уважно слухають і спостерігають за поведінкою доповідача. Третій «крок» – формулювання "оповідачем" питань до групи та винесення їх на обговорення. На цьому етапі ведучий допомагає "оповідачу" сформулювати запити (питання та побажання), в яких закладено бажання отримати нові знання, вміння щодо роботи з клієнтом та (або) групову підтримку. Доцільно записати питання на дошці або планшетах, тому що всі учасники групи під час аналізу постійно звертаються до них, зберігаючи точність їх змісту. Четвертий «крок» – питання групи до учасника, який розповів випадок. Кожному учаснику надається можливість задати певну кількість питань. На цьому етапі "оповідач" часто заявляє, що забув або не врахував дуже важливі аспекти випадку, тут можуть прояснитися багато неусвідомлених моментів. П'ятий «крок» – це остаточне формулювання питань, які учасник групи ( оповідач) хотів би винести на обговорення. Деякі з раніше поставлених питань можуть втратити свою актуальність завдяки усвідомленню низки моментів на попередньому етапі. Шостий «крок» – це відповіді групи на запити "оповідача" і вільна дискусія.

Не менше значення, ніж певні судження і "поради", можуть мати відповіді на кшталт: " У мене у практичній діяльності також були певні утруднення... У мене був подібний випадок...У мене теж була подібна ситуація, і я знайшов вихід ...". Важливо не допускати виразів типу: "Я теж так думаю, як і ..." або "Я не знаю, що говорити, все вже було сказано...". На сьомому "кроці" "замовник" дає інформацію про свої відчуття. Його висловлювання можуть стосуватися власного емоційного стану і вражень про роботу групи. Він може також представити зворотний зв'язок конкретним учасникам, який містить його думку про ефективність їхньої діяльності, подякувати за підтримку або висловитися про свій стан словами " мені стало зрозуміло" тощо. Балінтовська сесія може закінчуватися висловлюваннями окремих членів групи про свої відчуття і враження.

Значимо, що балінтовські групи не мають мети акцентувати увагу на обговоренні теоретичних концепцій; групи побудовані на принципах взаємодопомоги, взаємодії, емпатії, терпимості, підтримки й прийняття. Студенти у групі мають змогу відрефлексувати власні емоції, засумніватися у знаннях та вміннях або, навпаки, повірити у власні сили, побачити свої сильні сторони. Працюючи разом над формуванням вміння аналізувати почуття, керувати почуттями, давати їм назву і знати, як їх контролювати та поводитися з емоціями, група розвиває в молодих фахівців навички взаємодії у сфері людина-людина, вміння відчувати клієнта, краще розуміти себе, позбавлятися від контрпереносів, унаслідок чого адекватно надавати допомогу. Крім того, група формує відчуття конструктивної та толерантної взаємодії. Те, що здається унікальним і навіть викликає сором із приводу відсутності навичок у майбутніх фахівців, у балінтовських групах коригується підтримкою та відкритістю взаємодії. На наш погляд, це важливо, оскільки можна припустити, що, закріплюючись і стаючи стійкою, система уявлень практичного психолога про клієнтів і про себе як професіонала зазвичай набуває рис професійного стереотипу, а неадекватно сформований стереотип може стати перешкодою у розвитку особистості професіонала. Ці постаті, які є «імпліцитною професійною моделлю особистості» психолога і клієнта, залучаються до структури професійної ідентичності та детермінують подальшу діяльність фахівця [4].

Учасники балінтовських груп пояснюють власні почуття щодо клієнта, стереотипи своєї професійної поведінки, які перешкоджають вирішенню проблем, і «білі плями»,



що заважають ефективній комунікації із пацієнтами та колегами. Участь у балінтовських групах сприяє позитивній трансформації професійного «Я», дає її учасникам позитивну оцінку своєї професійної діяльності, дозволяє розширити здатність групи фахівців краще розуміти проблеми пацієнтів та ухвалювати рішення [5].

Участь майбутніх психологів у таких балінтовських групах забезпечує зниження рівня тривоги; актуалізацію почуття відповідальності і принципів наслідування етичним нормам у межах професійної діяльності; формування вмінь отримувати максимальну користь із аналізу професійної діяльності з метою узагальнення і присвоєння досвіду і, нарешті, отримання досвіду планування власного професійного розвитку в межах індивідуально значущих конструктів.

Відтак супервізорські балінтовські сесії є для студентів акмеологічною подією, яка завжди супроводжується позитивною зміною особистісної та професійної я-концепцій, підвищенням рівня орієнтації у способах подолання тих чи інших типів професійних ускладнень, появою відношення та інтенції до супервізійної взаємодії як засобу професійного розвитку.

Без сумніву, серед найефективніших ресурсів балінтовських груп виявляється також обмін власним досвідом між студентами. Ми враховуємо те, що ентузіазм зароджується, коли заняття спрямовані не лише на передачу необхідних інтелектуальних знань, але й на створення пари цих знань учасниками з власними переживаннями [6]. Крім усвідомлення необхідності такої інтеграції знань, навичок, умінь, майстерності та життєвого досвіду на особистому рівні, вкрай важливим є вироблення в студентів потреби створення неповторної, унікальної, цілісної, загальнодоступної постаті людини.

Більшість професіоналів у сфері психології визнають положення про те, що головним інструментом в роботі психолога під час взаємодії людина-людина є його особистість. Надати якісну психологічну допомогу може лише той фахівець, який сам добре розуміє себе, орієнтується у власній особистості, має чітке уявлення про власні слабкі та сильні сторони та націлений на саморозвиток. Без сумніву, розібратися у психологічних проблемах особистості може тільки фахівець, здатний сам зрозуміти свій психічний світ і подолати власні конфлікти, упередження, негативні установки. Безумовно, індивідуальні особливості психолога впливають на стиль його роботи, тим самим визначаючи ефективність, успішність або неуспішність його професійної діяльності. Одним із внутрішніх чинників успішної професійної діяльності є особистісний чинник. Саме рефлексивні навички зумовлюють професійну ідентичність, яка, зі свого боку, є тим інтегральним утворенням, що охоплює професійні знання, вміння й навички, а також уявлення про себе як професіонала та суб'єкта власної діяльності.

**Висновок.** Отже, рефлексивні методи дозволяють студентам адекватно оцінити результати особистої навчально-професійної діяльності й корегувати на цій основі вміння і навички, виявляти спрямованість до самовдосконалення та саморозвитку. На нашу думку, з огляду на специфічні особливості та особливі характеристики психологічної діяльності, можливість виникнення професійного вигорання та підвищену небезпеку різноманітних професійних деформацій, рефлексивний аспект розвитку особистості психолога і професійної компетентності майбутніх психологів передбачає залучення таких важливих психологічних механізмів самосвідомості, як самоаналіз, самоконтроль, самоосвіта, саморозвиток тощо. Виокремлення балінтовського методу ведення груп як рефлексивного методу навчання і роботи з особистістю майбутнього фахівця пояснюється також тим, що балінтовська група справджує очікування щодо позитивних результатів розвитку рефлексивних потенцій, які мають вагоме значення для формування самооцінки студента та його особистості загалом. Привертає увагу висновок, зроблений

у дисертаційному дослідженні Р. В. Каламаж, у якому йдеться про те, що позитивна динаміка професійної самосвідомості майбутніх фахівців спостерігається внаслідок спеціально організованого формувального впливу з урахуванням метакогнітивного рівня організації особистості, внаслідок чого досягається оптимізація особистісних ресурсів суб'єктів навчально-професійної діяльності [7].

### Список використаної літератури

1. Литвиненко І. С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Сер.: Психологія*. 2014. Вип. 1 (31). С. 186–194.
2. Kolb D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs (N.J.)*. 1984. P. 20-38.
3. Кулаков Сергей Александрович. *Супервизия в психотерапии : учеб.пособие для психотерапевтов и супервизоров*. СПб. : Вита, 2004.
4. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Вип. 1(1). С. 215–220.
5. Михайлов Б.В., Табачников С.И., Витенко И.С. *Психотерапия: Учебник для врачей-интернов высших медицинских учебных заведений III–IV уровней аккредитации*. Харьков : Око, 2002. 345 с.
6. Туриніна О. Л. Програма виробничої практики студентів спеціальності «Психологія» спеціалізації «Практична психологія» (освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр). Київ : МАУП, 2006. 35 с.
7. Каламаж Р. В. Я–концепція як складова професійної самосвідомості юристів. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2006. № 7 . С.156–164.

## FORMATION OF REFLECTIVE POTENTIAL OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

**Viktoriia Synyshyna**

*Uzhhorod National University,  
16 A, Universitetska str., Uzhhorod, Ukraine, 88000  
e-mail: vsinishina@ukr.net*

The article is devoted to the problem of personal and professional development of specialists in the field of psychology, which plays a crucial role in the further professional genesis of practical psychologists. It is determined that psychologists have a number of requirements, in particular the formation of their personal and professional reflection, which ensures the success of professional activity. Since the main tool in the work of a practicing psychologist is actually his personality, the content of the training of a psychologist must include a change in the internal mental structure of the subject.

The article shows that the personal and professional reflection of students-psychologists is due to the awareness of their own professional qualities and comparison and identification with the representatives of the professional environment. The reflection potential of future practical psychologists has different sources of formation. One of them is different types of supervisory interaction, the content of which ensures the identity of the graduate with the image of a professional. That is why Balint groups, along with the transmission of knowledge and skills, create conditions for the formation of a harmonious and developed personality of the future specialist, focused on productive and effective professional activities, interconnected with the subjective structures of the specialist.

The article defines that supervisory Balint sessions are an acmeological event for students, which contributes to the change of personal and professional self-concepts, orientation in ways to overcome personal and professional complications. It is proved that the participation of future psychologists in balint

groups provides a reduction in anxiety; actualisation of a sense of responsibility and principles of following ethical norms within the framework of professional interaction; formation of analytical skills for the purpose of generalisation and assignment of experience and, consequently, acquisition of experience of planning of professional development within individually significant aspects.

*Key words:* supervision, Balint group, personal reflection, professional reflection, personal formation.

УДК 378.013:373.2 (045)

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.30>

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

**Інна Табачник**

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001*

**Людмила Савченко**

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001  
e-mail: savchenkoluda1970@gmail.com*

**Дарина Савченко**

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001*

Одним із найголовніших факторів, від яких залежить майбутнє держави, є стан здоров'я її громадян. Зв'язок між здоров'ям і поведінкою людини є очевидним і водночас дуже складним. Поведінка людини формується з дитинства під впливом оточення (батьки, родина, однолітки, дитячий садок, школа, ЗМІ тощо) як свідомо, так і несвідомо – на основі емоційного сприйняття. Поведінка, пов'язана зі здоров'ям, є невід'ємною частиною стилю життя людини.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти значна увага повинна приділятися збереженню та зміцненню захисних сил дитячого організму, пом'якшенню жорстких впливів довкілля на нього, уникненню штучної екстремальності в щоденному побуті, спрощенню процесу соціалізації дошкільника.

Виховання психологічно грамотних та здорових людей, які вміють вивчати самих себе, розвивають свою особистість, піклуються про своє здоров'я та здоров'я оточуючих людей, є одним із завдань дошкільної освіти сьогодення. Тому так важливо, щоб сучасні здобувачі вищої педагогічної освіти були теоретично та практично підготовлені до роботи з дошкільниками в сучасних складних умовах.

Актуальність психолого-педагогічної практики також зумовлена низкою соціальних, історико-педагогічних факторів, проблемами реформування дошкільної освіти, що базується на інтеграції родинного і суспільного виховання, на засадах національної культури та загальнолюдських цінностей, сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки та надбаннях світового педагогічного досвіду.

Завдяки впровадженню психолого-педагогічної практики у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» здобувачі освіти спроможні допомогти маленькій особистості краще зрозуміти себе та інших; розвинути здібність до емпатії і співпереживання; сформулювати позитивну мотивацію в дітей щодо збереження та зміцнення власного здоров'я, почуття приналежності до групи, відчуття захищеності; навчити доброзичливо ставитися до однолітків і дорослих. У сучасних умовах розвитку дошкільного виховання майбутні педагоги впродовж практичної підготовки вдосконалюють професійні знання, вміння й навички, діагностують та прогнозують розвиток дитини, вдосконалюють форми і методи виховання та навчання дітей, використовують інновації із метою забезпечення обов'язкової дошкільної освіти та виконання вимог її Базового компонента.

*Ключові слова:* психолого-педагогічна практика, інноваційна педагогічна діяльність, гуманістична психологія, образ Я, Я-концепція, структура особистості, формування життєвої компе-

тентності дитини-дошкільника, статево-рольова ідентифікація, емоційний розвиток, психологічне здоров'я, вербальне та невербальне спілкування.

У сучасних умовах творення України особливої актуальності набуває проблема виховання творчої особистості вихователя. Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають вихователів, здатних створювати таку модель виховання людини, яка б дозволяла їй оптимально вирішувати складні питання життя, досягати вирішення поставленої мети. Тож на вимогу часу ми намагаємося створити вихователя, який втілює демократичні, гуманістичні положення, застосовує творчий підхід до дітей та вміло використовує альтернативні засоби навчання. Цьому сприяє добре продумана організація педагогічної практики на всіх рівнях, поетапне проведення всіх видів практики на принципах доступності, інтеграції із навчальним процесом у навчальному закладі, поступове ускладнення її завдань, змісту форм.

В умовах роботи в сучасному освітньому просторі підвищується роль практики, спрямованої на формування в майбутніх вихователів дошкільнят професійної компетенції щодо реалізації Базового компонента дошкільної освіти в умовах гуманізації педагогічного процесу, що базується на особистісно орієнтованій взаємодії дитини й педагога. Основними умовами її ефективності є суспільна спрямованість, теоретична обґрунтованість, навчально-виховний характер, комплексний підхід до її змісту й організації, безперервність, наступність, систематичність.

На кожному етапі професійного становлення майбутнього фахівця в умовах ступеневої підготовки передбачені різні види практики, під час яких студенти набувають відповідних знань, умінь і навичок.

Одним із аспектів інноваційної педагогічної діяльності є впровадження психолого-педагогічної практики, що викликано необхідністю підготовки здобувачів освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» до реалізації існуючих сучасних концепцій освіти особистісно орієнтованого напрямку з метою здійснення процесу гуманізації та гуманітаризації навчання і виховання [1, с. 45].

Проблемі практичної підготовки майбутніх педагогів присвячено низку досліджень. Зокрема, теоретико-методологічні й дидактичні питання практичної підготовки висвітлено в роботах О.А. Абдулліної, В.І. Бондаря, А.П. Беляєвої, О.Я. Савченко, Д.А. Тхоржевського, М.Д. Ярмаченка. Історичні аспекти практичної підготовки розкрито в наукових публікаціях В.Н. Губаря, Г.Н. Захаревича, Г.І. Тищенко, Ю.І. Чирви. Психолого-педагогічні проблеми практичної підготовки відображено у працях Г.О. Балла, І.Д. Беха, А.П. Верхоли, П.Я. Гальперіна, М.К. Козія та інших.

Актуальність психолого-педагогічної практики зумовлена низкою соціальних, історико-педагогічних факторів, проблемами реформування дошкільної освіти, яка базується на інтеграції родинного і суспільного виховання, на засадах національної культури та загальнолюдських цінностей, сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду. Гуманізація освітнього процесу передбачає вироблення позитивної самооцінки особистості, формування образу «Я», «Я»-концепції («Я» – психологічна категорія, яка використовується для означення індивідуальності, неповторності особистості, а також прояву її свідомості; «Я»-концепція – динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення нею своїх властивостей (фізичних, психологічних, соціальних), самооцінку, суб'єктивне сприймання впливів зовнішніх чинників; складається з когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів), розуміння цінності свого життя та життя інших (А. Маслоу, К. Роджерс, У. Джемс, Р. Бернс, І. Кон, І. Бех).

Одним із найголовніших факторів, від яких залежить майбутнє держави, є стан здоров'я її громадян. Зв'язок між здоров'ям і поведінкою людини є очевидним і водночас

дуже складним. Поведінка людини формується з дитинства під впливом оточення (батьки, родина, однолітки, дитячий садок, школа, ЗМІ тощо) як свідомо, так і несвідомо – на основі емоційного сприйняття. Поведінка, пов'язана із здоров'ям, є невід'ємною частиною стилю життя людини.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти значна увага повинна приділятися збереженню та зміцненню захисних сил дитячого організму, пом'якшенню жорстких впливів довкілля на нього, уникненню штучної екстремальності в щоденному побуті і спрощенню процесу соціалізації дошкільника [1].

Виховання психологічно грамотних і здорових людей, які вміють вивчати самі себе, розвивають свою особистість, піклуються про своє здоров'я та здоров'я оточуючих людей, є одним із завдань дошкільної освіти сьогодення.

О. Леонтьєв цілком справедливо зазначив, що дошкільне дитинство є початком фактичного становлення особистості, розвитку активності як чинника пізнання світу, засвоєння соціального досвіду поколінь, видів і способів практичної діяльності [2]. Саме завдяки віковим особливостям цього вікового періоду (емоційній чутливості дітей, допитливості, здатності до наслідування, вразливості) створюються сприятливі умови для формування особистості як суб'єкта міжособистісних стосунків. Саме в цей період дошкільнятам прищеплюються культура людських взаємин, вони вчаться взаємній повазі у спілкуванні та спільній діяльності, в них виробляється вміння дотримуватися простих норм співіснування, керуватися соціально значущими цінностями.

У сучасному суспільстві, де щороку посилюються вимоги щодо маленької особистості та відбуваються зміни життєвих догм, такі короточасні стани, як тривожність, агресивність, замкнутість, перетворюються на стійкі. Не кожна дитина здатна впоратися з такими вимогами, що призводить до закріплення негативних станів, які суттєво впливають на її здоров'я.

Тому так важливо, щоб сучасні здобувачі вищої педагогічної освіти були теоретично та практично підготовлені до роботи з дошкільнятами в сучасних складних умовах. Завдяки впровадженню психолого-педагогічної практики в Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» здобувачі освіти спроможні допомогти маленькій особистості краще зрозуміти себе та інших; розвивати здібність дошкільника до емпатії і співпереживання; формувати позитивну мотивацію в дітей щодо збереження і зміцнення власного здоров'я, почуття приналежності до групи, відчуття своєї захищеності; навчити доброзичливо ставитися до однолітків і дорослих.

Результати такої роботи не завжди виявляються швидко й бувають не такими очевидними, як під час навчання дітей читанню, лічбі. Тому не варто чекати швидкого ефекту. Проте, як показує практичний досвід, після проведення занять не одразу, не водночас, а поволі й поступово позитивні результати починають виявлятися. В дітей зникають небажані форми поведінки, з'являється здатність виконувати такі види діяльності, які раніше були їм недоступні.

Отже, психолого-педагогічна практика є, на нашу думку, віддзеркаленням основних змін у тенденціях та закономірностях сучасної освіти в Україні, враховуючи, що головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий і дослідницько-експериментальний характер, стійка вмотивованість на пошук нового в організації освітнього процесу, особливо в межах Болонської системи.

Мета психолого-педагогічної практики – поглиблення знань гуманістичних теорій розвитку і формування образу-Я, Я-концепції особистості, які сприяють розширенню психолого-педагогічного мислення студентів; ознайомлення з інтерактивними методами,

формами й засобами сучасних психологічних технологій особистісної орієнтації, які забезпечують формування у вихованця почуття індивідуальності, належності до сім'ї, групи, почуття компетентності, безпеки, визначення позиції «Я-інший», розвитку емоційних переживань, емпатії, очікувань, ролей; сприяння кращому розумінню феномена особистості та завдань її розвитку; формування вмінь здійснювати психодіагностику, прогнозування та корекцію певних психічних явищ у сфері особистості.

Головні завдання практики спрямовані на ознайомлення студентів із основними положеннями гуманістичних теорій розвитку і формуванням «Я»-концепції особистості, з особистісно орієнтованими психотехнологіями, в яких втілені головні ідеї гуманістичної філософії, психології, педагогіки та які забезпечують формування у вихованця почуття індивідуальності, належності до сім'ї, групи, почуття компетентності, безпеки, визначення позиції «Я-інший», розвиток емоційних переживань, емпатії, очікувань, ролей, а також з особливостями самоактуалізації особистості дитини під час педагогічної взаємодії, з інтерактивними методами, формами і засобами моделювання суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Здобувачі освіти під час проходження практики повинні вміти здійснювати психодіагностику, прогнозування та корекцію певних психічних явищ у сфері особистості; створювати для дітей ситуації можливості розуміти і змінювати себе в активній взаємодії; самостійно проводити психолого-педагогічну роботу з дітьми щодо розвитку та формування уявлень про себе (образ-«Я», «Я»-концепція) із застосуванням психогімнастики, казкотерапії, психотерапевтичних розмов, арттерапії; здійснювати аналіз проведення психолого-педагогічної роботи з дітьми за участю психолога, вихователя ЗДО та викладача-керівника практики.

Протягом практики здобувачі освіти: ведуть щоденник практики; спостерігають роботу вихователя, психолога з дітьми щодо формування життєвої компетентності дитини; проводять психолого-педагогічну роботу з дітьми щодо розвитку та формування уявлень про себе із застосуванням психогімнастики, казкотерапії, психотерапевтичних розмов, кольоротерапії; проводять заняття або психогімнастичні вправи на встановлення ідентифікації власного тіла з ім'ям, виявлення та формування статево-рольової ідентифікації, регуляції тілесних відчуттів як моторного компоненту емоцій; проводять заняття або окремі ігри та вправи з корекції гіперактивності, тривожності, страхів, замкнутості, агресивності, саморегуляції емоційно-вольової та інтелектуальної сфер дітей; проводять соціоігрові заняття, спрямовані на зміцнення соціальної впевненості дитини в собі, розуміння нею своїх особливостей і можливостей у спілкуванні з однолітками; проводять заняття, окремі психогімнастичні ігри і вправи ігрового проектування з розвитку основ духовного-Я.

Під час практики здобувачі освіти виконують, спостерігають, аналізують роботу психолога та вихователів, їхню взаємодію під час здійснення особистісно орієнтованого підходу до дітей, формування життєвої компетентності дитини; під керівництвом практичного психолога беруть участь у психодіагностичних дослідженнях; проектують і організують різні форми педагогічної взаємодії із дітьми (психогімнастичні ігри, вправи, етюди, психотерапевтичні розмови, соціоігрові заняття, заняття з елементами тренінгу з використанням ігрового проектування, казкотерапії, танцтерапії, музикотерапії, арт-терапії, виготовляють дидактичні матеріали для вправ, ігор, занять; аналізують практичну роботу однокурсниць, здійснюють самоаналіз тощо).

Провідною та найпривабливішою діяльністю в дошкільному віці є гра, тому заняття будуються на основі ігрових вправ, спрямованих насамперед на забезпечення психологічно комфортного перебування дитини в дошкільному закладі.

Усі заняття мають гнучку структуру, наповнену різним змістом:

1) соціальний компонент – організаційні моменти, щоденник настрою, привітання, прощання, підсумок заняття:

2) пізнавальний компонент – ігри та вправи, спрямовані на формування здорового способу життя, розвиток пам'яті, уваги, мислення;

3) хвилинка здоров'я – залучення до змісту занять матеріалу про здоров'я і засоби його збереження та зміцнення: бесіди, опрацювання наочного матеріалу, пояснення;

4) емоційний компонент – рухливі ігри та вправи, етюди, вправи для розвитку моторної активності, вправи емоційного розвантаження, музичний супровід;

5) креативний компонент – ізотерапія, казкотерапія, складання творчих розповідей, заучування віршів, потішок, прислів'їв.

Заняття можуть проводитися з підгрупою (5-6 дітей) або з групою дітей, оптимальна кількість яких 10-15 осіб; тривалість занять у старшій групі – 25-30 хвилин. Заняття складається з кількох частин, кожна з яких може бути використана самостійно.

Мета вступної частини заняття – налаштувати групу на спільну роботу, встановити емоційний контакт між усіма учасниками, створити сприятливий психологічний настрій, активізувати увагу дітей. Основними процедурами роботи є вітання, ігри з іменами. На другу частину припадає основне смислове навантаження всього заняття. До неї входять етюди, вправи, ігри, спрямовані на розвиток і часткову корекцію емоційно-особистісної і пізнавальної сфери дитини.

Основною метою завершальної частини заняття є створення в кожного учасника почуття належності до групи та закріплення позитивних емоцій від роботи на занятті; передбачається проведення будь-якої спільної гри-забави або іншої колективної діяльності, наприклад, створення спільного малюнка.

Педагог чи психолог повинен постійно стежити за тим, щоб учасники заняття були включені в роботу, не втомлювалися, не відволікалися. Тому кожне заняття обов'язково передбачає процедури, що сприяють саморегуляції дітей, а саме:

- вправи на м'язову релаксацію (знижують рівень збудження, знімають напруження);

- дихальну гімнастику (діє заспокійливо на нервову систему);

- мімічну гімнастику (спрямована на зняття загального напруження, відіграє велику роль у формуванні виразного мовлення дітей);

- рухові вправи, які включають почергове або одночасне виконання рухів руками під будь-який текст (сприяють розвиненню півкуль головного мозку);

- читання дитячих прислів'їв із чергуванням рухів, темпу й гучності мови (сприяє розвитку довільності).

Вітання і прощання дітей мають ритуальний характер. Під час занять діти сидять у колі – на стільчиках або на підлозі. Коло – це насамперед можливість відкритого спілкування. Форма кола створює відчуття цілісності, завершеності, додає гармонії стосункам дітей, дозволяє їм відчути душевну єдність, полегшує взаєморозуміння і взаємодію.

Отже, використання сучасних психологічних технологій на основі інтерактивних методів забезпечує: 1) формування у студента-практиканта і вихованця почуття індивідуальності й належності до сім'ї, групи; 2) почуття компетентності, безпеки, формування мети та сенсу життя шляхом вербального й невербального спілкування; 3) визначення позиції «Я-інший»; 4) розвиток емоційних переживань, емпатії, очікувань, ролей.

Під час проходження психолого-педагогічної практики студентам доводиться не просто відтворювати теоретичні знання, але й розв'язувати різнопланові завдання, прогнозувати в конкретних ситуаціях перебіг освітнього процесу, знаходити оптимальні шляхи керування ними.

Отже, в сучасних умовах розвитку дошкільного виховання майбутні педагоги під час практичної підготовки повинні постійно прагнути до вдосконалення професійних



знань, умінь і навичок; діагностувати та прогнозувати розвиток дитини; вдосконалювати форми, методи виховання та навчання дітей; використовувати інновації із метою забезпечення обов'язкової дошкільної освіти та виконання вимог її Базового компонента. Сучасні вимоги до підготовки фахівців вимагають нині не стільки алгоритмічних, скільки евристичних рішень. Саме тому в Харківській гуманітарно-педагогічній академії створена система цілісної побудови педагогічної практики, що передбачає єдність окремих її етапів, наступність ідей, змісту, взаємозв'язку з психолого-педагогічними дисциплінами.

Педагогічна практика дозволяє створити умови для самореалізації особистості студента; залучити студентів до вирішення творчих завдань; грамотно проектувати логіку педагогічного процесу, використовуючи різні засоби, форми, методи, інноваційні педагогічні технології; виявляти проблеми, актуальні для дітей, використовуючи різні методи дослідження; оволодіти функціонально-діяльними вміннями, необхідними для самоаналізу, самопостереження, саморозвитку.

### Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua> > osvita
2. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. с. 137.
3. Горобаха Н.М., Поніманська Т.І. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів на пряму підготовки «Дошкільна освіта». Київ: Видавничий дім «Слово», 2009. 280 с.
4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. URL: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=laws/education/prof-tech/6/0001>
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

## ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF CONDUCTING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS OF THE SPECIALTY “PRESCHOOL EDUCATION”

**Inna Tabachnyk**

*Municipal Institution “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council,  
7, Rustaveli lane, Kharkiv, Ukraine, 61001*

**Lyudmila Savchenko**

*Municipal Institution “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council,  
7, Rustaveli lane, Kharkiv, Ukraine, 61001  
e-mail: savchenkoluda1970@gmail.com*

**Darina Savchenko**

*Municipal Institution “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council,  
7, Rustaveli lane, Kharkiv, Ukraine, 61001*

Among the many factors on which the future of the state depends, one of the most important is the state of health of its citizens. The link between health and human behavior is obvious and at the same time very complex. Human behavior is formed from childhood under the influence of the environment (parents, family, peers, kindergarten, school, media, etc.) both consciously and unconsciously – on the basis of emotional perception. Health-related behavior is an integral part of a person's lifestyle.

According to the Basic component of preschool education, much attention should be paid to preserving and strengthening the protective forces of the child's body, mitigating the harsh effects of the environment on it, avoiding artificial extremes in everyday life and simplifying the socialization of preschoolers.

Educating psychologically literate and healthy people who know how to study themselves, develop their personality, take care of their health and the health of others, is one of the tasks of preschool education today. That is why it is so important that modern applicants for higher pedagogical education are theoretically and practically prepared to work with preschoolers in today's difficult conditions.

Thanks to the introduction of psychological and pedagogical practice in the Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» students are able to help the little person to better understand themselves and others, develop preschoolers' ability to empathize and empathize, form positive motivation in children to maintain and strengthen their health. a sense of belonging to a group and feeling protected will teach them to be friendly to peers and adults. In modern conditions of preschool education development future teachers in the process of practical training improve professional knowledge, skills and abilities, diagnose and predict child development, improve forms, methods of education and training of children, use innovations to ensure compulsory preschool education and fulfill the requirements of its Basic component.

*Key words:* psychological and pedagogical practice, innovative pedagogical activity, humanistic psychology, self-image, self-concept, personality structure, formation of life competence of a preschool child, gender-role identification, emotional development, verbal and nonverbal communication.

УДК 152.3

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.31>

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СХИЛЬНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

**Учитель Інна**

*Університет митної справи та фінансів,  
вул. В. Вернадського, 2/4, м. Дніпро, Україна, 49000  
e-mail: uchitelinna@gmail.com*

**Сурякова Марина**

*Університет митної справи та фінансів,  
вул. В. Вернадського, 2/4, м. Дніпро, Україна, 49000  
e-mail: romas@ua.fm*

**Батраченко Іван**

*Університет митної справи та фінансів,  
вул. В. Вернадського, 2/4, м. Дніпро, Україна, 49000  
e-mail: ibatrachenko@ukr.net*

Стаття розкриває специфіку булінгу як соціально-психологічного феномену. Подано тлумачення булінгу, яке трактується як цькування, тривале фізичне або психічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, не здатного захистити себе в цій ситуації.

Розкрито причини появи в дітей ознак агресивної поведінки в школі з огляду на психоаналітичний та етологічний підходи, ситуативну теорію агресії і теорію соціального навчання агресії. Розглянуто соціально-психологічні типи особистостей, схильних бути учасниками процесу шкільного цькування: «переслідувачі», «жертви», «помічники», «захисники», «нейтральні учасники».

Визначено вікові особливості цькувань. Надано результати статистичних та соціологічних досліджень щодо ситуацій шкільного булінгу в різних країнах.

Обґрунтовано на підставі результатів діагностики, що високий рівень агресивності пов'язаний із низьким рівнем самоствалення. І, навпаки, низький рівень агресивності пов'язаний із високою оцінкою себе. Пояснено, що підлітки, які мають схильність до булінгу, скоріш за все мають низький рівень самоствалення: вони оцінюють себе як особистості з низькими балами.

Встановлено, що підлітки, які є жертвами булінгу, мають більший рівень індексу ворожості, ніж індексу агресії, але все одно показники рівня їх самоствалення низькі, тому що ворожість – це та ж сама агресія, але спрямована усередину себе.

Доведено, що підлітки з високим рівнем суб'єктивної оцінки, тобто самоствалення, мають низькі рівні за індексами ворожості та агресії, і, скоріш за все, проблема булінгу їх не зачіпає.

Пояснено, що корекція самоствалення підлітків виступає фактором профілактики агресивної поведінки у шкільному колективі. Надано рекомендації шкільним психологам щодо профілактики шкільного насильства.

Обґрунтовано, що проблема булінгу може почати вирішуватися, якщо підлітків і дітей молодшого віку навчатимуть навичкам самопізнання та самоприйняття. Визначено шляхи профілактики та попередження цькування.

У статті представлено відомості, що підтверджують зв'язок між суб'єктивною оцінкою підлітків, тобто рівнем самоствалення, та їхньою схильністю до булінгу.

*Ключові слова:* булінг, шкільне насильство, ворожість, агресія, самоствавлення підлітків, психолого-педагогічна допомога, корекція самоствавлення, профілактика булінгу, проєктивна методика суб'єктивного оцінювання, самопізнання, самоприйняття

**Постановка проблеми.** Останнім часом психолого-педагогічна спільнота відмічає поширення у шкільних колективах дітей і підлітків такого явища, як булінг (цькування). Звісно, цькування дітьми один одного не є специфічним соціально-психологічним феноменом сьогодення. Однак наразі вчителі і психологи помічають поширення цього явища серед дітей і підлітків, що не може не привертати уваги до цієї проблеми. У старшого покоління викликає занепокоєння і той незвичайний формат булінгу, який відбувається в сучасному інтернет-просторі, крім освітнього середовища. Тому одним із ключових завдань психолого-педагогічної науки є пошук дієвих засобів, методів профілактики та корекції цькування у школі з метою попередження й послаблення впливу цього явища на освітнє середовище школярів. Проблема насильства та агресії, особливо серед підлітків, досліджується впродовж багатьох років. Дослідники приділили увагу аналізу психологічної природи цькування, опису видів, форм, а також розробці комплексу заходів щодо його запобігання і зниження поширеності. Жорстокість серед учнів все частіше привертає увагу вчителів. Питання безпеки дитини, збереження її життя та здоров'я, формування вміння захистити себе в навколишньому середовищі є вкрай актуальними в системі освіти та виховання дітей і молоді. Але останнім часом в учнівських колективах спостерігається тенденція поширення агресивних і насильницьких дій у поєднанні із залякуванням і цькуванням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури свідчить про те, що в українській психологічній науці дослідження проблеми шкільного насильства є фрагментарним. Незважаючи на масштаби значущості проблеми булінгу, у вітчизняній літературі вона практично не висвітлена. Наразі існує потреба в наукових статтях та практичних посібниках, в яких би досліджувалася проблема боулінгу та його профілактика.

Результатом проведених теоретико-експериментальних досліджень зарубіжних науковців став висновок про органічний зв'язок агресії із насильством (А. Бандура, Р. Берон, А. Браун, К. Бютнер, Дж. Доллард, Н. Міллер, А. Мічерліх, О. Маурер, М. Пападопулу, Д. Річардсон, Р. Соонетс, З. Фройд, З. Холл, В. Холичер та інші).

Над розробкою й апробацією програм із профілактики шкільного насильства працювали Р. Новако, Д. Ольвеус, А. Пікас, Е. Роланд, Е. Руланн, К. Салміваллі, П. Хайнеманн та інші. Вагомий внесок у вивчення феномену агресії зробили пострадянські науковці, які намагалися з'ясувати особливості агресивної поведінки осіб різного віку (Г. Андрєєва, М. Дерешкявічус, І. Маковська, О. Реан, Л. Семенюк, А. Стаценко, О. Хреннікова, С. Шибанова та інші). Отже, соціальна значущість та об'єктивна необхідність науково-психологічного опрацювання проблеми зумовили пошук рішень її подолання.

**Мета роботи** – викладення результатів емпіричного дослідження психологічних чинників, які визначають схильність підлітків до булінгу у шкільному середовищі, та визначення шляхів профілактики та попередження цькування.

**Виклад результатів дослідження.** Поняття «булінг» у перекладі з англійської мови (bullying) означає цькування, залякування [1]. Булінг асоціюється зі шкільним цькуванням [2], являє собою тривале фізичне або психічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, не здатного захистити себе в цій ситуації [3]. Булінг розглядається як «свідоме, тривале насильство, яке не носить характеру самозахисту та походить від однієї людини або кількох людей» [4], а також як «залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в людини страх і тим самим підпорядкувати її собі» [5].

Жорстокі відносини між учнями, як зазначає Є. Проніна [6], нині є справою звичайною. Напевно, в кожній школі країни знайдеться хоча б один клас, де можна спосте-

рігати це. На жаль, ніхто не може точно сказати, звідки в дітей з'являється така взаємна ненависть.

Жертвою може стати будь-яка дитина, але зазвичай для цього вибирають ту, яка слабша або відрізняється від інших фізичними недоліками, особливостями поведінки, особливостями зовнішності, поганими соціальними навичками, страхом перед школою, відсутністю досвіду життя в колективі (домашні діти).

Отже, булінг можна вважати умисним, який не носить характеру самозахисту, тривалим (що повторюється) фізичним або психологічним насильством із боку індивіда або групи, яким властиві певні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні та інші) щодо індивіда. Булінг відбувається переважно в організованих колективах із певною особистою метою (наприклад, бажання заслужити авторитет у деяких осіб).

Причини булінгу складні й різноманітні. В науці існує декілька підходів щодо пояснення природи агресії: психоаналітичний (З. Фройд) [7], етологічний (К. Лоренц) [8], ситуативна теорія агресії (Дж. Доллард) [9], теорія соціального навчання агресії (А. Бандура) [10] та інші.

Ці теорії по-різному пояснюють причини появи в дітей ознак агресивної поведінки в школі: прагнення до подолання почуття неповноцінності (А. Адлер) [11]; природа соціалізації; механізми самозахисту; прояви страху або тривоги; соціально-біологічні, соціально-економічні чинники, сімейні причини.

Серед найпоширеніших «сімейних» причин виникнення булінгу науковці (Л. Берковіч [12], Р. Берон і Д. Річардсон [13], Л. Семенюк [14]) виділяють такі: неприйняття дітей батьками; неповагу до особистості дитини; заборону фізичної активності; невдоволення собою; вплив продуктів харчування; вплив шуму, вібрації, тісноти, температури повітря.

Дослідниками виявлено певні соціально-психологічні типи особистостей, схильних бути учасниками процесу шкільного цькування: «переслідувачі», «жертви», «помічники», «захисники», «нейтральні учасники» [15].

Варто звернути увагу і на вікові особливості цькування. У дослідженні ВОЗ вказується, що кількість жертв серед 11-річних в Україні більша, ніж серед старших (15-річних). Так, серед дівчат кількість таких жертв становить 18%, серед хлопців – 17%. Водночас кількість булерів серед 11-річних менша, ніж серед старших дітей: серед дівчат – 8%, серед хлопців – 12%.

Відповідно до статистичних та соціологічних досліджень зарубіжних науковців, шкільний булінг відчувають від 4% до 50% дітей. Це можуть бути і ситуативні знущання, і дискримінація, яка носить системний характер. За даними опитування дітей на сайті KidsPoll, у 15% булінг мав системний характер, а постійно займаються булінгом близько 20% дітей.

В Україні через ескалацію «дорослого насилля» ситуація може бути ще гіршою, що підтверджують дослідження ЮНІСЕФ. Відповідно до опитування, проведеного в лютому 2017 року, 67% (тобто дві третини) дітей протягом останніх трьох місяців стикалися з переслідуваннями. Водночас 24% або кожна четверта дитина за той самий період ставала жертвою булінгу.

Отже, цькування в закладі освіти призводить до значних соціальних і психологічних наслідків для всіх сторін цього процесу: кривдника (булера), потерпілого (жертви), спостерігачів. Наслідки булінгу можуть виходити далеко за межі закладу освіти та впливати на найближче оточення дитини, на її майбутнє життя. Ці наслідки можуть виявлятися як одразу (так звані «прямі»), так і через довготривалий час («віддалені»).

Тому дуже важливо, щоб у підлітка були сформовані інші способи поведінки в стані фрустрації. Це насамперед уміння рахуватися з почуттями іншої людини, а також

здатність переоцінити ситуацію, переключитися на іншу мету, знайти інші способи для досягнення своєї мети.

Згідно з метою нашого дослідження нами висунуто гіпотезу про те, що схильність до булінгу може бути пов'язана з особливостями самоставлення підлітка. Корекція самоставлення підлітків виступає фактором профілактики агресивної поведінки у шкільному колективі.

У дослідженні психологічних чинників схильності підлітків до шкільного булінгу було поставлене питання: «Чи існує зв'язок схильності до булінгу з рівнем самоставлення підлітків?», а також висунуте припущення, що конструктивні типи соціальної поведінки пов'язані з адекватним рівнем самоставлення, деструктивні – із завищеним і заниженим самоставленням.

У дослідженні брали участь 48 школярів (хлопці та дівчата) віком 14-15 років, учнів 9-х класів м. Дніпро. Враховуючи особливі нинішні умови навчання школярів, психодіагностичні методики досліджуваним особам пропонувалися дистанційно. Методики дослідження супроводжувалися відповідними інструкціями.

Особливості самоставлення досліджуваних підлітків вимірювалися із застосуванням проективної методики суб'єктивного оцінювання «Драбинка» (за С.Л. Рубінштейном). Методика містить п'ять критеріїв оцінювання себе: здоров'я, краса, розум, справедливість, популярність, за якими досліджувана особа має дати собі оцінку від 1 до 5 балів на «драбинці». Узагальнені результати вимірювання склалися із сумарної кількості балів за всіма шкалами методики. У табл.1 представлені результати самооцінки підлітків за різними параметрами.

Таблиця 1

**Узагальнені результати вимірювання самоставлення підлітків  
за методикою «Драбинка» (n=48)**

Шкали	Кількість досліджуваних (%)				
	Оцінка в балах				
	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів
Здоров'я	10%	6%	25%	29%	29%
Краса	6%	19%	29%	27%	19%
Розумові здібності	2%	10%	40%	25%	23%
Справедливість	6%	10%	27%	35%	21%
Популярність	15%	25%	19%	15%	27%

За шкалою здоров'я в досліджуваній групі виявлено досить високий рівень оцінки свого здоров'я: більшість підлітків (58%) визначають себе високими оцінками (4-5 балів); чверть підлітків (25%) оцінюють себе середніми показниками (3 бали); низькими оцінками (1-2 бали) визначила себе невелика кількість підлітків групи (17%).

Розподіл даних за шкалою краси у групі досліджуваних осіб показує, що високими балами (4-5) оцінили себе 46% підлітків; середньою оцінкою (3 бали) визначили себе 29% підлітків; низькими оцінками (1-2) – 25% дітей.

За шкалою розумових здібностей майже половина досліджуваних дітей групи (48%) оцінюють власні розумові здібності високо (4-5 балів), значна частина групи (40%) оцінила себе середньою оцінкою (3 бали), незначна частина групи (12%) оцінила себе низько (1-2 балів).

За шкалою справедливості високими балами (4-5) оцінили себе більшість підлітків групи (57%), середнім показником (3 бали) – близько чверті підлітків (27%), невелика група (16%) визначила себе низькими оцінками (1-2 бали).

Розподіл показників вимірювання за шкалою популярності виявив майже рівномірне оцінювання високих балів (4-5) у 32% школярів, низьких оцінок (1-2) у 39% школярів; середню оцінку показали 19% опитаних дітей.

Отже, дослідження самооцінок за шкалами виявило такі тенденції: більшість підлітків вважають, що мають високий та середній рівень здоров'я; за шкалою краси виявлено схожі результати; за шкалою розумових здібностей та справедливості виявлено найбільшу кількість опитаних підлітків, які визначають себе високими й середніми показниками; за шкалою популярності розподіл відсоткової кількості опитаних є найбільш рівномірним.

Наступним кроком нашого дослідження було порівняння середніх оцінок самоставлення з показниками індексу ворожості та агресії з метою знаходження взаємозв'язку. Методика А. Басса і Е. Даркі дозволяє дослідити самоставлення та встановити індекс ворожості в групі підлітків. За означеною методикою визначають два види ворожості (образу і підозрілість) і п'ять видів емоційного реагування (фізична агресія, непрямая агресія, роздратування, негативізм, вербальна агресія). Показники узагальненого індексу ворожості можна визначити як високий, середній і низький.

Показники індексу ворожості в опитуваних дітей виглядають таким чином: 21% мають низький рівень ворожості, 33% – середній рівень; найбільший відсоток учнів (46%) має високий індекс ворожості. Як було зазначено раніше, індекс ворожості – це сума балів за шкалами образу та підозрілості. Результати вимірювання індексу ворожості наочно представлені на рис. 1.



Рис. 1.

Аналіз отриманих даних свідчить, що майже половина опитаних підлітків (46%) має високий рівень ворожості, що можна пояснити віковими особливостями людей у підлітковий період. Нагадаємо, що підлітки схильні до особистісної емансипації від оточуючих дорослих, їхня поведінка нерідко відрізняється агресивною, категоричною, максималістською позицією.

Як було зазначено вище, індекс агресії – це сума балів за шкалами фізичної агресії, непрямой агресії, роздратування, негативізму та вербальної агресії. У відсотках одержані результати мають такий вигляд: найменший відсоток (17%) має показник високого рівня індексу агресії, 35% школярів знаходяться в межах середньої норми, 48% дітей мають низький рівень ворожості. Ці показники представлені на рис. 2.



Рис. 2.

Особливості зв'язку рівня самоствавлення підлітків та показників ворожості й агресії встановлено за допомогою кореляційного аналізу. З'ясовано, що коефіцієнт кореляції самоствавлення та ворожості складає  $r = -0,859$ ,  $p < 0,05$ , самоствавлення та агресії  $r = -0,859$ ,  $p < 0,05$ , що свідчить про наявність негативного кореляційного зв'язку цих явищ. Отже, чим вище індекс агресії та ворожості, тим нижче рівень самоствавлення, і навпаки. У дослідженні схильність до булінгу визначається через індекс ворожості й агресивності за методикою А Басса-Е. Дарки, тому через зіставлення цих показників можна робити висновок про рівень схильності особистості до булінгу.

Отже, в дослідженні отримано підтвердження висунутої гіпотези щодо існування зв'язку схильності до булінгу з рівнем самоствавлення підлітків: конструктивні типи емоційного реагування пов'язані з адекватним рівнем самоствавлення, деструктивні – із завищеним та заниженим рівнем самоствавлення.

Проаналізувавши результати проведеного дослідження схильності до булінгу серед підлітків, вважаємо, що будь-яка стратегія втручання в ситуацію шкільного насильства має бути спрямована на підвищення рівня самоствавлення підлітків. Водночас треба враховувати, що ефективність надання психолого-педагогічної допомоги значно підвищиться, якщо шкільні психологи скористаються запропонованими рекомендаціями:

- працювати з підлітками, які мають незначні емоційні, поведінкові та навчальні розлади, виявляти турботу про психічні ресурси всіх дітей;
- обговорити проблему цькування у школі та можливості її розв'язання під час зустрічей з учителями, батьками, а також поширювати плакати з метою підвищення рівня їх поінформованості;
- створити умови для відпрацювання дорослими (батьками, вчителями) навичок ефективної взаємодії і спілкування з підлітками без насильства, агресії, конфлікту за принципом «не карати, а домовлятися»;
- ознайомити батьків і вчителів з основними положеннями нормативних документів про попередження насильства щодо дітей, про права та обов'язки батьків;
- опомогати вчителям усвідомити їх функції щодо унеможливлення виникнення цькування серед підлітків та місце в загальній системі попередження цього явища.

**Висновки.** Теоретичний аналіз проблеми дозволив дійти висновку, що проблема шкільного цькування, булінгу широко поширена. Прояви жорстокості та агресії серед підлітків ризикують стати нормою, адже підлітковий вік є дуже складним періодом у житті людини. Зміни власної фізіології, соціальних пріоритетів, нерозуміння з боку батьків і



вчителів, незадоволення своїм зовнішнім виглядом тощо – це все впливає на поведінку підлітка. Гормональні зміни суттєво впливають на настрій і поведінку підлітків, тому хиткість їхніх емоційних станів цілком зрозуміла. Однак не кожен підліток стає булером чи жертвою булінгу.

За результатами дослідження, високий рівень агресивності пов'язаний із низьким рівнем самоствалення. І, навпаки, низький рівень агресивності пов'язаний із високою оцінкою себе. Тобто підлітки, які мають схильність до булінгу, передусім мають низький рівень самоствалення: вони оцінюють себе як особистість низькими балами.

Підлітки, які є жертвами булінгу, мають більший рівень індексу ворожості, ніж індексу агресії, але показники рівня їх самоствалення низькі, тому що ворожість – це та ж сама агресія, але спрямована усередину себе. Підлітки з високим рівнем суб'єктивної оцінки, тобто самоствалення, мають низькі рівні за індексами ворожості та агресії, і, скоріш за все, проблема булінгу їх не зачіпає.

Отже, узагальнюючи отримані результати, вважаємо, що проблема булінгу може почати вирішуватися, якщо підлітків і дітей молодшого віку навчатимуть навичкам самопізнання та самоприйняття. Низький рівень суб'єктивної оцінки найчастіше свідчить про те, що людина оцінює себе залежно від порівняння з ідеалами або спираючись на вимоги інших людей. Така схема оцінювання не призводить до розуміння, а, скоріше, до свого пригнічення. Тому розвиток особистості в підлітковому віці має супроводжуватися розвитком його самоствалення, що сприятиме нормалізації взаємовідносин у шкільному середовищі.

### Список використаної літератури

1. Мельникова Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 94 с.
2. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг). URL: <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?414> (Дата звернення 18.07.2021)
3. Roland E., Munthe E. *Bullying: An International Perspective*. – London, 1989 // URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781351233743/bullying-erling-roland-elaine-munthe>
4. Бердышев И., Куценко Е. Лекарство против ненависти. *Первое сентября*. 2005. № 18. URL: <https://ps.lsept.ru/topic.php?TopicID=3&Page=166> (Дата звернення 18.07.2021)
5. Кон И. С. Что такое буллинг, как с ним бороться? URL: <http://www.sexology.narod.ru/info18.html> (Дата звернення 18.07.2021)
6. Пронина Е. Н. Детская жестокость: причины и следствия. *Психологическая служба*. 2008. № 5. С. 20–23.
7. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва: Просвещение, 1989. 448 с.
8. Лоренц К. Агрессия: так называемое «зло». Москва: Прогресс, 1994. 272 с.
9. Доллард Д. Фрустрация и агрессия. Москва: Просвещение, 1993. 265 с.
10. Бандура А. Теория социального научения. Москва: Директ-Медиа, 2008. 532 с.
11. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. СПб: Питер, 2003. 296 с.
12. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. Москва: Прайм-Еврознак, 2007. 510 с.
13. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 2001. 352 с.
14. Семенюк Л.К. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. Москва: Флинта, 1998. 185 с.
15. Нечаева М. Природа агрессии. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2008. № 1. С. 3-10.

## PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SCHOOL BULLYING SUSCEPTIBILITY IN ADOLESCENCE

**Inna Uchytel**

*University of Customs and Finance,  
2/4, Vernadskogo Str., Dnipro, Ukraine, 49000  
e-mail: uchitelinna@gmail.com*

**Maryna Suriakova**

*University of Customs and Finance,  
2/4, Vernadskogo Str., Dnipro, Ukraine, 49000  
e-mail: romas@ua.fm*

**Ivan Batrachenko**

*University of Customs and Finance,  
2/4, Vernadskogo Str., Dnipro, Ukraine, 49000  
e-mail: ibatrachenko@ukr.net*

This article reveals the specifics of bullying as a social and psychological phenomenon. It discusses bullying, which is interpreted as abuse, prolonged physical or mental violence by an individual or a group against an individual who is not able to protect himself or herself in this situation.

The causes of children's aggressive behaviour at school in terms of psychoanalytical, ethological approaches, situational theory of aggression and social training theory of aggression were revealed. The paper examines social and psychological types of people who are able to participate in the school education process: «interlocutors», «victims», «helpers», «protectors», «neutral participants».

The age peculiarities of incidents were identified. The results of statistical and sociological research on the situation of school bullying in different countries are presented.

It was substantiated based on the results of the diagnostics that a high level of aggression is associated with a low level of self-esteem. And on the other hand, low level of aggression is associated with high self-esteem.

It has been explained that adolescents with a propensity for bullying have an apparently low level of self-esteem: they give themselves as individuals low rating.

It has been found that adolescent bullying victims have a higher self-efficacy index than the aggression index, but their self-efficacy scores are still low because self-efficacy is the same as aggression, but it is centered on themselves.

Adolescents with high levels of subjective assessment, i.e. self-efficacy, have been shown to have low levels for the aggression indices, and the bullying problem does not affect them at all.

It is explained that the correction of children's self-discipline is a factor of aggressive behaviour prevention in the school community. Recommendations for school psychologists to prevent school violence are given.

It is substantiated that the problem of bullying can begin to be solved if children, and young children, are taught the skills of self-recognition and self-acceptance. Prevention and prevention of self-injury is outlined.

This article provides evidence of the link between children's subjective self-esteem, i.e. the level of self-efficacy, and their susceptibility to bullying.

*Key words:* bullying, school violence, hostility, aggression, Self-esteem among children, psycho-educational support, Self-attitude correction, prevention of bullying, projective method of subjective evaluation, self-recognition, self-acceptance.

УДК 159.9.072.432

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.32>

## РОЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РЕЛІГІЙНОСТІ У ПРОЯВІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

Олена Черних

*Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,  
пр. Гагаріна, 72, м. Дніпро, Україна, 49010  
e-mail: chernykhlena1@gmail.com*

У статті представлено теоретичний огляд ролі індивідуальної релігійності у формуванні ціннісних орієнтацій. Зазначено, що релігійність розглядається як багатокомпонентна соціально-психологічна властивість особистості, що характеризує міру прийняття релігійних елементів у свідомості та поведінці людини. Розглядаючи релігійність, увагу зосереджено саме на внутрішній, індивідуальній релігійності, яка на противагу зовнішнім ознакам релігійності виступає глибинним морально-етичним кодексом, що визначає розуміння та ціннісну вагу для особистості таких інституцій, як шлюб, сім'я, подружня вірність, а також інших традиційних цінностей загалом. Унаслідок проведеного теоретичного дослідження встановлено відмінності у сприйнятті релігії у різному віці, а також розглянуто специфічні особливості індивідуальної релігійності у молодому віці, які виявляються в поєднанні релігійних уявлень та «мирських» переконань, частковому й неповному характері осмислення морально-етичних догм релігії, екліктичності світогляду тощо. У статті проаналізовано відмінності показників цінностей і релігійності молоді та осіб зрілого віку. Дослідження дозволило дослідити, що індивідуальна релігійність у молодому віці виступає засобом самореалізації, самовираження, пошуку себе, а у зрілому віці релігія може стати опорою, важливим складником у структурі особистісних цінностей. У цьому віці вибір релігійного шляху є результатом самостійного, усвідомленого рішення. Крім того, нами показано, що для людей зрілого віку характерні вищі показники мети в житті, релігійності як прикладу моральних норм, інтегрального показника релігійності. Під час емпіричного дослідження визначено зв'язки між індивідуальною релігійністю та показниками ціннісної сфери, а також виявлено, що релігійність структурує цінності особистості, визначає орієнтацію особистості, впливає на її самосвідомість та індивідуальні якості. Віруюча особистість характеризується релігійною ціннісно-сміслову орієнтацією, яка пояснює сенс життєвих подій та явищ співвіднесеністю з провидінням та замислом Бога. Загалом релігійність особистості впливає на формування її ціннісно-сміслових орієнтацій, структуруючи та ієрархізуючи їх певним чином.

*Ключові слова:* індивідуальна релігійність, ціннісно-сміслові орієнтації, молодий та зрілий вік, релігія

**Актуальність.** Сучасне українське суспільство характеризується реформативними процесами, політичними зрушеннями, кардинальними змінами соціокультурної та економічної ситуації, формуванням соціального індивідуалізму, за якого конструювання людського життя залежить переважно від самої людини. Саме ці трансформаційні процеси супроводжують становлення індивідуальної релігійності та позначаються на таких особливостях, притаманних сучасному українцю, як формування нової української церкви, велика частка «поза церковних» віруючих, поява «модних» традицій слідування релігійним обрядам, відсутність глибокого осмислення сповідуваних релігійних догм, превалювання зовнішньої релігійності, висока екліктичність світогляду релігійної особистості. З урахуванням неповноти та суперечливості релігійних уявлень українського суспільства

питання про роль індивідуальної релігійності у становленні ціннісно-сміслових орієнтацій стає особливо актуальним.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** дає підстави вважати, що з одного боку, релігія – це певна система поглядів, обумовлена вірою в надприродне, яка містить моральні норми, типи поведінки, обряди, культові дії, об'єднання людей в організації, а з іншого – релігія є суб'єктивно-психологічним феноменом, що задовольняє емоційні, пізнавальні, етичні, естетичні потреби людей; комплекс суб'єктивних морально-психологічних переживань індивіда [6, с. 134]. Релігійність – це соціально-психологічна властивість особистості, ступінь прийняття елементів релігії, що виявляється у свідомості й поведінці особистості. Релігійність особистості є багатокомпонентною і включає когнітивний, афективний та поведінковий компоненти [2, с. 219]. Психологічні дослідження витоків, форм прояву і психологічних наслідків індивідуальної релігійності досліджували У. Джеймс, В. Вундт, С. Холл, З. Фрейд, Е. Фромм, Г. Олпорт, Е. Носенко, С. Білорусов, О. Войнівська, Н. Каліна, С. Ставицька, Р. Грановська, В. Лубський, В. Москалець, О. Предко, Д. Смірнов, О. Сучкова, С. Черняєва, Ю. Щербатих, Д. Хамер, В. Веллс, Д. Траут, Ю. Макселон, М. Аргайл, Дж. Гарднер, Дж. Шумаєр та інші. Особливості сприйняття релігії у різному віці мають відмінності. Так, християнство в людей дорослого віку асоціюється з почуттями та відношенням до оточення, з християнським віровченням та символікою. Особливо значущою у цьому віці виявляється емоційна складова релігійності [18, с. 261]. У респондентів юнацького віку сприйняття релігії характеризується індивідуальним баченням. Спільним для всіх опитуваних осіб цього віку є те, що з одного боку феномен релігії сприймається ними як соціокультурний інститут, а з іншого – як один із складників життя. Поряд із релігійними уявленнями та моральними канонами в молодих людей присутні й «мирські» переконання. Для людей молодого віку характерною є неповнота духовно-релігійного тезаурусу у свідомості та частковий характер осмислення його глибинно-етичного змісту [16, с. 15]. Динаміка індивідуальної релігійності та ціннісно-сміслових орієнтацій обговорюється в роботах В. Ануріна, А. Бунас, В. Халанського, А. Коротаєва, Е. Носенко та інших [1, 3, 6, 10, 18]. Індивідуальна релігійність особистості узгоджує стиль життя людини, її поведінку, почуття і думки з вірогідними оцінками «Всевишнього», а відтак сприяє почуттю безпеки, захищеності, регламентованості життєвих подій, виступає в якості психологічного ресурсу подолання життєвих труднощів [10, с. 20].

Отже, характер зв'язку ціннісно-сміслових орієнтацій та індивідуальної релігійності особистості виявляється у впливі релігійності на процес формування системи ціннісно-сміслових орієнтацій, звужуючи діапазон їх прояву до прийнятних з огляду на релігію, структуруючи та ієрархізуючи цінності людини; формує її спрямованість, позначається на самосвідомості та особистісних якостях.

**Методика та організація дослідження.** У дослідженні брали участь 64 особи, які надали згоду щодо подальшої обробки даних, а саме: 31 людина віком від 19 до 39 років (1 група), 33 особи – віком від 40 до 60 років (2 група). Під час дослідження релігійності використані такі методики: тест-опитувальник вивчення рівня та структури індивідуальної релігійності (ТОР) Ю. Щербатих (1995) [9, с. 119] і Шкала релігійної орієнтації Г. Олпорта – Дж. Росса (Religious Orientation Scale, Allport & Ross, 1967) [20, с. 211]. Для визначення ціннісно-сміслових орієнтацій використано «Тест смисложиттєвих орієнтацій» («СЖО», 1992) Д. Леонтьєва, який є адаптацією тесту Дж. Крамбо, Л. Махолика «Мета життя» (Purpose-in-Life Test, «ПІЛ»), «Портретний ціннісний опитувальник» (Adaptation of Portrait Values Questionnaire, «PVQ-57», 2017) Ш. Шварца (в адаптації Ш. Шварца та викладачів кафедри загальної психології та патопсихології під керівництвом завідувача

кафедри, професора І. Аршава) та опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» («МТЖЦ»), 2001) В. Сопова – Л. Карпушиної [13, с. 7]. Методами математико-статистичної обробки результатів дослідження є кореляційний аналіз Пірсона та встановлення відмінностей між групами за допомогою критерію U-Манна-Уїтні в пакеті IBM SPSS Statistics 20.

**Результати дослідження.** Нами встановлено існування відмінностей індивідуальної релігійності за тестом-опитувальником («ТОР») «Структура релігійності» серед вікових груп. У другій групі встановлено вищий показник за шкалою «релігійність як зразок моральних норм» ( $U=39,44$ ,  $p=0,005$ ). Імовірно, цей результат пов'язаний із властивим цьому віку вищим рівнем покірності, психологічної зрілості (визнання незначущості свого існування у круговерті життя); крім того, вік зрілості пов'язаний із вирішенням багатьох питань, відповідальністю за свою родину, відтак релігійність може виступати опорою для людей цієї вікової групи. Розбіжності за іншими шкалами виявилися не значущими, що, можливо, опосередковано нечисленною вибіркою та потребує поглибленого дослідження. Внаслідок аналізу розбіжностей за методикою «Релігійна орієнтація» у другій групі виявлено вищий рівень індексу релігійності ( $U=28,64$ ,  $p=0,058$ ). Імовірно, рівень індексу релігійності, відтак і тенденція до послідовної внутрішньої релігійності серед осіб зрілого віку, свідчить про ставлення до віри як до безумовної цінності, що пов'язано з більш зрілим, усвідомленим сприйняттям віри як частини власного життя та важливого складника структури особистісних цінностей.

За результатами аналізу зв'язків між релігійністю та показниками цінностей, досліджених за методикою «PQ-57», виявлено додатні кореляційні зв'язки між показниками «покірність» та «ставлення до релігії» ( $r=0,326$ ,  $p\leq 0,01$ ), «інтерес до невідомого» ( $r=0,412$ ,  $p\leq 0,01$ ), «віра у Вищі Сили» ( $r=0,246$ ,  $p\leq 0,05$ ), «толерантність» ( $r=0,294$ ,  $p\leq 0,01$ ); «внутрішня релігійність» та «стимуляція» ( $r=0,253$ ,  $p\leq 0,05$ ), «гедонізм» ( $r=0,268$ ,  $p\leq 0,05$ ), «особиста безпека» ( $r=0,295$ ,  $p\leq 0,05$ ), «традиції» ( $r=0,269$ ,  $p\leq 0,05$ ), «турбота» ( $r=0,276$ ,  $p\leq 0,05$ ); «індекс релігійності» й «автономність дії» ( $r=0,267$ ,  $p\leq 0,05$ ), «гедонізм» ( $r=0,349$ ,  $p\leq 0,05$ ), «особиста безпека» ( $r=0,236$ ,  $p\leq 0,05$ ). Встановлені від'ємні кореляційні зв'язки між такими показниками: «пошук у релігії підтримки» та «турбота» ( $r=-0,251$ ,  $p\leq 0,05$ ); «зовнішні ознаки релігійності» та «самоспрямування» ( $r=-0,275$ ,  $p\leq 0,05$ ), «традиції» ( $r=-0,312$ ,  $p\leq 0,05$ ), «турбота» ( $r=-0,337$ ,  $p\leq 0,01$ ), «універсалізм» ( $r=-0,320$ ,  $p\leq 0,01$ ) та «загальний показник» ( $r=-0,271$ ,  $p\leq 0,05$ ); «інтерес до невідомого» й «турбота» ( $r=-0,267$ ,  $p\leq 0,05$ ); «релігійна самосвідомість» і «стимуляція» ( $r=-0,304$ ,  $p\leq 0,05$ ), «гедонізм» ( $r=-0,250$ ,  $p\leq 0,05$ ); «турбота» ( $r=-0,256$ ,  $p\leq 0,05$ ); «загальний показник» ( $r=-0,257$ ,  $p\leq 0,05$ ); «релігійність як зразок моральних норм» і «стимуляція» ( $r=-0,259$ ,  $p\leq 0,05$ ), «традиції» ( $r=-0,293$ ,  $p\leq 0,05$ ), «турбота» ( $r=-0,334$ ,  $p\leq 0,01$ ). Кореляційні зв'язки між іншими показниками виявилися незначущими.

Отже, виявлені додатні кореляційні зв'язки між покірністю та вірою в надприродне, інтересом до невідомого та вірою у Вищі Сили, які, вірогідно, пов'язані із сприйняттям людиною свого життя як такого, що є незначним у масштабі Всесвіту, отже, людина демонструє покірність долі. Усвідомлення цього підштовхує особистість до пошуків основ буття, що гарантують безпеку, відтак особистість виявляє інтерес до невідомого, шукає допомоги у Вищих Сил або Творця. На це вказує також і Д. Гетьман, яка підкреслює, що невід'ємною складовою віри є покірність, зокрема покірне віддання Богові [4, с. 81]. Існуючий від'ємний зв'язок між турботою та пошуком у релігії підтримки, релігійною самосвідомістю та релігією як зразком моральних норм імовірно пов'язаний із тим, що особистість із високим рівнем внутрішньої потреби в релігійному віруванні відповідно догмам релігії демонструє високу просоціальність, а не лише піклується про себе або про членів своєї сім'ї.

Установлені в дослідженні від'ємні кореляційні зв'язки між зовнішніми ознаками релігійності та самоспрямуванням, традиціями, турботою, універсалізмом, загальним показником цінностей імовірно пов'язані з тим, що особистість, яка демонструє високий рівень зовнішніх ознак релігійності та соціально бажаної поведінки, є менш самостійною у власних ідеях та намірах. Особистість, яка виявляє зовнішні ознаки релігійності, розглядає релігію як «зовнішню» відносно себе та в контексті «корисності», «статусності», «респектабельності», «демократичності», тому в реальності не поділяє цінності, властиві особам із внутрішньою релігійністю, зокрема турботи про благополуччя групи, підтримки традиційних цінностей тощо.

Розглядаючи отриманий від'ємний кореляційний зв'язок між турботою та інтересом до невідомого, варто зауважити, що особистість із високим рівнем індивідуальної релігійності більш схильна до підвищення пріоритету просоціальної поведінки і включення в соціальні відносини, демонструючи відмову від інтересу до потойбічного, магічного, невідомого та «псевдонаук». Водночас виявлений додатний зв'язок між турботою та внутрішньою релігійністю пояснюється ймовірно прагненням особистості з високим рівнем індивідуальної релігійності бути відданим своїй релігійній групі й турбуватися про благополуччя її членів.

Від'ємні кореляційні зв'язки встановлено також між релігійною самосвідомістю та гедонізмом, стимуляцією. Разом із цим встановлено додатні кореляційні зв'язки між внутрішньою релігійністю та цінностями (стимуляцією і гедонізмом), а також між гедонізмом та індексом релігійності. Ймовірно, що з одного боку віруюча людина уникає індивідуалізму, почуттєвих задовольень, врегульованих нормами релігії, а з іншого боку цей результат пов'язаний із схильністю релігійної особистості до пошуку духовної гармонії, щастя та відчуття психологічного благополуччя і задоволення в житті, а також до особистісного росту, який є результатом глибокої віри та духовного піднесення. Відтак людина, яка усвідомлює себе релігійною особистістю, протиставляє релігійні цінності, що поділяє, цінностям індивідуалізму. Це підтверджують і висновки Г. Кулагіної-Стадніченко, М. Парашевіна та В. Халанського [8; 10; 18].

Встановлений у дослідженні від'ємний зв'язок між особистою безпекою та релігійною самосвідомістю свідчить можливо про те, що особи, які звертаються до релігії унаслідок пережитих життєвих криз або ситуацій, що піддали ризику безпеки людини, набувають унаслідок релігійних практик більш високого рівня стійкості основних релігійних переконань, почуттів, мотивів. Теоретичні висновки А. Котеньової дозволяють стверджувати, що в період випробувань для особистості з високим рівнем релігійності саме релігійні (християнські) цінності захищають, стають опорою в житті та сенсом існування [7, с. 38]. Пережиті кризи не руйнують життя релігійної особи, а лише збагачують її, тому особистість характеризується високим рівнем релігійної самосвідомості.

Нами виявлено наявність від'ємного зв'язку між загальним показником цінностей та релігійною самосвідомістю. Ймовірно особистість із високим рівнем внутрішньої потреби в релігійному віруванні більшою мірою демонструє духовні ціннісні орієнтації, релігійні переконання, а не лише цінності самоствердження та індивідуалізму.

Встановлений від'ємний зв'язок між релігійністю як зразком моральних норм і традиціями імовірно пов'язаний із можливим виникненням суперечливостей між традиційними поглядами та цінностями, що виходять стосовно релігії на моральні основи життя. Припускаємо, що специфіка морального розвитку в різному віці може позначатися на тому, чи віддає перевагу особа релігійності як зразку моральних норм або традиціям (сімейним, культурним) як компасу важливих цінностей у житті.

Ймовірно додатний зв'язок між індексом релігійності та автономністю дії пов'язаний із тим, що особистість із високим рівнем релігійності, хоча зовні здається замкненою

в жорсткі рамки умов, які диктує релігійна традиція, але насправді суб'єктивно відчуває себе вільною і щасливою. Така особистість вважає свої релігійні переконання результатом вільного внутрішнього вибору, а не наслідком нав'язування їх силою. Р. Тітов також указує на те, що автономна мотивація пов'язана з більшою «глибиною» релігійності [17, с. 1].

Нами виявлено додатні кореляційні зв'язки за шкалами «цілі в житті» та «релігійна самосвідомість» ( $r=0,263$ ,  $p\leq 0,05$ ) і «релігійність як зразок моральних норм» ( $r=0,260$ ,  $p\leq 0,05$ ). Не виявлено значущих кореляційних зв'язків за іншими показниками. Додатні кореляційні зв'язки між цілями в житті та релігійною самосвідомістю та релігійністю як зразком моральних норм можливо пов'язані з тим, що особистість, яка характеризується релігійною самосвідомістю, має цілі в житті, що надають життю відчуття сенсу, направленості й часової перспективи. Цілі в житті релігійної особистості погоджуються з моральними нормами релігії (шкала «релігія як зразок моральних норм»), об'єднують потреби й цінності особи та суспільні норми, пронизують усе життя особистості. Аналогічні показники отримані в дослідженні В. Халанського на вибірці студентів [18, с. 261].

Встановлено додатні кореляційні зв'язки між такими показниками:

- «саморозвиток» та «віра у Вищі Сили» ( $r=0,269$ ,  $p\leq 0,05$ ), «релігійна самосвідомість» ( $r=0,303$ ,  $p\leq 0,05$ ); «досягнення» та «релігія як філософська концепція» ( $r=0,302$ ,  $p\leq 0,05$ ), «пошук в релігії підтримки» ( $r=0,311$ ,  $p\leq 0,05$ ), «зовнішні ознаки релігійності» ( $r=0,353$ ,  $p\leq 0,01$ ), «віра у Вищі Сили» ( $r=0,382$ ,  $p\leq 0,01$ ), «релігійна самосвідомість» ( $r=0,419$ ,  $p\leq 0,01$ ), «релігійність як зразок моральних норм» ( $r=0,378$ ,  $p\leq 0,01$ );

- між «матеріальним положенням» і «пошуком у релігії підтримки» ( $r = 0,306$ ,  $p\leq 0,05$ ), «віра у Вищі Сили» ( $r = 0,308$ ,  $p\leq 0,05$ );

- між «збереженням індивідуальності» та «пошуком у релігії підтримки» ( $r = 0,253$ ,  $p\leq 0,05$ ), «інтересом до невідомого» ( $r=0,273$ ,  $p\leq 0,05$ ), «вірою у Вищі Сили» ( $r=0,283$ ,  $p\leq 0,05$ ), «релігійною самосвідомістю» ( $r=0,263$ ,  $p\leq 0,05$ );

- «освітою» та «пошуком у релігії підтримки» ( $r=0,304$ ,  $p\leq 0,05$ ), «релігійною самосвідомістю» ( $r=0,314$ ,  $p\leq 0,05$ );

- між «сім'єю» та «пошуком у релігії підтримки» ( $r=0,260$ ,  $p\leq 0,05$ ), «вірою у Вищі Сили» ( $r=0,329$ ,  $p\leq 0,01$ );

- між «громадською активністю» та «вірою як філософською концепцією» ( $r = 0,309$ ,  $p\leq 0,05$ ), «пошук у релігії підтримки» ( $r=0,247$ ,  $p\leq 0,05$ ), «вірою у Вищі Сили» ( $r=0,316$ ,  $p\leq 0,05$ ), «релігійною самосвідомістю» ( $r=0,349$ ,  $p\leq 0,01$ );

- між «фізичною активністю» та «зовнішніми ознаками релігійності» ( $r=0,316$ ,  $p\leq 0,05$ ), «інтересом до невідомого» ( $r=0,300$ ,  $p\leq 0,05$ ), «вірою у Вищі Сили» ( $r=0,290$ ,  $p\leq 0,05$ ), «релігійною самосвідомістю» ( $r=0,270$ ,  $p\leq 0,05$ ).

Внаслідок проведеного дослідження виявлено від'ємні кореляційні зв'язки між шкалами «досягнення» та «внутрішня релігійність» ( $r= - 0,275$ ,  $p\leq 0,05$ ). Припускаємо, що особистість із високим рівнем індивідуальної релігійності схильна регулювати свої плани й досягнення відповідно до норм моралі, керуючись моральними принципами релігії у житті, що пов'язано зі встановленим додатнім кореляційним зв'язком між досягненнями та релігійністю як зразком моральних норм.

Під час життєвих криз і проблем, які стосуються матеріального становища релігійної особистості, вірогідно вона звертається до релігії, Вищих Сил і Творця, шукаючи допомоги й підтримки в молитвах. Це припущення пов'язане зі встановленим додатнім кореляційним зв'язком між пошуком у релігії підтримки, вірою у Вищі Сили та матеріальним становищем особистості.

Ймовірно особистість, яка прагне досягти конкретних результатів і схильна до планування цілеспрямованих досягнень, може звертатися до релігії по допомогу в період

життєвих труднощів і проблем, коли заплановані досягнення з певних причин стають неможливими, що пов'язано з виявленими кореляційними зв'язками між досягненнями та релігією як філософською концепцією, пошуком у релігії підтримки, зовнішніми ознаками релігійності, вірою у Вищі Сили та релігійною самосвідомістю. У випадку переважання зовнішньої релігійності та прагнення до досягнень особистість може вдаватися до демонстрації зовнішніх ознак релігійності з метою підвищення статусу, репутабельності, лояльності оточуючих тощо. У ситуації високого рівня внутрішньої релігійності особистість, орієнтована на досягнення, скоріше за все буде виконувати релігійні ритуали, що входять до поведінкової сфери релігійності, прагнути до духовного та особистісного зростання.

Особа з високим рівнем орієнтації на досягнення відповідно до отриманих результатів характеризується тенденцією до ідеалістичної філософії (що визначає й відповідне ставлення до релігії) і свідомо нехтує реальними практичними умовами життя внаслідок віри у Вищі Сили та внутрішньої потреби у віруванні, прагне до суспільних досягнень (а не егоїстичних), до досягнень розуму й моралі над матеріальним і меркантильним, що й пояснює додатній зв'язок між громадською активністю та релігією як філософською концепцією, а також між громадською активністю та вірою у Вищі Сили, релігійною самосвідомістю.

Ймовірно релігійні особи, для яких сфера сім'ї є високо значущою, схильні віддавати багато сил і часу вирішенню проблем своєї сім'ї, тому в ситуаціях життєвих криз і сімейних проблем частіше шукають допомоги саме в релігії, що також пояснює додатній зв'язок сім'ї та віри у Вищі Сили. Це підтверджують додатні кореляційні зв'язки між показниками сім'ї, освіти, громадської активності та пошуку в релігії підтримки.

Релігійній особі з високим рівнем потреби у збереженні індивідуальності притаманна внутрішня потреба в релігійному віруванні (а не сформована внаслідок впливу соціуму), високий рівень релігійної зрілості та опора на власну індивідуальність під час життєвих криз. Це підтверджує додатній кореляційний зв'язок між збереженням індивідуальності та пошуком у релігії підтримки, релігійною самосвідомістю, вірою у Вищі Сили, інтересом до невідомого. Висока значущість збереження індивідуальності як життєвої цінності для людини ймовірно виявляється в тенденції орієнтуватися на власний почуттєвий релігійний досвід, власні переконання тощо.

Припускаємо, що особа з внутрішньою потребою в релігійному віруванні характеризується такими рисами: активністю та заангажованістю (зацікавленням релігійними питаннями), відкритістю (до позитивних контактів з іншими течіями та позиціями), прагненням до розширення світогляду, високим рівнем потреби в пізнанні, що пов'язано із встановленим додатнім кореляційним зв'язком між релігійною самосвідомістю та освітою, а також між вірою у Вищі Сили, релігійною самосвідомістю та саморозвитком. Ймовірно, додатній зв'язок між фізичною активністю людини та зовнішніми ознаками релігійності пов'язаний із виконанням релігійних ритуалів, церковних календарних обрядів, паломництв, інших проявів поведінкової складової релігійності.

За результатами дослідження встановлено додатній кореляційний зв'язок між фізичною активністю та вірою у Вищі Сили, релігійною самосвідомістю, інтересом до невідомого, що пов'язане можливо зі схильністю релігійної особистості цінувати своє життя, здоров'я як «дар Бога», відтак приділяти увагу своїй фізичній формі, займатися фізичною активністю.

Нами сформульовані такі **висновки**: 1) індивідуальна релігійність особистості – це багатокomпонентна соціально-психологічна властивість особистості, що характеризує суб'єктивне відображення і міру сприйняття елементів релігії у свідомості



й поведінці особистості; 2) встановлено відмінності ціннісно-смислових орієнтацій і релігійності осіб молодого і зрілого віку, а також виявлено кореляційні зв'язки між показниками цінностей і релігійністю. Визначено, що ціннісно-смислові орієнтації релігійної особистості мають свої відмінності у вікових періодах. У молодому віці ціннісно-смислові орієнтації характеризуються нестійкістю, еклектичністю, переплітаються між собою протилежні лінії релігійних канонів та секулярні, «мирські» переконання у свідомості особистості. У зрілому віці розвивається прагнення до більш глибокого, усвідомленого сповідання релігійних принципів, розгляду релігії як зразка моральних норм; 3) схарактеризовано, що характер зв'язку релігійності особистості та її ціннісно-смислових орієнтацій є двостороннім: релігійні догми та настанови визначають смислові життєві орієнтації людини, а ціннісно-смислові орієнтації опосередковують свідомий вибір чи відторгнення релігії людиною. Перспективою подальших досліджень ми вбачаємо дослідження структури релігійності як компенсаторно-захисного механізму осіб старечого віку.

### Список використаної літератури

1. Анурин В. Религия как фактор социальной интеграции. *Социологические исследования*. 2013. № 1. С. 135–146.
2. Ачинович Т. Актуальные проблемы исследования религиозности в современной отечественной психологии. *Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки*. 2013. № 3. Том II. С. 219–222.
3. Бунас А.А. & Черних О.А. Теоретико-аналітичний огляд з проблеми дослідження ціннісно-смиислової сфери особистості (віковий аспект). *Молодий вчений*. 2020. Т. 12. Вип. 88. С. 44–48.
4. Гетьман Д. Релігієзнавчо-теологічний та світоглядний аналіз ідентифікації релігійної віри. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2011. № 16 (2). С. 81–89.
5. Єсип М. Особливості самосвідомості віруючих, які переживають релігійну кризу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2013. № 42. С. 47–54.
6. Коротаев А., Зинькина Ю., Шульгин С. & Быканова Д. Почему пожилые люди более религиозны, чем молодые? Когортные и возрастные факторы, или будущее религиозных ценностей в экономически развитых странах. *Религиоведение*. 2017. Т. 3. № 3. С. 134–144.
7. Котенева А. Духовные ценности как фактор психологической защищенности личности. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2008. Т. 14. № 4. С. 38–44.
8. Кулагіна-Стадніченко Г. Категорія любові як аксіологічний маркер індивідуальної релігійності православного віруючого. *Українське релігієзнавство*. 2016. № 77. С. 22–28.
9. Мягков И., Щербатых Ю. & Кравцова М. Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. № 6. С. 119–122.
10. Носенко Е., Дмитренко В. Індивідуальна релігійність як психологічний ресурс подолання самотності людиною пізнього зрілого віку: Монографія (електронне видання). Дніпро: ФОП Сова Д.І., 2017. 81 с.
11. Паращевін М. Релігійність та цінності особистості. *Соціальні виміри суспільства*. 2009. С. 327–336.
12. Пирог Г. Психологічні аспекти функціонування релігійних цінностей (християнський аспект). *Українське релігієзнавство: Бюлетень Української Асоціації релігієзнавців і Відділення релігієзнавства Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України*. 2006. № 39. С. 93–102.
13. Райгородский Д. Практическая психодиагностика. Москва.: Бахрах-М, 2011. 672 с.

14. Сапожник Д. & Швец Ю. Особливості сприйняття релігії в юнацькому віці. *Вид-во ЖДУ імені Івана Франка*. 2017. № 9. С. 106–108.
15. Сахарова Т. Возрастная динамика смысложизненных ориентаций личности. *Вестник ВГТУ*. 2012. № 10 (2). С. 156–158.
16. Терновська Д. Психологічні наслідки індивідуальної релігійності особистості: автореф. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 Дніпропетровськ, 2012. 20 с.
17. Титов Р. Интернализация религиозности и ее диагностика в теории самодетерминации [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internalizatsiya-religioznosti-i-ee-diaagnostika-v-teorii-samodeterminatsii>
18. Халанський В. Зв'язок релігійного фактора та ціннісно-смыслових структур особистості. *Експериментальні дослідження в галузі християнської психології*. «Вісник». 2012. Вип. 3 (19). С. 261–273.
19. Храмова К. Особенности самосознания современной молодежи с различной религиозной ориентацией : дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 Уфа, 2004. 153 с.
20. Allport G., Ross J. Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1967. № 5 (43). 243 p.

## THE ROLE OF PERSONAL RELIGIOUSNESS IN THE MANIFESTATION OF VALUE ORIENTATIONS OF PERSONALITY

**Olena Chernykh**

*Oles Honchar Dnipro National University,  
72, Gagarina avenue, Dnipro, Ukraine, 49010  
e-mail: chernykhlena1@gmail.com*

This article presents a theoretical review of the role of personal religiosity in the formation of value orientations. It is stated that religiosity is viewed as a complex component of socio-psychological characteristic of a person, which characterizes the degree of acceptance of religious elements in the mentality and behavior of people. In this article attention is focused on the internal, personal religiosity, which, in contrast to the external signs of religiosity, acts as a profound moral and ethical code. Personal religiosity determines understanding and value for a person of such institutions as love, family, friendship, loyalty, as well as other traditional values in general. As a result of the theoretical research, the differences in the perception of religion in different age groups were established, as well as the specific features of personal religiosity in young people were examined. These peculiarities are revealed in the combination of religious beliefs and non-religious perceptions, partial and incomplete interpretation of moral and ethical dogmas of religion, eclecticism of worldview, etc. The article analyzed the differences in indicators of values and religiosity of young adults and middle-aged people. The research allowed us to investigate that personal religiousness in young people is a means of self-fulfillment, self-expression, self-seeking. For middle-aged people, religion can become a support, an important component in the structure of personal values. At this age, the choice of a religious path is the result of a self-determined, informed decision. It was also shown that middle-aged people are characterized by higher indicators of purpose in life, religiosity as an example of moral norms, an integral indicator of religiosity. As a result of empirical research the links between personal religiosity and indicators of the value sphere were determined. It was found that religiosity structures personal values, determines person's orientation, influences his/her self-consciousness and individual characteristics. A believing person is characterized by a religious orientation of values, which explains the sense of life events and phenomena in relation to the providence and purpose of God. In general, personal religiosity influences the formation of its value-meaning orientations, structuring and hierarchizing them in a certain way.

*Key words:* personal religiousness, value orientations, young adults and middle age, religion.

УДК 159.9:61+616.89

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.33>

## ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ВАД ДІТЕЙ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

**Вікторія Шевчук**

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,  
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, Україна, 36002  
e-mail: viktoriashevchuknpnu@gmail.com*

У статті наведено результати емпіричного дослідження специфіки ставлення батьків до комплексних порушень розвитку своїх дітей за допомогою методики діагностики ставлення до хвороби дитини В.С. Кагана та І.П. Журавльової і методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда. Для порівняння показників між групами батьків дітей із нормативним розвитком, дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією, дітей зі складними мовленнєвими вадами та розумовою відсталістю застосовано непараметричний критерій Манна-Уїтні. Крім того, використано множинний регресійний аналіз.

Для батьків дітей із комплексними порушеннями розвитку характерні виражені тривожні реакції; ставлення їх до захворювання дитини характеризується великою напругою, обумовленою об'єктивним станом хвороби. Сприйняття дитини як слабкої і нездатної простежується й під час аналізу відповідної шкали семантичного диференціалу, де особливо актуальним є зниження оцінок за вольовим параметром. Таке сприйняття дитини батьками впливає на стиль і методи виховання та негативно позначається на особистісному розвитку дитини.

Отримано достовірні відмінності у сприйнятті дитини за статтю як серед інших дітей, так і серед батьків. Наприклад, жінки, які виховують дитину з комплексними порушеннями розвитку, краще оцінюють дівчаток, ніж хлопчиків, вважаючи їх більш слабкими, на відміну від батьків. Оцінка дитини чоловіками різниться залежно від виду патології дитини. Чоловіки, які виховують дітей зі складними мовленнєвими вадами та розумовою відсталістю, краще ставляться до доньок, тоді як батьки дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією вище оцінюють своїх синів.

Батьки дітей із вадами розвитку оцінюють свої взаємини з дитиною та стосунки чоловіка чи дружини з нею як складні порівняно з батьками у звичайних сім'ях.

Загалом ставлення батьків до дітей із комплексними порушеннями розвитку залежить від статі батьків і дитини, ступеня тяжкості комплексного порушення розвитку, якості дитячо-батьківських стосунків, а також від наявності в сім'ї інших дітей.

*Ключові слова:* дитина з порушеннями психофізичного розвитку, батьківське ставлення, нозогнозія, інтернальність.

**Постановка проблеми.** Формування особистості дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку насамперед відбувається в родині. Для дитини з відхиленнями у розвитку сім'я має особливе значення, виступаючи в якості первинного мікросоціуму. Від взаємин дитини з батьками залежить, наскільки адекватними будуть її стосунки із соціальним середовищем. Діти з вадами розвитку частіше за інших відчувають несприйняття й емоційне нехтування з боку сім'ї. Більшість сімей із такими дітьми характеризуються різними типами негармонійного виховання і низьким рівнем комунікації.

У сучасній психологічній науці ставлення батьків дітей із комплексними порушеннями розвитку до їхніх вад розглядається як вагомий ресурс, який може мати вплив на емоційний стан дитини, її переживання і на подальший психологічний супровід. Психо-

логічно правильне налаштування батьків дитини з комплексними порушеннями розвитку має бути для неї життєвим ресурсом.

**Аналіз останніх досліджень.** Народження дитини з комплексними порушеннями розвитку є завжди викликом для батьків. Т.Г. Богданова, І.В. Мезурова, М. Семаго та Р. Майромьян виділяють чотири фази психічного усвідомлення факту народження такої дитини: стрес (страх, відчай, розгубленість); негативізм і заперечення; депресія; повне прийняття діагнозу та соціально-психологічна адаптація батьків [1, с. 382; 2, с. 175]. Слід відзначити, що останньої фази досягають не всі родини. Крім того, ці етапи мають структурний, а не послідовний характер, різну тривалість і прояв і залежать від особливостей внутрішньої сімейної ситуації.

D. Mintzer підкреслює, що досягнення нової інтрапсихічної рівноваги батьками після народження дитини з вадами пов'язане зі складною взаємодією таких факторів, як важкість дефекту; варіанти повідомлення діагнозу; необхідність медичних процедур; очікування, пов'язані з дитиною; власний батьківський образ; взаємини, що раніше існували у шлюбної пари; дитячо-батьківські стосунки; здатність взаємодіяти з дитиною; комплекс порушень у розвитку дитини, його вплив на дитину і на обставини в сім'ї; можливість отримати допомогу та підтримку [3].

K. Leonhard та D. Howel зазначали, що передумова виникнення психологічного синдрому в матерів дітей із комплексними порушеннями розвитку має в своєму складі появу тривоги, невротичної депресії, астенії, obsесивно-фобічних і вегетативних порушень. «Ядерними» компонентами такого стану є особливості дитини та її діяльності, взаємини, вторинні відхилення в дитини, психологічні проблеми в матері. Саме психологічні проблеми матері впливають на перебіг подальшого психічного розвитку дитини. Замикання позитивного зворотного зв'язку забезпечує цілісність синдрому (його ядра). Необхідно відзначити, що усунення (ослаблення) позитивного зворотного зв'язку, заміна його на негативний призведе до нормалізації психічного стану матері. Це зі свого боку дозволить уникнути появи не лише вторинних порушень у дитини, але й психологічних проблем у її матері. У разі ослаблення позитивного зв'язку може виникнути короткочасний психічний стан, який не переходить у стійкий синдром у матері та в дитини [4; 5].

У контексті надання психологічної допомоги сім'ям тяжкохворих дітей у сучасних зарубіжних дослідженнях аналізуються гендерні відмінності в поведінці батьків [6]. На думку О.В. Александрової та І.Б. Дерманової, одним із найсуттєвіших об'єктивних чинників ставлення до дитини є характер її захворювання. У випадку з хронічними захворюваннями дітей (такими, як множинні порушення розвитку) родичі більшою мірою сприймають ситуацію як безнадійну [7, с. 84], хоча, за дослідженнями О.О. Стешенко, частина батьків дітей із комплексними вадами розвитку вважає, що їхні діти «стануть такими, як усі, здоровими» [8, с. 53].

**Мета дослідження** – виявлення особливостей ставлення батьків до дитини з комплексними порушеннями розвитку залежно від характеру її вади.

**Теоретико-методологічну основу дослідження становлять** теорія відносин В.М. Мясіщева, психологія аномального розвитку дитини (С. Я. Рубинштейн, В.В. Лебедінський, О.М. Мастюкова, О.К. Агавелян, Р.Ф. Майрамьян, Н.Г. Морозова, І.В. Філатова, О.В. Каракулова, І.М. Шипицина), психологія дитячо-батьківських відносин (А.Я. Варга, О.І. Захаров, Г. Ейдемільер, В.В. Юстицкіс, В.В. Столін), сучасні уявлення про особливості дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, які виховують дітей із порушеннями розвитку (О.В. Александрова, К.А. Даутова, І.В. Дерманова, В.С. Іванова, О.В. Гребенникова, І.Л. Шелехов, В.В. Ткачова) та підходи щодо вивчення внутрішньої картини хвороби та ставлення до неї (Д.М. Ісаєв, О.Р. Лурія, В.В. Ніколаєва, І.К. Шац).

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні використано методики діагностики ставлення до хвороби дитини В.Є. Кагана та І.П. Журавльової і метод семантичного диференціалу Ч. Осгуда. Надійність та достовірність отриманих результатів досяглася репрезентативністю вибірки досліджуваних батьків і застосуванням критерію Манна-Уїтні. Крім того, використано множинний регресійний аналіз.

У нашому емпіричному дослідженні брали участь 152 батьків, які виховують дітей із складними мовленнєвими вадами та розумовою відсталістю, 136 батьків дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією і 184 батьків дітей без вад розвитку.

У табл. 1 представлені середні значення за методикою діагностики ставлення до хвороби дитини, проте основна група містить підгрупи батьків, які виховують дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією (ПОРАО) і батьків дітей із складними мовленнєвими вадами та розумовою відсталістю (СМПО).

Таблиця 1

**Ставлення до хвороби своєї дитини**

Шкали	Середні значення			Рівень достовірності
	Контрольна група	Батьки дітей із СМПО	Батьки дітей із ПОРАО	
Інтернальність	-1,38	4,02	3,68	$p \leq 0,01$
Тривога	0,47	4,15	6,17	$p \leq 0,01$
Нозогнозія	-5,31	0,59	0,53	$p \leq 0,01$
Контроль активності	-9,33	-10,56	-9,75	-
Загальна напруга	-3,861	0,41	0,62	$p \leq 0,01$

За даними таблиці 1, виявлені достовірні відмінності ( $p < 0,01$ ) між підгрупами за відміченими шкалами (інтернальність, тривога, нозогнозія та загальна напруга). Батьки, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку, мають більш високі показники за шкалою інтернальності ( $p < 0,01$ ) та нозогнозії ( $p < 0,01$ ), виражені тривожні реакції на хворобу дитини ( $p < 0,01$ ), для них характерний більш високий рівень напруги, пов'язаної із захворюванням дитини ( $p < 0,01$ ). Серед батьків, які виховують дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією, більш виражена тривога (6,17), інтернальність (3,68) та загальна напруга щодо здоров'я дитини (0,62).

Отже, для батьків дітей із комплексними порушеннями розвитку характерний екстернальний батьківський контроль хвороби, коли причини хвороби сприймаються як дещо незалежне від батьків, як те, що вони не можуть контролювати і чим не можуть управляти; для них властива гіпернозогнозія, тобто перебільшення тяжкості хвороби дитини. У батьків дітей із комплексними порушеннями розвитку більш виражені тривожні реакції, загалом їхнє ставлення до захворювання дитини характеризується великою напругою.

У табл. 2 порівнюються середні значення за шкалами семантичного диференціалу: «якими я бачу інших хлопчиків (дівчаток)», «якою я бачу мою дитину», «якою би мені хотілося бачити свою дитину».

За даними табл.2, батьки дітей без вад розвитку, порівнюючи їх із більшістю дітей цієї ж статі, оцінюють свою дитину майже як ідеальну.

Батьки, що виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку, оцінюють своїх дітей гірше, ніж батьки дітей без вад розвитку ( $p < 0,01$  за всіма чинниками семантичного диференціалу). Під час порівняння своєї дитини з більшістю дітей її статі, батьки основної групи, вказуючи на значимість дитини, її прийняття, все ж досить низько її оці-

нують за фактором «Сила» та «Активність», при цьому існує значний розрив між реальним сприйняттям дитини батьками та ідеальними уявленнями про неї.

Таблиця 2

## Сприймання своєї дитини з комплексними порушеннями розвитку батьками

Шкали	Середнє значення		Рівень достовірності
	Основна група	Контрольна група	
Фактор «Оцінка»			
Інші діти	8,46	10,13	$p \leq 0,01$
Моя дитина	11,55	15,14	$p \leq 0,01$
Ідеальна дитина	15,03	16,46	$p \leq 0,01$
Фактор «Сила»			
Інші діти	7,02	4,83	$p \leq 0,01$
Моя дитина	0,83	7,59	$p \leq 0,01$
Ідеальна дитина	10,08	11,05	$p \leq 0,01$
Фактор «Активність»			
Інші діти	9,91	8,78	$p \leq 0,01$
Моя дитина	5,35	12,88	$p \leq 0,01$
Ідеальна дитина	11,06	14,02	$p \leq 0,01$

Отже, батьки, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку, порівняно з батьками дітей без відхилень у розвитку оцінюють свою дитину гірше, особливо за вольовими параметрами. Ставлення до дитини як до нездатної та несамостійної негативно впливає на виховання та позначається на образі «Я» дитини.

Крім того, виявлені достовірні відмінності у ставленні до дитини залежно від статі її та одного з батьків. У табл. 3 наведені середні значення за шкалами семантичного диференціалу: «якими я бачу більшість хлопчиків (дівчаток)», «якою я бачу мою дитину», і «якою би мені хотілося бачити свою дитину».

Батьки контрольної групи мають подібне сприймання своїх доньок (16,62 у матерів та 15,87 у батьків), яке майже співпадає з ідеальним. Достовірних відмінностей за факторами «Сила» і «Активність» не виявлено, проте матері оцінюють дитину краще («Оцінка»  $p < 0,05$ ), ніж батьки.

Батьки, що виховують дівчаток із складними мовленнєвими вадами та олігофренією, оцінюють дитину на тому ж рівні, що й батьки контрольної групи, водночас оцінки за фактором «Сили» значно нижче ( $p < 0,01$  для батьків і матерів). Отже батьки, загалом емоційно сприймаючи свою дитину, бачать її слабкою та нездатною, що більше характерно для чоловіків ( $p < 0,01$  за факторами «Сила» і «Активність»).

Матері дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією мають найбільші відмінності у сприйнятті дитини. Матері емоційно ставляться до своїх доньок, так само, як і матері дівчаток із складними мовленнєвими вадами та олігофренією (достовірних відмінностей за фактором «Оцінка» не виявлено), але бачать їх більш слабкими, менш активними та нездібними ( $p < 0,01$  за факторами «Сила» й «Активність»). Батьки оцінюють своїх доньок значно гірше, ніж батьки, що виховують дівчаток із складними мовленнєвими вадами та олігофренією ( $p < 0,01$  за всіма чинниками семантичного диференціалу). Для них, на відміну від матерів, більшою мірою характерно неприйняття дитини ( $p < 0,01$  за факторами «Оцінка», «Сила» і  $p < 0,05$  за фактором «Активність»).

Як зазначалося, батьки контрольної групи оцінюють своїх дітей краще, ніж батьки основної групи, що характерно для сприйняття хлопчиків зокрема. Проте рівень емоційного ставлення вище в батьків ( $p < 0,01$  за фактором «Оцінка»), тоді як оцінка якостей дитини подібна (7,61 у батьків дітей із складними мовленнєвими вадами й олігофренією та 8,8 у батьків дітей із порушеннями опорно-рухового апарату й олігофренією), але достовірних відмінностей за такими факторами, як «Сила» та «Активність», не виявлено.

Таблиця 3

**Залежність сприймання батьками своєї дитини від статі**

Шкали	Стать дитини	Жінки			Чоловіки		
		Контрольна група	СМПО	ПОРАО	Контрольна група	СМПО	ПОРАО
Фактор «Оцінка»							
Інші діти	X	7,73	4,62	9,01	11,76	5,39	6,57
	Д	11,1	12,78	8,3	10,34	10,93	8,66
Моя дитина	X	12,84	9,51	10,51	16,72	7,61	8,8
	Д	16,62	13,45	12,8	15,87	14,82	5,14
Ідеальна дитина	X	14,88	13,09	15,01	17,65	13,39	12,01
	Д	17,3	17,64	14,8	15,92	17,88	19,55
Фактор «Сила»							
Інші діти	X	6,32	5,93	8,33	5,31	6,69	2,61
	Д	3,24	7,77	6,31	3,42	7,81	5,33
Моя дитина	X	7,51	-2,83	-6,67	9,38	0,62	6,41
	Д	5,71	4,48	2,41	7,25	0,94	-1,56
Ідеальна дитина	X	12,19	9,51	6,17	11,88	9,92	9,61
	Д	9,39	11,92	9,71	9,97	11,83	5,33
Фактор «Активність»							
Інші діти	X	9,01	7,83	11,83	9,51	8,08	10,81
	Д	8,56	11,31	9,71	7,15	11,12	7,43
Моя дитина	X	14,83	5,92	-2,17	12,81	3,23	4,01
	Д	11,91	9,44	3,41	10,56	4,94	1,55
Ідеальна дитина	X	15,31	11,12	6,83	14,34	10,84	9,61
	Д	12,85	14,48	7,91	12,32	11,23	6,66

Батьки та матері, що виховують хлопчиків із складними мовленнєвими вадами та олігофренією, оцінюють своїх синів гірше (7,61 – батьки, 9,51 – матері), ніж батьки контрольної групи (16,72 – батьки, 12,84 – матері), ( $p < 0,01$  за всіма чинниками для батьків і матерів). Проте матері бачать своїх дітей слабшими і нездатними (7,51), ніж їхні чоловіки ( $p < 0,01$  за фактором «Сила»), але вище (14,83) оцінюють їх за емоційно-поведінковими параметрами ( $p < 0,01$  за фактором «Активність»).

Батьки дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією мають подібне емоційне ставлення до своєї дитини (10,51 – матері та 10,8 – батьки), тому достовірних відмінностей за фактором «Оцінка» не виявлено. За вольовими якостями батьки дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією оцінюють своїх синів набагато краще (6,41), ніж батьки дітей із складними мовленнєвими вадами та олігофренією (0,62) ( $p < 0,01$  за фактором «Сила»), тоді як за емоційно-поведінковими параметрами (фактор «Активність») достовірні відмінності відсутні. Для матерів дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією більшою мірою характерно емоційне неприйняття дитини; вони бачать своїх дітей вкрай нездатними, слабкими та неактивними ( $p < 0,01$  за факторами «Сила» і «Активність»). Особливо це проявляється у ставленні до синів (-6,67 та -2,14).

У табл. 4 наведені середні значення за шкалами семантичного диференціалу: «якими я бачу мої стосунки з дитиною», «якими я бачу стосунки чоловіка (дружини) з дитиною».

Таблиця 4

### Стосунки батьків із дітьми за шкалами семантичного диференціалу

Шкали	Жінки			Чоловіки		
	Основна група	Контрольна група	Достовірність відмінностей	Основна група	Контрольна група	Достовірність відмінностей
Фактор «Оцінка»						
Власні стосунки з дитиною	10,21	12,01	p < 0,01	8,95	12,31	p < 0,01
Стосунки чоловіка чи дружини з дитиною	5,51	13,34	p < 0,01	11,84	15,35	p < 0,01
Фактор «Сила»						
Власні стосунки з дитиною	7,44	9,29	p < 0,01	4,61	8,46	p < 0,01
Стосунки чоловіка чи дружини з дитиною	1,67	7,39	p < 0,01	6,62	10,75	p < 0,01
Фактор «Активність»						
Власні стосунки з дитиною	6,89	9,59	p < 0,01	3,73	8,04	p < 0,01
Стосунки чоловіка чи дружини з дитиною	0,25	6,24	p < 0,01	7,35	11,25	p < 0,01

Згідно з даними табл. 4, жінки, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку, оцінюють свої стосунки з дитиною гірше (10,21 за фактором «Оцінка», 7,44 за фактором «Сила» та 6,89 за фактором «Активність»), ніж матері дітей без вад розвитку (12,01 за фактором «Оцінка», 9,29 за фактором «Сила» та 9,59 за фактором «Активність»), тому  $p < 0,01$  за всіма чинниками семантичного диференціалу. Значно гірше жінки основної групи оцінюють і стосунки свого чоловіка з дитиною (від 0,25 до 5,51), тому  $p < 0,01$  становить за всіма чинниками семантичного диференціалу.

Чоловіки, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку, також оцінюють свої стосунки з дитиною як менш задовільні, ніж чоловіки контрольної групи ( $p < 0,01$  за всіма чинниками семантичного диференціалу). Найбільші відмінності ( $p < 0,01$ ) спостерігаються за фактором «Активність» семантичного диференціалу (3,73 на відміну від 8,04 у батьків дітей із нормативним розвитком), тобто стосунки батьків основної групи зі своїми дітьми викликають у них менше позитивних емоцій. Стосунки дружини з дитиною чоловіки основної групи також оцінюють гірше (від 6,62 до 11,84), тому  $p < 0,01$  становить за всіма факторами семантичного диференціалу.

Отримані достовірні відмінності у сприйнятті відносин із дитиною між підгрупами батьків дітей із комплексними порушеннями розвитку (табл. 5).

У табл. 5 наведені порівняльні середні значення за шкалами семантичного диференціалу «Якими я бачу мої стосунки з дитиною» і «Якими я бачу стосунки чоловіка з дитиною» в батьків, які виховують дітей із складними мовленнєвими вадами й олігофренією та батьків дітей із порушеннями опорно-рухового апарату і розумовою відсталістю. Згідно з наведеними даними, жінки обох підгруп сприймають взаємини з дитиною подібним чином (10,24 у дітей із СМПО та 10,07 у дітей із ПОРАО), тому достовірних відмінностей за фактором «Оцінка» не виявлено, тоді як ці стосунки якісно є різними. Наприклад, стосунки матерів із дітьми, які мають складні мовленнєві вади та олігофренію, характеризуються значною напруженою ( $p < 0,01$  за фактором «Сила») та меншою активністю взаємодії ( $p < 0,01$



за фактором «Активність»). Водночас взаємини матерів із дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату і олігофренію, визначені стабільними, емоційно експресивними та активними.

Таблиця 5

**Стосунки батьків із дітьми, які мають комплексні порушення розвитку за шкалами семантичного диференціалу**

Шкали	Жінки			Чоловіки		
	СМПО	ПОРАО	Досто- вірність відмін- ностей	СМПО	ПОРАО	Досто- вірність відмін- ностей
Фактор «Оцінка»						
Власні стосунки з дитиною	10,34	10,07	-	10,32	7,58	p <0,01
Стосунки чоловіка чи дружини з дитиною	7,31	3,68	p <0,01	13,37	10,31	p <0,01
Фактор «Сила»						
Власні стосунки з дитиною	6,12	8,76	p <0,01	5,23	3,99	-
Стосунки чоловіка чи дружини з дитиною	2,52	0,81	-	7,11	6,13	-
Фактор «Активність»						
Власні стосунки з дитиною	5,19	8,59	p <0,01	2,74	4,72	p <0,01
Стосунки чоловіка чи дружини з дитиною	1,01	-0,51	-	7,48	7,22	-

Стосунки чоловіка з дитиною вище оцінюють матері, які виховують дітей із складними мовленнєвими вадами та олігофренією (7,31), тому p <0,01 становить за фактором «Оцінка». Вони, як і матері дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією, вкрай низько оцінюють якість цього спілкування (1,01 та -0,51 відповідно за фактором «Активності» та 2,52 і 0,81 – за фактором «Сили»).

Чоловіки, які виховують дітей із складними мовленнєвими вадами та олігофренією, оцінюють свої стосунки з дитиною краще (10,32), ніж чоловіки з дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату та олігофренію (7,58), тому p <0,01 за фактором «Оцінка». Проте стосунки між батьками та дітьми із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією більш відкриті та насичені (4,72), тому p <0,01 за фактором «Активність». Стосунки дружини з дитиною вище оцінюють батьки, які виховують дітей із складними мовленнєвими вадами та олігофренією (13,37) на відміну від батьків дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та олігофренією (10,31), p <0,01 за фактором «Оцінка».

Отже, батьки, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку, оцінюють свої стосунки з дитиною і стосунки чоловіка чи дружини з нею як більш складні і менш задовільні, ніж батьки в звичайних сім'ях. Окрім того, матері дітей із комплексними порушеннями розвитку оцінюють стосунки батьків з дітьми значно гірше, ніж самі батьки.

Для визначення того, які саме параметри впливають на емоційне ставлення батьків основної групи до дитини («Якою я бачу мою дитину» за фактором «Оцінка» семантичного диференціалу), нами використаний множинний регресійний аналіз (таблиця 6).

Під час аналізу встановлено, що з усіх предикторів до рівняння регресії входять лише п'ять: тяжкість захворювання дитини, її вік, оцінка батьками своїх стосунків із дитиною, рівень нозогнозії, кількість дітей у сім'ї. Отриманий коефіцієнт множинної кореляції

показав, що 80,6% дисперсії перемінної «Якою я бачу свою дитину» визначається сукупним впливом представлених параметрів.

Рівняння регресії для множинного аналізу має такий вигляд: «Якою мені бачиться моя дитина» = 3,222 + 0,968 (стосунки з дитиною за фактором «Оцінка») – 2,872 (тяжкість захворювання) – 0,404 (нозогнозія) + 0,827 (вік дитини) – 3,188 (кількість дітей у сім'ї).

Таблиця 6

## Результати множинного регресійного аналізу

	Unstandardized Coefficients			Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std.	Error	Beta		
(Constant)	3,222		2,149		1,499	,138
Стосунки з дитиною	,968		,074	,851	13,130	,000
Складність комплексного порушення розвитку	-2,872		,649	-.244	-4,426	,000
Нозогнозія	-.404		,070	-.377	-5,774	,000
Вік дитини	,827		,140	,387	5,898	,000
Наявність інших дітей у сім'ї	-3,188		,889	-.230	-3,585	,001

Стандартні коефіцієнти регресії відображають відносний ступінь впливу кожного з предикторів і мають таке значення: 0,851,  $\wedge 2 = -0,244$ ,  $\wedge 3 = -0,377$ ,  $\wedge 4 = 0,387$ ,  $R^5 = -0,230$ .

Незалежні перемінні «стосунки з дитиною» та «вік дитини» мають позитивні значення, що свідчить про позитивні кореляції із залежною перемінною; решта предикторів має негативні кореляції.

**Висновки.** Отже, стосунки з дитиною і її вік визначають позитивне ставлення батьків до неї, тоді як складність комплексного порушення розвитку та перебільшення батьками тяжкості хвороби негативним чином позначаються на оцінці дитини. Ставлення батьків змінюватиметься і за наявності в сім'ї інших, здорових дітей. Загалом сприйняття дитини батьками дітей із комплексними порушеннями розвитку залежить від статі батьків і дитини, характеру патології, ступеня тяжкості комплексного порушення розвитку та ставлення батьків до нього, віку дитини, якості стосунків у діаді батько-дитина, а також від того факту, чи є в сім'ї інші діти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі ставлення матерів і батьків до дітей із комплексними порушеннями розвитку та загалом дитячо-батьківських стосунків залежно від фемінного, маскулітного, андрогінного чи невизначеного типу батьків (за опитувальником «Маскуліність-фемінність» С. Бема, тестом батьківських установок Е. Шефера і тестом-опитувальником батьківського ставлення В.В. Століна та А.Я. Варги).

## Список використаної літератури

1. Даутова К.А., Диханбаева Г.А. Проблема семей, имеющих детей инвалидов. *Вестник КазНМУ*. 2018. № 1. С. 381–385.
2. Шульженко Д.І. Особливості психологічної роботи з емоційними станами батьків дітей із психофізичними порушеннями раннього віку. *Психологічний часопис*. 2017. № 5 (9). С. 173–186.
3. Mintzer D. Parenting an infant with a birth defect. *Dev.med.child,Neurol.* 2016. V. 13. P. 635–640.
4. Leonhard K. Normal and abnorme Personlichkeiten. *Voik und Gesundheit*. – Berlin. 2012. 363 p.

5. Howel D. A child dies. *Journal Pediatr. Surgery*. 2016. № 1. P. 2–4.
6. Чепик Ю.И. Актуальные наблюдения и опыт преподавания курса «Работа с семьей и родителями тяжело больного ребенка». Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2014. С. 177–181.
7. Александрова О.В., Дерманова, И.Б. Отношение взрослых родственников к тяжело-больному ребенку и оценка ими трудной жизненной ситуации в связи с характером его заболевания. *Психология человека в образовании*. 2019. Т. 1, № 1. С. 82–90.
8. Стешенко Е.А. Изучение представлений матери о болезни ее ребенка с детским церебральным параличом. *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2013. № 3 (49). С. 51–53.

## PECULIARITIES OF PARENTS 'ATTITUDE TOWARDS DEFECTS OF CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS

**Victoria Shevchuk**

*Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University,  
2 Ostrogradskoho str., Poltava, Ukraine, 36002  
e-mail: viktoriashevchuknpnu@gmail.com*

The article presents the results of an empirical study of the specifics of parents' attitudes to complex disorders in the development of their children using the method of diagnosing attitudes to the child's disease V.Ye. Kagan and IP Crane and the method of semantic differential Ch. Osgood. The nonparametric Mann-Whitney test was used to compare scores between groups of parents of children with regulatory development, children with musculoskeletal disorders and oligophrenia, and children with complex speech defects and mental retardation. In addition, multiple regression analysis was used.

In relation to the health of a child with complex developmental disorders, parents are characterized by more pronounced anxiety reactions, in general, their attitude to the child's disease is characterized by high stress, due to the objective condition of the child. The perception of the child as weak and incapable can be traced in the analysis of the corresponding scale of the semantic differential, where it is especially important to reduce the scores on the volitional parameters. This perception of the child by parents affects the style and methods of education and negatively affects the personal development of the child.

Significant differences in the perception of the child in connection with the sex of both the child and the parents. Thus, women who raise a child with complex developmental disorders, better evaluate girls than boys, considering them weaker, in contrast to parents. The assessment of a child by men varies depending on the type of pathology of the child. Thus, men who raise children with severe speech defects and mental retardation have a better attitude towards their daughters, while parents of children with musculoskeletal disorders and oligophrenia rate their sons higher.

Parents of children with disabilities assess their relationship with the child and the relationship of the husband or wife with her as difficult compared to parents in ordinary families.

In general, the attitude of parents to children with complex developmental disorders depends on the sex of the parents and the child, the severity of the complex developmental disorders, the quality of child-parent relations, as well as the fact that there are more children in the family.

*Key words:* child with psychophysical development disorders, parental attitude, nosognosia, internality.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.34>

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РЕФЛЕКСІЇ БАТЬКІВ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Сергій Яковенко**

*ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії»,  
бульв. Лесі Українки, 34, м. Київ, Україна, 01133  
e-mail: serg\_yak@ukr.net*

**Вікторія Пономарьова**

*ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії»,  
бульв. Лесі Українки, 34, м. Київ, Україна, 01133  
e-mail: infapon@gmail.com*

**Анна Крайлюк**

*ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії»,  
бульв. Лесі Українки, 34, м. Київ, Україна, 01133  
e-mail: anna.imagin@gmail.com*

Стаття присвячена дослідженню рефлексії батьків та виявленню зв'язку між цим феноменом та особливостями виховання дітей віком від 3 до 6 років.

У статті розглянуто питання сутності та механізмів феноменів рефлексії. З'ясовано, що феномен рефлексії досліджували багато вчених з різних сторін, створюючи власні концепції розуміння цього феномена та його механізмів, при цьому підкреслюючи його важливість. Явище рефлексії було розглянуто як пояснювальний принцип розвитку самосвідомості і психіки загалом, як складник самосвідомості і «Я-концепції» людини, як психічний процес, психічну властивість та психічний стан. Розглянуто стилі сімейного виховання та особливості їх формування; роль рефлексії батьків у стосунках та взаємодії з дитиною, які впливають на розвиток дитини.

Було організоване та проведене емпіричне дослідження, яке базувалося на вибірці з 65 матерів та батьків віком від 25 до 44 років, які проживають в Україні та мають першу або єдину дитину віком від 3 до 6 років. Для реалізації дослідження були використані три психодіагностичні методики, а саме: Опитувальник рефлексивності А.В. Карпова 2003 р.; методика «Взаємодія батьки – дитина» І.М. Марковської, варіант для батьків дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, 1998 р.; багатофакторний опитувальник М. Девіса, 1980 р., в адаптації Т.Д. Карягіної, Н.А. Будаговської та С.В. Дубровської, 2013 р. Була проведена психометрична перевірка надійності і репрезентативності вибраних методик для емпіричного дослідження.

Було визначено рівень рефлексії батьків та особливостей взаємодії з дитиною, проведено кореляційний аналіз з інтерпретацією отриманих результатів та запропоновано рекомендації щодо розвитку рефлексії батьків. Встановлено, що більшість батьків мають середній рівень рефлексії, якого цілком досить для гармонійного виховання дитини. Виявлено, що чим вищий рівень рефлексивності у батьків, тим вища в них з дитиною емоційна близькість, вищий рівень послідовності у своєму відношенні та діях до дитини, а також тим нижчий рівень тривоги за дитину. Було встановлено, що рефлексія батьків є необхідною умовою позитивної емоційної і виховної взаємодії з дитиною, яка має значний вплив на розвиток дитини, її комунікацію та побудову стосунків з іншими людьми в майбутньому.

*Ключові слова:* рефлексія, батьки, сімейне виховання, діти, кореляція.

**Вступ.** Батьківство – це особливий стан, статус жінок та чоловіків, який є домінуючою детермінантою, фізіологічно, психологічно і соціально зумовленої їх самоцінності. Натепер значного розвитку отримують концепції, які розглядають батьківство як найважливішу функцію психологічного, емоційного та інтелектуального розвитку дитини. Робляться спроби створення фундаментальної психологічної теорії батьківства. Проте відчувається деякий дефіцит теоретичних знань і практичних методів роботи з батьками. Виходячи з цього, виникають протиріччя: між усвідомленням у суспільстві необхідності психологічного супроводу батьківства, з одного боку, і відсутністю комплексних заходів підтримки інституту батьківства на стадії взаємодії батьків і дитини – з іншого. Незважаючи на аналіз різних видів і стилів виховання дітей та їх вплив на розвиток і формування дитини, майже відсутній аналіз необхідних особистісних особливостей батьків для гармонійної взаємодії з дитиною, в тому числі емоційного ставлення.

**Аналіз наявних досліджень і публікацій.** Вітчизняні психологи Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.В. Зейгарник та інші розглядали рефлексію як пояснювальний принцип розвитку самосвідомості і психіки загалом [1, с. 233; 2, с. 263]. Рефлексія як складник самосвідомості і «Я-концепції» людини різнобічно досліджувалась у роботах П.К. Анохіна, Н.А. Бернштейна, А.Р. Лурія, Т.О. Кісліциної та ін. [4, с. 417; 5, с. 196].

Істотне значення для визначення рефлексії як психічного процесу, психічної властивості та психічного стану одночасно мають дослідження А.В. Карпова [6, с. 48]. Учений запропонував використовувати термін «рефлексивність» для позначення рефлексії як психічної властивості, а також виділив декілька типів рефлексії за спрямованістю (інтрапсихічна, інтерпсихічна) та за часовим критерієм (ситуативна, перспективна, ретроспективна). Важливий внесок у дослідження психології рефлексії внесли С.Ю. Степанов та І.Н. Семенов, виділивши три рівні розуміння рефлексії: як пояснювального принципу психічних явищ, як істотного компонента психічних процесів, як предмета спеціального психологічного дослідження [7, с. 33]. Також вони виділили чотири види рефлексії: кооперативну, комунікативну, особистісну та інтелектуальну. Важливе дослідження кооперативної рефлексії зробив Г.П. Щедровицький, ввівши нове поняття «рефлексивний вихід» у рамках не успішної діяльності [8, с. 185–192]. Цікавою є диференціальна модель рефлексії Д.О. Леонтьєва, в якій виділено три її види: інтроспекцію, квазірефлексію та системну рефлексію. Однак, на нашу думку, у цій моделі рефлексія розглядається більше як негативна властивість особистості, з чим ми, власне, не погоджуємось. У нашому дослідженні ми спираємось на підхід до визначення рефлексії А.В. Карпова та застосовуємо його методику для вимірювання рівня рефлексії батьків.

У психології поняття рефлексії розвивається починаючи з робіт У. Джеймса, який визначав, що самосвідомість людини є подвійною і виступає як суб'єктом, так і об'єктом пізнання [9, с. 87].

Загалом у західній психології, яка орієнтована на природничо-науковий підхід, особливо це стосується біхевіоризму та гештальтпсихології, поняття рефлексії вважається зайвим для пояснення психічних явищ. Лише в 1930-х роках А. Буземан пропонує виділити окрему галузь психологічної науки – психологію рефлексії, яка б вивчала рефлексивні процеси і свідомість. На думку Буземана, рефлексія – це будь-яке «перенесення переживання із зовнішнього світу на самого себе» [Цит. за: 10, с. 228]. Що ж стосується гуманістичної психології, когнітивної психології та ін., то варто зазначити, що хоч вони і не відмовились від поняття «рефлексія», але використовують вкрай рідко [11, с. 120].

Стиль сімейного виховання означає ставлення батьків до дитини, їхні емоційні взаємини, прояв опіки та турботи, характер контролю за діями дитини, спосіб висування вимог, форми заохочення та покарання. На стиль виховання впливає велика кількість

чинників: генетичні особливості батьків та дитини, спосіб життя сім'ї, рівень культури і освіти батьків, темперамент батьків, традиції та стиль, у яких виховувались самі батьки.

Щодо сімейного виховання дітей, то таку галузь у психології активно досліджував А.І. Захаров, який виділив критерії формування сімейних відносин [12, с. 178].

А. Адлер описав батьківське виховання, яке негативно впливає на розвиток дитини [13, с. 137]. Дж. М. Болдуін виділив два стилі батьківського виховання (демократичний, контролюючий) [14, с. 91]. Д. Едлер виділив свої сім стилів виховання (автократичний, авторитарний, демократичний, егалітарний, дозволяючий, поблажливий, ігноруючий) [15, с. 98]. Своєю чергою А.В. Петровський розробив свою класифікацію стилів виховання (диктатура, опіка, співпраця, невтручання, паритет) [16, с. 65]; А.Я. Варга та В.В. Столін встановили свої критерії батьківських стосунків (прийняття-неприйняття, співпраця, симбіоз, авторитарна гіперсоціалізація, маленький невдаха) [17, с. 92].

Істотне значення в проблемі сімейного виховання мають дослідження Є.Г. Ейдемільер, яка описала психологічні особливості батьків, які негативно впливають на виховання дитини, та виділила стилі аномального сімейного виховання (гіпопротекція, домінуюча гіперпротекція, потураюча гіперпротекція, емоційне відторгнення, підвищена моральна відповідальність) [18, с. 391].

Найбільш поширеною є класифікація Д. Баумрінда, в якій вона виділяє три стилі батьківського відношення (авторитетний, авторитарний, ліберальний). Її колеги Елеонора Маккобі та Джон Мартін доповнили таку типологію індивідуальним стилем.

Для визначення поведінкових реакцій та особливостей виховання ми вирішили, що найбільш влучною буде методика «Взаємодія батьки – дитина» І.М. Марковської.

Є й інші класифікації стилів сімейного виховання, а саме: О.П. Алексєєвої та Л. П. Кибардіної, яка включає шість стилів сімейного виховання, В.М. Мінярова, що складається із семи стилів, А.С. Співакової, яка налічує три типи. Як відзначає Т.Л. Кузьміна, у сучасній психології існує багато робіт, присвячених типам сімейного виховання.

З огляду на те, що класифікації базуються на авторських інтерпретаціях, дуже важко виділити одну єдину типологію стилів виховання. Але можемо зазначити, що більшість проаналізованих нами класифікацій засновані на критеріях контролю, способів впливу, емоційного включення та уваги до дитини і дуже схожі між собою, в деяких навіть однакові назви стилів виховання, хоча це не свідчить про їх ідентичність, адже кожен психолог вкладав саме свій зміст у певний стиль виховання, відмінний від інших.

Найбільший вплив на дитину мають батьки та їхній стиль виховання, який формується на основі психологічних особливостей батьків, їхнього досвіду дитинства, рівня культури та освіти батьків, образу життя сім'ї та взаємодії між усіма членами родини.

**Мета дослідження** – виявити взаємозв'язок між рефлексією та особливостями виховання дітей дошкільного віку.

#### **Опис та результати дослідження.**

Методи дослідження:

1. Опитувальник рефлексивності А.В. Карпова 2003 р., 27 запитань.
2. Методика «Взаємодія батьки – дитина» І.М. Марковської, варіант для батьків дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, 1998 р., 60 запитань.
3. Багатофакторний опитувальник М. Девіса, 1980 р., в адаптації Т.Д. Карягіної, Н.А. Будаговської та С.В. Дубровської, 2013 р., 28 запитань.

У дослідженні взяли участь матері та батьки віком від 25 до 45 років, у яких першій або єдиній дитині від 3 до 6 років. Ми вибрали саме такий вік батьків, щоб уникнути можливих вікових впливів на рівень рефлексії, а також на взаємодію з дитиною, які можуть бути у разі дуже раннього батьківства, а саме до 18 років, а також пізнього батьківства,

після 45 років. Що ж стосується дитини, ми вирішили досліджувати особливості виховання дітей 3–6 років. Це пов'язано з тим, що до трьох років дитина є дуже залежною від батьків і не можна врахувати ставлення до неї як до окремої особистості. Після 6 років діти починають відвідувати школу, що означає великий вплив авторитетного оточення, а саме вчителів та однолітків на саму дитину, а також відносини з батьками. Саме тому ми вирішили, що більш доцільним буде дослідження батьків віком від 25 до 44 років, які мають дитину віком від 3 до 6 років. Важливою умовою також є те, що це повинна бути перша або єдина дитина, тобто перший досвід батьківства, адже наявність дорослішої дитини також має значний вплив на стосунки і виховання у сім'ї.

Для того щоб визначити, чи не впливають чоловіки на статистичні викиди, ми детально проаналізували їхні результати і можемо зазначити, що батьки, так само як і матері, мають різні рівні рефлексії, а також різну взаємодію з дітьми.

У таблиці 1 наведено статистичні показники за шкалами рефлексивності.

Таблиця 1

### Статистичні показники рівня рефлексивності батьків дітей дошкільного віку

	Середнє значення	Станд. відхилення	Медіана	Мода
Рефлексивність	5,11	1,97	5	5

Більшість батьків (84,6%) з нашої вибірки мають середній рівень рефлексивності, що свідчить про схильність звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як у минулому, так і у теперішньому і в майбутньому.

Наступними розглянемо показники за шкалами взаємодії батьків з дітьми, що наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

### Статистичні показники за шкалами взаємодії батьків з дітьми

	Середнє значення	Стандартне відхилення	Медіана	Мода
Шкала невимогливості – вимогливості	31,1	22,9	30	10
Шкала м'якості – суворості	45,7	26,1	50	50
Шкала автономності – контролю	48,5	28,4	50	60
Шкала емоційної дистанції – близькості	60,8	30,2	70	50
Шкала відторгнення – прийняття	94,5	17,1	100	100
Шкала відсутності співпраці – співпраці	58,2	22,5	60	60
Шкала тривоги за дитину	42,0	28,0	40	40
Шкала непослідовності – послідовності	66,5	27,2	70	60
Шкала виховної конфронтації у сім'ї	52,9	31,9	60	70
Шкала задоволеності стосунками з дитиною	55,2	27,5	50	50

Більшість батьків (63,1%) мають низький рівень вимогливості, що свідчить про те, що батьки не чекають від дітей відповідальності за свої дії та поведінку. Разом із тим більшість батьків (60%) мають баланс між суворістю та м'якістю, що свідчить про наявність певних правил у сім'ї, яких дитина повинна дотримуватись, та покарань, якщо цього не робить. Також більшість батьків (55,5%) мають середній рівень контролю стосовно дитини, що є дуже добрим показником, адже за такого виховання дитина може проявляти свою

самостійність, але не мати повну свободу дій, яка може мати погані наслідки для розвитку дитини. Більшість батьків, а саме 43,1%, мають середній рівень емоційної близькості, 33,8% батьків емоційно близькі з дитиною та 23,1% батьків мають емоційну дистанцію з дитиною. Більшість батьків (57%) мають середній рівень задоволеності своїми стосунками з дитиною, а незадоволених і задоволених батьків порівну (по 21,5%). Більшість батьків (90,8%) приймають свою дитину як окрему особистість. Здебільшого батьки мають середній (44,6%) або низький (44,6%) рівні тривоги за дитину, і лише 10,8% мають високий рівень тривоги. Також більшість батьків (69,2%) мають середні показники за шкалою наявності співпраці, тобто не повністю в усьому, але здебільшого намагаються домовитись з дитиною, а не змушувати її до чогось. Більшість батьків (58,5%) досить послідовні у своїх стосунках і вимогах до дитини, 29,2% батьків дуже послідовні, і лише 12,3% майже взагалі непослідовні. Також більшість батьків (46,2%) мають середній рівень виховної конфронтації у сім'ї, трохи менше батьків (33,8%) мають низький рівень, тобто всі члени сім'ї однаково виховують дитину, і лише 20% батьків мають високий рівень конфронтації у сім'ї.

Отже, ми можемо зробити висновок, що більшість батьків нашої вибірки досить добре взаємодіють зі своєю дитиною.

У таблиці 3 показані коефіцієнти кореляційного зв'язку між шкалою рефлексивності та шкалами методики взаємодії батьки – дитина. Шкала рефлексивності має помірний позитивний зв'язок зі шкалою емоційної дистанції – близькості, слабкий негативний зв'язок зі шкалою тривоги за дитину та помірний зв'язок зі шкалою непослідовності – послідовності. Тобто чим вищий рівень рефлексивності у батьків, тим вища в них з дитиною емоційна близькість та вищий рівень послідовності у своєму ставленні та діях до дитини, а також тим нижчий рівень тривоги за дитину.

Можемо зробити висновок, що високий рівень рефлексії позитивно впливає на стосунки з дітьми і їх виховання, адже розуміння стану дитини, емоційна підтримка та близькість, високий рівень послідовності та низький рівень тривоги є дуже важливими для дитини та її гармонійного розвитку.

Таблиця 3

**Кореляційний зв'язок між шкалами рефлексивності  
та взаємодією між батьками і дитиною**

	Spearman's rho	p-value	Kendall's tau-b	p-value
Шкала невимогливості – вимогливості	0,103	0,416	0,068	0,497
Шкала м'якості – суворості	-0,201	0,108	-0,157	0,107
Шкала автономності – контролю	-0,058	0,645	-0,043	0,662
Шкала емоційної дистанції – близькості	0,296	0,008	0,225	0,011
Шкала відторгнення – прийняття	0,120	0,339	0,101	0,349
Шкала відсутності співпраці – співпраці	-0,068	0,590	-0,055	0,587
Шкала тривоги за дитину	-0,283	0,011	-0,221	0,012
Шкала непослідовності – послідовності	0,306	0,007	0,235	0,008
Шкала виховної конфронтації у сім'ї	-0,027	0,830	-0,025	0,796
Шкала задоволеності стосунками з дитиною	0,005	0,968	0,002	0,981

У таблиці 4 представлені показники кореляції між шкалами емпатії та взаємодії між батьками і дитиною.

У такому разі є слабкий позитивний кореляційний зв'язок зі шкалою емоційної дистанції – близькості. Тобто чим вищий рівень емоційної емпатії у батьків, тим вищий рівень



емоційної близькості з дитиною. З усіма іншими шкалами методики взаємодія батьки – дитина кореляція відсутня.

Таблиця 4

**Кореляційний зв'язок між шкалами емоційної емпатії та взаємодії між батьками і дитиною**

	<b>Spearman's rho</b>	<b>p-value</b>	<b>Kendall's tau-b</b>	<b>p-value</b>
Шкала невимогливості – вимогливості	-0,149	0,238	-0,113	0,238
Шкала м'якості – суворості	0,035	0,779	-0,028	0,764
Шкала автономності – контролю	-0,074	0,556	-0,052	0,578
Шкала емоційної дистанції – близькості	0,252	0,043	0,190	0,043
Шкала відторгнення – прийняття	-0,005	0,966	-0,001	0,993
Шкала відсутності співпраці – співпраці	0,047	0,711	0,032	0,742
Шкала тривоги за дитину	-0,07	0,582	-0,048	0,611
Шкала непослідовності – послідовності	0,028	0,824	0,026	0,78
Шкала виховної конфронтації у сім'ї	-0,005	0,971	0,014	0,881
Шкала задоволеності стосунками з дитиною	0,085	0,501	0,067	0,471

Отже, можемо підсумувати, що емоційна емпатія майже зовсім не має впливу на емоційні стосунки і взаємодію між батьками і дітьми.

Психічні властивості рефлексії не зафіксовані на якомусь певному рівні, їх дуже успішно можна розвивати і тим самим покращувати стосунки у сім'ї та взаємодію з дитиною.

Внесення змін, часто навіть незначних, у повсякденне життя батьків може суттєво вплинути на їхню здатність розуміння себе та своїх почуттів, співпереживання та ідентифікації почуттів та емоцій дитини [19].

Для того щоб розвинути здатність рефлексії, потрібно слідувати запропонованим нижче рекомендаціям. Кожну з них необов'язково розглядати, як якийсь етап саморефлексії чи самоемпатії, але загалом усі вони цілком можуть скласти цілісний алгоритм розвитку таких здібностей.

Отже, наведемо рекомендації та вправи для розвитку рефлексії:

1. Розвиток власної допитливості, а саме цікавість до життя інших людей, сюди можна віднести: проведення часу із малознайомими людьми, щоб краще їх пізнати; відвідування нових місць, зустрічаючись з місцевими жителями та занурюючись у їхній спосіб життя; бути в контакті з іншою людиною у розмові, проявляти інтерес до того, що подобається цій людині, намагатись зрозуміти чому. Після всього важливо проаналізувати власні дії та слова.

2. Розширення зони комфорту. Важливо дізнаватися щось нове або подорожувати, аналізувати, як це бути поза зоною комфорту, наприклад: випробувати, як це бути нездатним щось зробити або не знати, як взаємодіяти там, де знаходитесь; звертатися за підтримкою; розуміти, що інколи можна бути безпорадними і це нормально.

3. Отримання відгуку від друзів, родичів чи колег щодо ваших активних навичок слухати та взаємодіяти.

4. Вивчення своїх упередженостей. Вони є у всіх людей і так чи інакше впливають на здатність до емпатії. Часто, не знаючи, ми судимо інших про те, як вони виглядають і як вони живуть: важливо знайти можливості спілкуватися з людьми іншого походження; говорити з людьми про важливі речі у їхньому житті; визнаючи подібність з кимось бути зацікавленими, без судження, у відмінності; жертвувати благодійним організаціям, які надають підтримку іншим громадам [19].

5. Уникнення поляризації або вміння вести складні розмови. Хоча може бути важко кинути виклик альтернативним точкам зору, кілька простих уроків можуть допомогти: слухати і не перебивати; бути відкритими до нових та різних ідей; вибачитися, якщо образили чиїсь почуття; дослідити проблему та намагатися зрозуміти, звідки з'явилася інша точка зору і як вона впливає на людей. Люди проходять цикл тези, антитези та синтезу – хтось щось говорить (теза), хтось не погоджується і говорить протилежне (антитеза), а потім миряться, оскільки обидві позиції мають свої переваги та недоліки (синтез). Можна формулювати свою антитезу, але активно шукати синтез.

6. Приєднання до спільної справи. Дослідження показали, що спільна робота над громадськими проєктами може допомогти усунути розбіжності та упередження: рекомендуємо батькам знайти проєкт спільноти на місцевому рівні або в іншій країні; приєднатись до інших, хто пройшов подібний життєвий досвід; приєднатись до групи різного походження та допомагати на шкільних, політичних та церковних заходах [20, с. 578].

7. Читання художньої літератури. Читання вигаданих історій впливає на рефлексію та емпатію, адже можна співпереживати відчуття головних героїв, аналізувати, щоб зробили на місці героя, побути ним під час читання. Таким чином, хобі і звичка читати можуть образно поставити людину на місце когось іншого. Навіть якщо не пам'ятати подробиці історії, це має вплив, оскільки є можливість пережити розповіді.

8. Читання наукової літератури, газет, журналів та ресурсів в Інтернеті, які фіксують життя людей з різних країн та соціокультурного середовища, може збільшити емоційний інтелект і здатність співпереживати. Навіть слідкування за людьми різного походження (релігійного, етнічного, політичного) у соціальних мережах може бути дуже корисним [21].

9. Вправа розпізнавання чужої міміки. Велика частина емпатії – це розпізнавання міміки, пошук словесних підказок, таких як емоційні слова та емоційний контекст. Навчання визначати емоційні компоненти в розмовах може покращити емпатійну реакцію. Рекомендуємо дивитися фільми та серіали, спостерігаючи за обличчями та помічаючи зміни в очах [22, с. 16].

10. Відвідування уроків акторської майстерності. Акторська майстерність передбачає прийняття набору характеристик та рис особистості, які по-справжньому не належать людині. Актори роками тренуються і вчать надівати переконливе обличчя. Іноді вони спираються на власний досвід для резонансу, а іноді вони регулюють міміку, мову тіла, голос тощо, щоб відповідати контексту [23].

**Висновки.** З'ясовано, що феномен рефлексії досліджували багато вчених з різних сторін, створюючи таким чином власні концепції розуміння цього поняття та його механізмів, при цьому підкреслюючи його важливість. Ми у своєму дослідженні спиралась на визначення та модули рефлексії, представлені А.В. Карповим.

Також ми розглянули різні класифікації видів виховання та взаємодії між дітьми та батьками, спираючись на важливість досить хороших стосунків та емоційних відносин для розвитку здорової дитини, включаючи її емоційний, психічний, інтелектуальний та фізичний розвиток.

Було організовано та проведено емпіричне дослідження, яке базувалось на вибірці з 65 матерів та батьків віком від 25 до 44 років, які проживають в Україні та мають першу або єдину дитину віком від 3 до 6 років.

Було визначено, що рефлексивність має вплив на більшість шкал, що стосуються емоційних відносин і взаємодії батьків з дитиною. Оскільки рефлексивність негативно корелює з тривогою за дитину, ми розуміємо під цим те, що розвиток рефлексії батьків може вплинути на такий сильний дистрес. Загалом, ми визначили, що в більшості батьків

середній рівень рефлексивності і, як показують дані, пов'язані з емоційними сімейними стосунками та особливостями виховання, такого рівня цілком вистачає для досить хорошої взаємодії з дитиною, розуміння її почуттів та поведінки, що своєю чергою призводить до нормального розвитку дитини.

Для батьків, які мають низький рівень рефлексії, що негативно відображається на стосунках з дитиною, ми запропонували різні рекомендації та вправи щодо її розвитку.

### Список використаної літератури

1. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Мастера психологии. Питер, 2011. 288 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
3. Шигабетдинова Г.М. Феномен рефлексии: Границы понятия. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*, 2014, № 2 (1), С. 415–422.
4. Кислицына Т.А. Организация рефлексивных процессов в самовоспитании студентов. *Проблемы логической организации рефлексивных процессов*. Новосибирск : Наука, 1986. С. 196–197.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
6. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31–40.
7. Спирина Е.Н. Влияние личностных особенностей родителя и ребенка на стиль семейного воспитания : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 «Психологические науки». Московский государственный университет им М.В. Ломоносова. Москва, 2004. 26 с.
8. Джеймс У. Психология / под ред. Л.А. Петровской. Москва : Педагогика, 1991. 368 с.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Москва : Педагогика, 1983. 359 с.
10. Лефевр В.А. Рефлексия. Москва. «Когито-Центр», 2003. 496 с.
11. Захаров Л.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Ленинград : Медицина, 1982. 216 с.
12. Адлер А. Индивидуальная психология. История зарубежной психологии. 30–60-е годы XX века: Тексты / П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. Москва : Издательство Московского университета, 1986. С. 131–140.
13. Столин В.В., Бодалев А.А. Семья в психологической консультации. Москва : Педагогика, 1989. 208 с.
14. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. Москва : Педагогика, 1991. 176 с.
15. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. Москва : Знание, 1981. 96 с.
16. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
17. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 672 с.
18. Кузьмишина Т.Л., Амелина Е.С., Пермякова А.А., Хохлова Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация. *Современная зарубежная психология*. № 1. 2014. С. 16–25.
19. Miller C. How to be more empathetic. *The New York Times*. 2019. URL: <https://www.nytimes.com/guides/year-of-living-better/how-to-be-more-empathetic> (дата звернення: 02.09.2020).
20. Halpern J., Weinstein H.M. Rehumanizing the other: Empathy and reconciliation. *Human Rights Quarterly*, 26(3), 2004. P. 561–583.

21. Geiger J.M., Piel M.H., Lietz C.A., Julien-Chinn F.J. Empathy as an essential foundation to successful foster parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 25(12), 2016. P. 3771–3779.
22. Balconi M., Bortolotti A. Emotional face recognition, empathic trait (BEES), and cortical contribution in response to positive and negative cues. The effect of rTMS on dorsal medial prefrontal cortex. *Cogn Neurodyn*. 2013. Feb. 7(1). P. 13–21.
23. McGarry L.M., Russo F.A. Mirroring in Dance/Movement Therapy: Potential mechanisms behind empathy enhancement. *The Arts in Psychotherapy*. Volume 38, Issue 3, 2011. P. 178–184.

## THE RELATIONSHIP OF PARENTAL REFLECTION WITH THE PECULIARITIES OF RAISING PRESCHOOL CHILDREN

**Serhiy Yakovenko**

*LLC “Kyiv Institute of Modern Psychology and Psychotherapy”,  
34, Lesia Ukrainka boulevard, Kyiv, Ukraine, 01133  
e-mail: serg\_yak@ukr.net*

**Viktoriia Ponomareva**

*LLC “Kyiv Institute of Modern Psychology and Psychotherapy”,  
34, Lesia Ukrainka boulevard, Kyiv, Ukraine, 01133  
e-mail: infapon@gmail.com*

**Anna Krailiuk**

*LLC “Kyiv Institute of Modern Psychology and Psychotherapy”,  
34, Lesia Ukrainka boulevard, Kyiv, Ukraine, 01133  
e-mail: anna.imagin@gmail.com*

The article is devoted to the study of parental reflection and the identification of the relationship between this phenomenon and the peculiarities of raising children at the age period from 3 to 6 years.

The article considers the essence and mechanisms of reflection phenomenon. It was found that the phenomenon of reflection has been studied by many scientists from different angles, creating their own concepts of understanding this phenomenon and its mechanisms, while emphasizing its importance. The phenomenon of reflection was considered as an explanatory principle of the self-awareness development and the psyche in general, as a component of self-awareness and “I-concept” of a personality, as a mental process, mental quality and mental state. Styles of family education and features of their formation are considered. The role of parental reflection in relationships and interactions with the child that affect the child’s development was demonstrated.

An empirical study was organized and conducted based on a sample of 65 mothers and fathers aged 25 to 44 living in Ukraine who have their first or only child aged 3 to 6. Three psychodiagnostic methods were used to implement the study, namely: Karpov’s Reflexivity Questionnaire (2003); method “Interaction of parents – child” Markovskaya, the version for parents of children of preschool and primary school age (1998); multifactor questionnaire by M. Davis (1980), adapted by T. Karyagina, N. Budagovskaya and S. Dubrovskaya (2013). Psychometric verification of the reliability and representativeness of the selected methods for empirical research was conducted.

The level of parents’ reflection and peculiarities of interaction with the child were determined, correlation analysis with interpretation of the obtained results was carried out and recommendations for development of parents’ reflection were offered. It was found that the higher the level of reflexivity in parents, the higher their emotional intimacy with the child, the higher the level of consistency in their attitude and actions to the child, as well as the lower the level of anxiety for the child. It was found that parental reflection is a necessary condition for positive emotional and educational interaction with the child, which has a significant impact on the child’s development, communication and building relationships with other people in the future.

*Key words:* reflection, parents, family upbringing, children, correlation.

УДК 37.018.43.043.5(477.82)

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.35>

## ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

**Наталія Ярошук**

*КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,  
пр. Волі, 36, м. Луцьк, Україна, 43010  
e-mail: natalya.yar77@gmail.com*

У статті розглянуто особливості педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах дистанційної освіти. Визначено поняття та структуру спілкування, а саме його комунікативний, інтерактивний та перцептивний аспекти.

Взаємодія всіх учасників освітнього процесу – один з найважливіших факторів успішного функціонування будь-якого закладу освіти. Педагогічна взаємодія – особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, під час та за результатами якої відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфер.

Формою навчальної взаємодії, співробітництва викладача і студента є педагогічне спілкування, через яке реалізуються всі педагогічні функції і забезпечується активність суб'єктів педагогічного процесу.

Перехід на дистанційне навчання, пов'язаний із поширенням нової коронавірусної інфекції (COVID-19) і заходами щодо боротьби з нею, призвів до значних змін у структурі діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників, зокрема і в такій її складовій частині, як педагогічне спілкування. Це зумовлено насамперед тим, що внаслідок несподіваної і термінової переорієнтації на дистанційні освітні технології викладачі та здобувачі освіти зіткнулися з цілою низкою проблем.

Взаємодія між студентами та педагогами в дистанційному навчанні відбувається в межах штучно створеного комунікативного простору. Комунікативний простір передбачає сформовану ситуацію взаємодії, в якій є місце, час та взаємне бажання для спілкування, спрямовані на досягнення цілей процесу навчання. В умовах дистанційного навчання цей процес складніший, зумовлений необхідністю спільної діяльності, прийняття та розуміння інших у віртуальному просторі.

У межах дослідження студентам запропоновано оцінити рівень організації та якості навчання в період карантину.

Опрацьовані результати дослідження продемонстрували однозначний факт – присутність викладача під час навчання, його взаємодія із студентами та якість поданого матеріалу – найважливіші фактори, які визначають успішність вивчення дисципліни. Жива робота викладача і студента – це основний складник освітнього процесу.

Саме спілкування є найважливішою стороною педагогічної діяльності, ефективність якої залежить від вирішення різних педагогічних завдань і способів вибудовування комунікації педагогів зі студентами.

*Ключові слова:* взаємодія, спілкування, педагогічне спілкування, дистанційне навчання, студенти, освітній процес, комунікація, діяльність.

Взаємовідносини з оточуючими, ефективна взаємодія й адекватне взаєморозуміння між людьми від час спілкування або виконання спільної діяльності є визначальними факторами успіху в різних сферах життя.

Освітній процес у закладі вищої освіти – це не просто механічна передача програмної профільної інформації, з пошуком і засвоєнням допустимого мінімуму якої нинішній

студент цілком може впоратися самостійно. Це особлива атмосфера і ціннісно-сміслові спілкування, які забезпечуються, передаються, взаємозбагачуються виключно в міжособистісній взаємодії педагогів і здобувачів освіти.

Формою навчальної взаємодії і співробітництва викладачів та студентів є педагогічне спілкування, через яке реалізуються всі педагогічні функції і забезпечується активність суб'єктів педагогічного процесу.

Проблема педагогічного спілкування, зокрема спілкування викладача зі студентом (цілі, функції, стилі, позиції викладача у спілкуванні, труднощі взаємодії, комунікативні прийоми тощо) достатньою мірою висвітлена в працях О. Бодальова, І. Беха, Л. Долинської, І. Зязюна, В. Кан-Калика, С. Кондратьєва, О. Киричука, Л. Подоляк, М. Степанова, Н. Чепельової, В. Юрченка та інших.

Питання взаємодії учасників дистанційного навчання та її успішної реалізації в освітньому процесі є предметом досліджень науковців В. Бондаренка, Н. Волкової, Е. Веренич, Л. Городенко, В. Гриценка, С. Кудрявцевої, Б. Кузікова, О. Купенко, В. Кухаренка, Т. Лаврик, М. Руденка, Т. Свириденко, Г. Яценко.

**Мета дослідження** – аналіз особливостей педагогічного спілкування в умовах дистанційного навчання.

В основі освітнього середовища закладу вищої освіти лежить система міжособистісних взаємодій між його суб'єктами, особливо між викладачами та студентами.

У «Психологічній енциклопедії» поняття «взаємодія» трактується як прямий чи опосередкований вплив суб'єктів один на одного, який характеризується виникненням зв'язків і їх взаємозумовленістю. Взаємодія супроводжується передаванням матерії, руху та інформації [5, с. 52].

Взаємодія всіх учасників освітнього процесу – один із найважливіших факторів успішного функціонування будь-якого закладу освіти. Педагогічна взаємодія – особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, під час і за результатами якої відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфер учасників цього процесу [7, с. 16].

Педагогічна взаємодія наявна в умовах спільної діяльності та спілкування учасників навчального процесу. Спілкування – процес взаємодії між двома або кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або емоційно-оцінного характеру. Воно включене в практичну взаємодію людей та створює можливості для планування, реалізації, контролю і корекції спільної діяльності.

Функція спілкування розрахована на те, що в мовленнєвій діяльності беруть участь два активні елементи (адресант та адресат), ролі яких навіперемінно змінюються. У спілкуванні виокремлюють три основні аспекти: комунікативний (обмін інформації між індивідами), інтерактивний (організація взаємодії між партнерами) і перцептивний (сприймання один одного партнерами зі спілкування і встановлення взаєморозуміння). Кожний із них характеризується певним набором прийомів [5, с.334].

Однак для педагогів найбільш актуальне значення має проблема педагогічного спілкування як специфічної міжособистісної взаємодії викладача і студента.

Педагогічне спілкування як компонент педагогічної взаємодії передбачає взаємну обумовленість компонентів, у цьому випадку – взаємний вплив об'єкта й суб'єкта педагогічного спілкування.

Спілкування лише тоді є ефективним, коли воно будується з позиції діалогу, в якому і суб'єкт, і об'єкт є рівноправними складовими одного цілого, а також коли поєднує в собі три компоненти: взаємне сприйняття і порозуміння, обмін інформацією, здійснення спільної діяльності.

Спілкування вимагає від кожного учасника таких якостей:

- сприймати співрозмовника як індивідуальність;
- виявляти емпатію та зацікавленість у партнері;
- визнавати право партнера на власну думку, на вибір поведінки [4, с. 229].

Отже, спілкування виступає невід'ємним компонентом взаємодії, необхідної для організації педагогічної діяльності в закладі освіти.

Якщо взяти стійкі форми навчальної діяльності в закладі вищої освіти (лекцію, семінар та інші), то процес підготовки до їх здійснення і безпосередня реалізація обумовлюють певну комунікативну структуру.

Досліджуючи проблему спілкування, О. Бодальов, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, А. Петровський виділили таку структуру педагогічного спілкування:

- 1) моделювання педагогом спілкування з групою, студентською аудиторією в процесі підготовки до діяльності (прогностичний етап);
- 2) організація безпосереднього спілкування з аудиторією, студентською групою в момент початкової взаємодії із ними (початковий період спілкування);
- 3) управління спілкуванням в освітньому процесі (на лекції, семінарі і т. д.);
- 4) аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання системи спілкування в майбутній діяльності.

Перехід на дистанційне навчання, пов'язаний із поширенням нової коронавірусної інфекції (COVID-19) і заходами щодо боротьби з нею, призвів до значних змін у структурі діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників, зокрема в такій її складовій, як педагогічне спілкування. Це зумовлено насамперед тим, що внаслідок несподіваної і термінової переорієнтації на дистанційні освітні технології педагоги здобувачі освіти зіткнулися з цілою низкою проблем, серед яких найважливішими є:

- відсутність технічного забезпечення в домашніх умовах, погана якість Інтернет-з'єднання;
- брак методичних знань із навчання онлайн;
- невміння користуватися онлайн-майданчиками;
- неможливість вивчення деяких дисциплін в онлайн режимі.

Ще однією проблемою стає зміна формату педагогічного спілкування, яке набуває нових для викладачів і студентів рис.

Навчання із застосуванням дистанційних освітніх технологій – всього лише специфічна форма організації навчання, що вимагає зміни традиційного навчального процесу та перегляду принципів і методів педагогічної діяльності.

Взаємодія між студентами та викладачами під час дистанційного навчання відбувається в межах штучно створеного комунікативного простору, що передбачає сформовану ситуацію взаємодії, в якій є місце, час та взаємне бажання для спілкування, спрямовані на досягнення цілей процесу навчання. В умовах дистанційного навчання цей процес складніший, породжений необхідністю спільної діяльності, сприйняття та розуміння інших у віртуальному просторі [3, с. 12].

Для дистанційної форми навчання педагогічне спілкування як невід'ємна складова будь-якого педагогічного процесу набуло визначального характеру. Якість дистанційного навчання залежить від таких принципів його організації:

- *заохочення контактів між студентами і викладачами.* Часті контакти студентів – найбільш важливий чинник пізнавальної мотивації. Слід зазначити, що особливе значення для активного співробітництва в навчальному процесі має робота в малих групах. Сучасні комунікації полегшують доступ студентів до викладача, дозволяють об'єднувати зусилля під час розв'язання різноманітних проблем;

– *розвиток співробітництва студентів*. Навчання в колективі більш ефективне, ніж самостійне. Колективні навчальні дії збільшують захопленість та мотивацію, розподіл ідей покращує міркування й поглиблює розуміння;

– *швидкий зворотний зв'язок*. Під час вивчення матеріалу студенти потребують різноманітної допомоги – оцінювання їхніх знань, консультації під час виконання домашніх завдань, аналіз та обговорення матеріалу, пов'язування з їхнім досвідом. Вони повинні відчувати, що вже знають, що їм треба дізнатись і як оцінити свої знання;

– *ефективне використання часу*. Успішний розподіл часу – це запорука ефективного навчання для студентів та ефективного вдосконалення для викладачів [2, с. 65-66].

Головними завданнями викладача задля досягнення успіху у викладанні дистанційного курсу, на думку вченого-педагога Мура, є створення умов, за яких взаємодія учасників навчального процесу відбувається з мінімальним втручанням у діяльність студентів. Тобто педагогу слід регулярно залучати студентів до участі у вирішенні різноманітних завдань з метою моніторингу їх прогресу, приділяти увагу кожному з учасників, особливо з низьким рівнем спрямованості на самостійну діяльність і, водночас, допомагати студентам стати більш зорієнтованими на самоврядування [9, с. 1–6]. Науковець також підкреслює, що студенти часто відчувають певний страх через свою ізольованість, і це обов'язково повинно враховуватися викладачами під час організації педагогічної взаємодії. Низький рівень володіння механізмами комунікації стає причиною виникнення проблем, розчарувань і невдач як для самих студентів, так і їхніх викладачів. Адже, з одного боку, відсутність прямого очного спілкування між студентом і викладачем, коли поруч немає людини, яка могла б емоційно забарвити знання, є значним мінусом для процесу навчання, а з іншого – в такий спосіб навчання викладачеві складно створити творчу атмосферу в навчальній групі. До того ж студенти деяких спеціальностей часто відчувають нестачу практичних занять [1, с. 62].

Важливим фактором за такого виду навчання є побудова спілкування викладача зі студентами. Основне завдання викладача зводиться до того, щоб зацікавити вихованця, допомогти стати більш допитливим, навчити отримувати інформацію, правильно нею користуватися, бути активним та самостійним в організації своєї навчальної діяльності. Безсумнівно, що цього простіше домогтись у разі постійного очного спілкування зі студентами, але в час розвинених цифрових технологій і засобів комунікації (програмне забезпечення, месенджери, відеочати і так далі) спілкування можливе і за дистанційного навчання [8, с.144].

Під час нашого дослідження психологічною службою розроблена анкета, метою якої є оцінка рівня забезпечення освітнього процесу в Луцькому педагогічному коледжі за допомогою використання технологій дистанційного навчання під час карантину, спричиненого пандемією коронавірусу COVID-19.

У рамках дослідження, студентам було запропоновано оцінити рівень організації та якості освіти в період карантину. Анкетуванням було охоплено 1214 здобувачів освіти.

Аналіз результатів свідчить, що 65,5% (795 осіб) частково подобається, 19,2% (233 особи) – подобається, а 15,3% (186 осіб) – не подобається запроваджена технологія дистанційного навчання.

Під час опитування з'ясовано, чому не подобається – «надаю перевагу живому спілкуванню», «не завжди є доступ до Інтернету», «не завжди зрозуміло, що від тебе вимагається», «відсутність викладача», «краще працювати в колективі, і слухати лекції викладача. Так краще сприймається інформація» – відповіли студенти.

Дистанційна педагогічна взаємодія в нестандартному освітньому середовищі ускладнена обмеженням звичних фізичних форм контакту в системі «викладач-студент».



Щоб дізнатися, як відбувалася комунікація, ми поставили таке запитання: «Чи достатньо налагоджена комунікація з викладачами під час дистанційного навчання?». Відповіді студентів такі: всі викладачі взаємодіють у різний спосіб – 940 відповідей (77,4%), комунікація відбувається через старосту групи – 183 відповіді (15,1%), комунікація відбувається через куратора академічної групи – 91 відповідь (7,5%).

На запитання «У якому форматі Ви здаєте домашнє завдання чи контрольні роботи під час запровадженної технології дистанційного навчання?» переважно отримали такі відповіді: «письмові роботи, написані від руки (фото)», «роботи у форматі презентації, рефератів чи есе», «форми з тестами на онлайн-платформах». І зовсім невелика кількість студентів зазначила, що це була презентація роботи під час відеоконференцій.

Тому серед труднощів, які виникали у студентів під час навчання з використанням дистанційних технологій, зазначено не тільки відсутність постійного доступу до мережі Інтернет, але й нерегулярність комунікації із викладачем.

Проведення консультацій у системі дистанційної освіти є одним із елементів навчального процесу, тобто в нашому випадку це додаткова допомога викладача студентам у засвоєнні матеріалу з дисципліни. Це форма навчання, під час якої унаслідок педагогічного спілкування проходить усунення труднощів організаційного та навчально-змістовного характеру, що виникають у студентів під час навчання. Особливу роль вона починає грати в системі дистанційної освіти, коли час і можливості спілкування з викладачем зведені до мінімуму або обмежені за часом [6, с. 533].

Тому в разі проведення онлайн занять потрібно виділяти більше часу на спільне обговорення виконання навчальних завдань, що сприятиме задоволенню потреби студентів у спілкуванні, формуванню їх самооцінки та стимулюванню внутрішньої навчальної мотивації.

Опрацьовані результати дослідження продемонстрували однозначний факт: присутність викладача під час навчання, його взаємодія зі студентами та якість поданого матеріалу – найважливіші фактори, які визначають успішність вивчення дисципліни. Жива робота викладача і студента – це основна складова освітнього процесу.

Саме спілкування є найважливішою стороною педагогічної діяльності, ефективність якої залежить від вирішення різних педагогічних завдань і способів вибудовування комунікації педагогів зі студентами. Нині настав час цифровізації багатьох сфер життєдіяльності людини, серед іншого і сфери освіти. Тому педагог повинен володіти інформаційно-комунікаційними та цифровими засобами, які дозволять успішно досягати мети і в умовах дистанційного навчання. Необхідно максимально повно використовувати всі потенційні можливості соціальної та освітньої ситуації задля збереження ціннісно-сміслового спілкування викладача і студента. Такий підхід має бути основою будь-якої вищої освіти, незалежно від того, в якій формі вона здійснюється.

Продумана діяльність педагогічних та науково-педагогічних працівників з організації педагогічного спілкування в умовах дистанційного навчання дозволить підвищити ефективність їх взаємодії зі здобувачами освіти та успішно реалізувати цілі розвитку їх особистості.

### Список використаної літератури

1. Гончар О. Педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу в умовах дистанційної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 1. С. 58–62.
2. Кухаренко В.М. Педагогіка та технологія дистанційного навчання. *Основи дистанційного навчання: навч. посібник*. Харків : ХНАДУ, 2013. 172 с.

3. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації. Упорядники: Коберник І., Звизняцьківська З. ГО «Смарт освіта», 2020. 71 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>
4. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. Підручник. 2-ге вид. Київ : Каравела. 2008. 352 с.
5. Психологічна енциклопедія. Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав. 2006. 424 с.
6. Рязанцева О.В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу. *Молодий вчений*. № 12.1 (40). 2016. С. 531–535.
7. Бутенко Л.Л., Гнатович О.Г. Сходинки до педагогічної майстерності : словник з курсу «Основи педагогічної майстерності». Старобільськ, 2015. 136 с.
8. Федотова Н. А. Особенности педагогического общения и формирование культуры коммуникации при работе в электронной информационно-образовательной среде в условиях дистанционной формы обучения. *Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*. Рязань. 2021. Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина. С. 143–147. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45686386>
9. Moore M. G. Education: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*. 1989. No 3(2). P. 1–6.

## EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

**Nataliia Yaroshchuk**

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,  
36, Volia avenue, Lutsk, Ukraine, 43010  
e-mail: natalya.yar77@gmail.com*

The article considers the peculiarities of pedagogical interaction of the educational process subjects in the conditions of distance education. The concept and structure of intercourse are defined, namely its communicative, interactive and perceptual aspects.

The interaction of all participants of the educational process is one of the most important factors of the successful functioning of any educational institution. Pedagogical interaction is a special form of intercourse between the participants of the educational process, during and as a result of which there is a mutual enrichment of intellectual, emotional, activity spheres.

The form of educational interaction, cooperation between teacher and student is pedagogical intercourse, through which all pedagogical functions are realized and the activity of the subjects of the pedagogical process is ensured.

The transition to distance learning, associated with the spread of new coronavirus infection (COVID-19) and preventative measures for it, has led to significant changes in the structure of pedagogical, and also scientific and pedagogical staff, including in such a component as pedagogical intercourse. This is primarily due to the fact that as a result of an unexpected and urgent reorientation to distance learning technologies, teachers and students have faced a number of problems.

Interaction between students and teachers in distance learning takes place within an artificially created communicative space. The communicative space implies the formed situation of interaction, in which there is a place, time and mutual desire for intercourse, aimed at achieving the goals of the learning process. In terms of distance learning, this process is more complex, caused by the need for joint activities, perception and understanding of others in cyberspace.

As a part of the study, students were asked to assess the level of organization and quality of education during the quarantine period.

The processed results of the research showed an unambiguous fact – the presence of the teacher during the study, his interaction with students and the quality of the presented material – are the most important factors that determine the success of learning the subject. The alive work of the teacher and the student is the main component of the educational process.

Communication itself is the most important aspect of pedagogical activity, the effectiveness of which depends on the solution of various pedagogical tasks and ways of communication building between teachers and students.

*Key words:* interaction, intercourse, pedagogical intercourse, distance learning, students, educational process, communication, activity.

УДК 316.6:159.98

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.36>

## ВОЛОНТЕРСТВО ТА БЛАГОДІЙНІСТЬ ЯК ВИДИ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ АКТИВНОСТІ

**Софія Чолій**

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000  
e-mail: sofya.choliy@lnu.edu.ua*

У статті розглядаються психологічні детермінанти здійснення особою неприбуткової економічної активності, яка скерована на благо інших людей чи організацій і в економічній психології розглядається як просоціальна економічна активність. До основних видів такої активності, з огляду на наявні дослідження, віднесено волонтерство (безкоштовну добровільну працю на користь інших людей чи організацій) та благодійництво (пожертву коштів на потреби інших людей або організацій). Проаналізовано психологічні функції волонтерства згідно з концепцією Е. Кларі та М. Снайдера, наведено психологічні дослідження домінуючих мотиваційних функцій і їх зв'язку з тривалістю залучення у волонтерську діяльність. Зокрема, з'ясовано, що найбільш тривалим та енергозатратним (з позиції присвяти особистого часу) є залучення осіб із домінуючою ціннісною мотивацією та гуманістичною орієнтацією, центральним компонентом якої є турбота про інших людей.

Поняттям, що об'єднує волонтерство та благодійництво, є альтруїзм. Дискусійним питанням залишається з'ясування того, наскільки людина, яка дає пожертви чи допомагає, керується альтруїстичним настановленням. І дослідження волонтерства, і дослідження благодійництва дають змогу стверджувати, що в будь-якому разі людина отримує певну вигоду від такої поведінки незалежно від того, чи є свідомо скерованою на її отримання. У контексті волонтерства такими опосередкованими позитивними ефектами може бути отримання нового досвіду, знань, можливостей розвиватися в цій сфері, підвищення своєї самооцінки, соціального статусу чи почуття власної важливості. Як стверджують дослідники благодійництва, його позитивними психологічними ефектами є покращення образу Я та самоставлення, моральна сатисфакція, покращення настрою й почуття задоволеності собою. Такі позитивні ефекти є своєрідною внутрішньою нагородою за здійснені зусилля чи витрачені кошти. На думку дослідників (таких як Б. Фрей, Я. Галус), нагороди також є найкращим способом стимулювання просоціальної економічної активності ззовні. Попри це безсумнівно залишається просоціальна орієнтація цих активностей, оскільки першочерговою метою є все-таки допомога іншим.

*Ключові слова:* просоціальна економічна активність, волонтерство, благодійність, альтруїзм, внутрішня мотивація, мотивування нагородами.

В уявленнях пересічних людей економічна активність традиційно пов'язана з поняттям грошей і дій із ними, а її результатом може бути або отримання прибутку, або зазнавання фінансових втрат. Однак економічні психологи виокремлюють ще один вектор економічної активності людей, де окреслені зв'язки спостерігаються опосередковано (або часто взагалі не спадають на думку) і не є першопричиною здійснення самої активності. Таку економічну активність називають просоціальною з огляду на її мету й скерованість на інших людей. Серед найбільш поширених видів такої активності, яку в той чи інший спосіб у різні періоди свого життя здійснює більшість дорослого населення, виокремлюють волонтерство та благодійництво. Обидві форми активності психологи без вагань

відносять до просоціальної (скерованої на благо інших людей) та такої, що пов'язана з альтруїстичними тенденціями особи.

Метою статті є обґрунтування економіко-психологічного складника такої поведінки на підставі досліджень в економічній психології.

### ***Волонтерство: мотивація нагородами***

Волонтерство як добровільна безкоштовна праця на користь інших людей, організацій або суспільства загалом є чи не найпоширенішою формою соціальної активності та соціальної поведінки особистості. В економічній психології його відносять до форм просоціальної економічної активності, оскільки волонтерство є працею, яка впливає на ефективність діяльності організацій. І хоча волонтери не отримують плату за свою роботу, вони все-таки впливають на економічне становище самих організацій (якби не було волонтерів, організація мала би наймати працівників для цієї роботи, а отже, несла би додаткові фінансові витрати). Здебільшого волонтерство є одним зі способів виконання певної роботи в неприбуткових або громадських організаціях, які загалом мають украй обмежені фінансові ресурси на реалізацію громадських ініціатив переважно гуманітарного характеру. Проте не настільки рідкісними є практики залучення волонтерів державними організаціями (наприклад, освітніми чи медичними), які мають обмежені ресурси на оплату праці в умовах великих потреб у самих працівниках. У країнах Північної Америки та Західної Європи не нехтують допомогою волонтерів і в комерційних організаціях. Зрештою, періоди стажування перед працевлаштуванням часто також можна віднести до безкоштовної економічної активності.

Вивчення волонтерства, а також психологічних явищ, пов'язаних із ним, розпочалося в 70-х рр. ХХ ст. У цей час американські вчені пов'язували волонтерство з альтруїстичною поведінкою людини, зокрема, ключовим питанням наукової дискусії було з'ясування того, якою мірою альтруїзм мотивує волонтерську активність. Р. Кемпер та Е. Стауб встановили, що близько 20% людей готові проявити альтруїстичну поведінку. Пізніше Д. Сміт довів, що альтруїзм не належить до домінуючих мотиваційних факторів волонтерства, а люди рідко схильні діяти альтруїстично чи то самотійно, чи то в колективі – більшість із них переслідує певні особисті інтереси [1].

Волонтери як люди, що працюють безоплатно в організаціях із гуманітарними або соціальними цілями діяльності, не часто ставали об'єктом економічних досліджень, оскільки до цієї категорії працівників неможливо застосувати традиційні формальні методи заохочення праці. Організації розуміють, що застосування примусу, санкцій чи інших негативних форм мотивування (що часто практикується в комерційних структурах) призведе до втрати більшості волонтерів. Дослідження вказують на те, що намір і реалізація волонтерської активності здебільшого базується на внутрішній мотивації. Люди працюють безкоштовно тоді, коли хочуть робити щось корисне для суспільства, те, що узгоджується із цінностями, які вони поділяють. Волонтерство також піднімає рівень самоповаги. Порівняно із цими внутрішніми мотивами зовнішні, такі як можливість навчатися, соціальне схвалення або можливість подальшої кар'єри в цьому напрямі, відіграють незначну роль [2].

С. Мейер та А. Штуцер дослідили вплив волонтерської діяльності на задоволення життям особистості та виявили, що люди, які частіше залучаються у волонтерську працю, мають вищий рівень задоволення життям, ніж ті, хто робить це рідко або ніколи. Цікаво також те, що автори спробували знайти зв'язок між рівнем задоволення життям і типом мотивації волонтерської діяльності. Результати показали, що, по-перше, волонтери, які керуються зовнішніми мотиваційними чинниками, меншою мірою задоволені життям, ніж ті, хто керується внутрішньою мотивацією. По-друге, люди, які беруть участь у волонтер-

ській діяльності частіше (раз на місяць і раз на тиждень), надають більшої ваги інтринсивним цілям. По-третє, волонтери, які керуються зовнішніми чинниками, отримують менше винагород від своєї діяльності, ніж ті, хто керується внутрішніми чинниками [3].

Спираючись на розробки Д. Катца, М. Сміта та інших науковців, Е. Кларі та М. Снайдер виділили шість типів мотивації, або психологічних функцій, волонтерської діяльності:

– ціннісну – участь у волонтерській діяльності пов'язана з потребою виражати власні цінності та діяти згідно з ними, найчастіше це цінності, пов'язані з альтруїстичною чи гуманістичною турботою про інших;

– пізнавальну – волонтерська діяльність є джерелом додаткових знань про світ, а також можливість отримати новий досвід, розвинути навички й уміння, які, можливо, ніколи не були б реалізовані в інших сферах;

– зростання – волонтерська діяльність дає можливість психологічного розвитку, особистісного зростання, а також збільшує самоповагу особистості;

– соціальну – волонтерська діяльність може бути результатом бажання перебувати в соціально бажаній групі, брати приклад з інших людей, які посідають вагоме місце в суспільстві, або проводити час із друзями;

– кар'єрну – передбачає участь у волонтерській діяльності, метою якої є здобуття досвіду, що може бути значимим у кар'єрному зростанні;

– захисну – волонтерська діяльність є результатом бажання подолати внутрішні тривоги й конфлікти, заспокоїти власне сумління чи подолати особисті проблеми [4, с. 1517–1519].

Більше того, учені виявили цікаві закономірності вибору типу мотивації різними групами досліджуваних. Так, тип мотивації волонтерства насамперед залежить від досвіду участі у волонтерській діяльності. У цьому контексті виділено шість груп досліджуваних: 1) ніколи не був волонтером; 2) був у минулому; 3) є волонтером упродовж останнього року; 4) є волонтером упродовж 1–3 років; 5) є волонтером упродовж 3–5 років; 6) є волонтером понад 5 років. Ціннісну й соціальну мотивацію проявляли особи, які на момент дослідження займалися волонтерською діяльністю, при цьому зі збільшенням досвіду й стажу волонтерства ці функції є більш значущими. Особистісний розвиток та пізнання є мотивацією волонтерської діяльності осіб із досвідом до 3 років. Натомість кар'єрна орієнтація в мотивації притаманна досліджуваним, які ніколи не займалися волонтерською діяльністю, а також тим волонтерам, які мають незначний досвід у цій діяльності, і є найменш важливою для волонтерів із досвідом понад 5 років.

У 2001–2002 рр. американська дослідниця Л. Елісон із колегами проаналізувала мотивацію волонтерів згідно з методикою, розробленою Е. Кларі, і підтвердила, що найчастіше люди керуються ціннісною мотивацією у волонтерській діяльності, друге місце посіла пізнавальна мотивація, а третє – мотивація особистісного зростання. При цьому наявність ціннісної мотивації у волонтера дає можливість передбачити частоту його залучення у волонтерські проєкти: чим більш вагомим є цей тип мотивації для волонтера, тим частіше він буде брати участь у волонтерській діяльності [5].

Основний виклик для організацій, які покладаються на працю волонтерів, становить необхідність продовжити рівень їх залучення на якомога довший термін. Однак більшість волонтерів залучаються на досить короткий період часу. Дослідження шведських неурядових організацій виявили, що 60% волонтерів активні від 0 до 5 років і лише 7% – 15 років і більше; 83% волонтерів присвячують до 5 годин на тиждень цій діяльності і лише 3% – понад 10 годин [2]. У багатьох організаціях, функціонування яких залежить

від волонтерів, залучення стало надскладним завданням. Наприклад, Wikipedia має труднощі із залученням редакторів: проведене у 2009 р. дослідження показало, що 60% зареєстрованих редакторів були активні лише 24 години після реєстрації та не робили жодного допису після цього [6].

Отже, ключовим стає питання: як мотивувати волонтера до тривалого залучення та лояльності до організації? І наскільки ці способи відрізняються від мотивування працівників прибуткових організацій?

Економісти традиційно користуються підходом «плата за виконання», відповідно до якого визнається, що люди мотивовані виключно зовнішніми стимулами – досягненням певного рівня виконання робочих завдань, отриманням відповідної винагороди у вигляді заробітної плати, а якщо не досягають, то компанія застосовує санкції. Однак чимало психологічних досліджень доводять, що корпораціям стає дедалі важче мотивувати своїх працівників і втримати в організації, покладаючись виключно на зовнішні стимули. Загалом дедалі менше працівників схильні до стабільної відданості компанії, як було ще 30–40 років тому (коли більшість людей усе життя працювала на одному місці). На перший план виходить внутрішня мотивація, яка є «серцем» волонтерства. Наприклад, ключова на сьогодні компетентність – креативність – здебільшого залежить від наявності у працівника внутрішнього інтересу до роботи, яку він виконує (Amabile, 1997). Психологічний аналіз внутрішньої мотивації знаходимо в концепції самодетермінації Е. Десі, Р. Костнера та Р. Раяна, за якою психологічні детермінанти внутрішньої мотивації, самодетермінація та автономія стали більш важливими, ніж плата за виконання та негативні санкції [7].

З огляду на те, що грошові стимули мають досить обмежений вплив на мотивацію навіть найманих працівників (з наближенням рівня доходу до бажаного гроші перестають бути мотиватором виконання роботи), очевидно, що цей спосіб традиційного стимулювання продуктивності праці цілком не відповідає духу волонтерства. Окрім того, відомо, що спроби винагороджувати матеріально те, що людина робить із задоволенням, мають зворотній ефект на внутрішню мотивацію – вона починає знижуватися.

Бруно Фрей і Яна Галус вивчали особливості застосування нагород у різних сферах (державних справах, мистецтві й медіа, спорті, волонтерстві, науці, бізнесі) та виявили досить тривалий вплив цього способу забезпечити визнання на внутрішню мотивацію [8]. Нагорода є чимось середнім між грошовими й матеріальними винагородами та чистою похвалою. Окрім того, цей спосіб мотивування має свої переваги як для волонтерів чи працівників, так і для організацій. По-перше, нагороди є публічним визнанням внеску особи в діяльність чи розвиток організації, задовольняють у такий спосіб потреби в соціальному схваленні й повазі. По-друге, нагороди підвищують рівень прихильності до організації, яка їх вручає, у такий спосіб зростає внутрішня мотивація працювати добре та на користь своєї організації. По-третє, для організацій мотивування нагородами не потребує великих матеріальних витрат, може бути гарним способом поширювати інформацію про свою діяльність, привертати увагу преси та підвищувати статус самої організації в суспільстві.

Важливе застереження для ефективності використання винагород: нагороди мають бути справедливими, обмеженими в кількості та несподіваними для одержувачів.

#### ***Психологічні детермінанти благодійництва***

Згідно з теорією перспектив Д. Канемана та А. Тверскі (теорію прийняття рішень у поведінковій економіці) люди віддають перевагу уникненню втрат над здобуванням вигоди (страх утрат) [9]. Водночас явище благодійної допомоги суперечить цій тенденції, оскільки люди надають матеріальну допомогу, не одержуючи нічого взамін, а отже, «втрачають» певну суму коштів. На відміну від волонтерства, благодійництво має більший зв'язок із реальними грошима, оскільки пожертви зазвичай є грошовими. Водночас воно

також належить до просоціальної економічної активності, оскільки скероване на благо людей, які потребують допомоги. Головною відмінністю цих двох видів активності є те, що за благодійництва люди жертвують кошти, а за волонтерства – власний час і працю. Як і у вивченні волонтерства, одним із центральних питань, що вивчалось психологами, є з'ясування того, наскільки альтруїстичною є благодійна активність.

Альтруїстичний підхід стверджує, що благодійництво може бути безкорисним і базуватися виключно на турботі про благо інших. К. Бетсон із колегами припускають, що пожертва може бути абсолютно безкорисною, коли вона базується на емпатії до реципієнта [10].

Натомість теорія соціального обміну постулює, що альтруїзм існує тільки тоді, коли людина має вигоду від такої поведінки [11]. Цей підхід розглядає благодійну жертву як схожу на купівлю дію, де витрати й винагороди зрівноважуються навіть тоді, коли зовнішні винагороди неможливі (наприклад, зменшення оподаткування, визнання, підтримка статусу тощо). Відповідно до цих підходів радість від давання є винагородою сама по собі, інакше кажучи, люди досягають внутрішньої винагороди – задоволення, щастя, моральної сатисфакції – від акту благодійної допомоги.

Запропонована в 1990 р. Дж. Андреоні теорія «warm glow giving» базується на уявленні, що люди отримують користь від акту давання завдяки позитивним емоціям, які вони переживають унаслідок допомоги іншим [12]. Недавні дослідження також підтверджують, що людина отримує задоволення не стільки від внеску, який робить на благодійність, скільки від самого акту давання (пожертва одного долара тому, хто потребує, давала більше задоволення, ніж перерахунок одного долара з податків на благодійність) [13].

Численні дослідження виявили позитивні ефекти благодійництва, які можна віднести до внутрішньої винагороди, зокрема:

– благодійництво покращує образ Я та зменшує почуття провини (Konecki, 1972; Regan, 1972);

– після допомоги іншим покращується самоствавлення (Dunn, 2008);

– люди почуваються щасливішими після пожертви (Dunn, 2008);

– щасливіші люди жертвують більше (Konow, Earley, 2008).

На здійснення благодійної активності мають вплив не лише особливості осіб, що потребують допомоги, чи ситуації (чимало досліджень присвячено виявленню того, кому люди схильні допомагати більшою мірою та в яких ситуаціях), а й психологічні характеристики потенційного благодійника (як стабільні, так і мінливі). Зокрема, встановлено такі тенденції:

1) якщо люди стурбовані власними проблемами, невдачами або потребами, вони меншою мірою схильні звертати увагу на потреби інших людей (навіть якщо їхні потреби тотожні, наприклад голод) (Dickert, Slovic, 2009; Harel, Kogut, 2015);

2) перебування в полярному настрої (позитивному чи негативному) частіше пов'язане з рішенням надати допомогу, ніж перебування в нейтральному настрої. Окрім того, щасливіші люди допомагають більш охоче;

3) люди з просоціальною орієнтацією (альтруїстичною та кооперативною) жертвують більше, особливо організаціям, які допомагають хворим і бідним. В індивідуалістичних суспільствах загалом рівень благодійності вищий, ніж у колективістичних. При цьому в індивідуалістичних суспільствах більше жертвують окремим особам, які потребують допомоги, а в колективістичних – групам людей;

4) люди з міцною вірою у справедливий світ більше допомагають іншим, оскільки переконані в тому, що добрі вчинки неодмінно будуть винагороджені (Begue, 2008, 2014);

5) на благодійну активність впливають рівень розвитку емпатійних здатностей і стратегії емоційної регуляції. С. Дікерт, Н. Сагара та П. Словік запропонували двоком-



понентну модель, що відображає вплив афективних чинників на прийняття рішення про пожертву. Уміння управляти настроєм відіграє провідну роль у прийнятті рішення про те, чи здійснювати пожертву. А такі специфічні емоційні характеристики, як емпатія та співчуття, впливають на те, яку суму людина жертвує [14].

Здійснений теоретико-психологічний аналіз волонтерства та благодійності як видів просоціальної економічної активності виявив низку спільних і відмінних ознак цих двох психологічних явищ. Обидва види активності особа здійснює не лише у просторі соціальної взаємодії з іншими людьми, які зазвичай потребують допомоги, чи організаціями, а й в економічному просторі функціонування суспільства, оскільки прямо (як у разі благодійництва) або опосередковано (як у разі волонтерства) пов'язані з грошима чи виконанням певної роботи безоплатно.

Просоціальна орієнтація обох видів активності ставила перед дослідниками питання про те, наскільки альтруїстичними є ті особи, які їх практикують. Стосовно обох видів активності «чистий» альтруїзм часто ставився під сумнів, оскільки в кожному з видів активності особа може мати позитивні ефекти для своєї особистості (наприклад, покращення позитивного самостварення, підвищення задоволеності собою, почуття щастя) або для власного розвитку (зокрема, отримання нових знань, досвіду роботи, можливості кар'єрного зростання). Водночас важливою психологічною проблемою є питання мотивації людей до здійснення просоціальної активності, тривале залучення до волонтерської взаємодії та свідомі позиції щодо благодійних пожертв. В обох видах активності тривалишим і більш відданим є залучення, що базується на просоціальних цінностях особи.

Пошук шляхів мотивування до просоціальної активності залишається відкритим для подальшого вивчення питанням.

#### Список використаної літератури:

1. Smith D. Determinants of voluntary association participation and volunteering: a literature review. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 1994. Vol. 23. № 3. P. 243–263.
2. Schie S., Guentert S., Wehner T., Oostlander J. Work engagement and autonomous motivation of volunteers: the impact of work design and organisational practices. *International Journal of Psychology*. 2012. Vol. 47. Supp. 1. P. 627–628.
3. Meier S., Stutzer A. Is Volunteering Rewarding in Itself? *IZA Discussion Paper*. 2004. № 1045. URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/20280/1/dp1045.pdf>.
4. Clary E., Snyder M., Ridge R., Copeland J., Stukas A., Haugen J., Meine P. Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74. P. 1516–1530.
5. Allison L., Okun M., Dutridge K. Assessing volunteer motives: a comparison of an open-ended probe and Likert rating scales. *Journal of community and applied social psychology*. 2002. Vol. 12. Issue 4. P. 243–255.
6. Panciera K., Halfaker A., Terveen L. Wikipedians Are Born, Not Made: A Study of Power Editors on Wikipedia. *Proceedings of the ACM*. 2009. DOI: 10.1145/1531674.1531682.
7. Deci E., Koestner R., Ryan R. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*. 1999. Vol. 125. P. 627–668.
8. Gallus J., Frey B. Awards as Strategic Signals. *Journal of Management Inquiry*. 2017. Vol. 26(1). P. 76–85. DOI: 10.1177/1056492616658127.
9. Kahneman D., Tversky A. Prospect Theory: an Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*. 1979. Vol. 47. № 2. P. 263–292.
10. Batson C., Ahmad N., Stocks E. Four forms of prosocial motivation: Egoism, altruism, collectivism, and principlism. *Social motivation / D. Dunning (ed.)*. New York, 2011. P. 103–126.

11. Maner J., Luce C., Neuberg S., Cialdini R., Brown S., Sagarin B. The Effects of Perspective Taking on Motivations for Helping: Still No Evidence for Altruism. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2002. Vol. 28(11). P. 381–398.
12. Andreoni J. Impure altruism and donations to public goods: a theory of warm-glow giving. *The Economic Journal*. 1990. Vol. 100. № 401. P. 464–477.
13. Andreoni J., Payne A. Do Government Grants to Private Charities Crowd Out Giving or Fund-raising? *American Economic Review*. 2003. Vol. 93(3). P. 792–812.
14. Dickert S., Sagara N., Slovic P. Affective motivations to help others: a two-stage model of donation decisions. *Behavioral decision making*. 2011. Vol. 24. Issue 4. P. 361–376.

## VOLUNTEERING AND CHARITY AS TYPES OF PROSOCIAL ECONOMIC ACTIVITY

**Sofiya Choliy**

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska str., Lviv, Ukraine, 79000  
e-mail: sofiya.choliy@lnu.edu.ua*

The article considers the psychological determinants of a person's non-profit economic activity, which is aimed at the benefit of other people or organizations and is considered to be a prosocial economic activity in economic psychology. The main types of such activities, based on research, include volunteering (free voluntary work for other people or organizations) and charity (donation of funds for the needs of other people or organizations). The psychological functions of volunteering according to the concept of E. Clary and M. Snyder are analyzed, psychological researches of the dominant motivational functions and their connection with the duration of involvement in volunteering are given. In particular, it was found that the most lasting and dedicated (in terms of dedication of personal time) is the involvement of people with dominant value motivation and humanistic orientation, with caring for other people as a central component.

Altruism is meant to be a concept that unites volunteering and charity behavior and defines their prosocial orientation. The debatable question remains to what extent a person who makes donations or helps is guided by an altruistic attitude. Both research on volunteering and charity giving claim that in any case, a person benefits from such behavior, regardless of whether they are consciously directed at receiving it. In the context of volunteering, gaining experience, knowledge, opportunities to develop in this area, increasing one's self-esteem, social status or sense of self-importance can be such indirect positive effects. According to charity researchers, improved self-image and self-esteem, moral satisfaction, improved mood and self-satisfaction are the positive psychological effects of charity giving. Such positive effects are perceived as a kind of internal reward for the effort or money spent. According to researchers (B. Frey, J. Galus), awards are also the best way to stimulate prosocial economic activity from the outside. Nevertheless, the prosocial orientation of these activities remains unquestionable, as the primary goal of both is still to help others.

*Key words:* prosocial economic activity, volunteering, charity, altruism, intrinsic motivation, award motivation.

---

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

*Аврамчук Олександр Сергійович*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології факультету наук про здоров'я Українського католицького університету, м. Львів, Україна.

*Астахов Дмитро Володимирович*, аспірант кафедри психології філологічного факультету Донецького національного університету імені Василя Стуса, м. Вінниця, Україна.

*Афанасьєва Наталя Євгенівна*, доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України, м. Харків, Україна.

*Батраченко Іван Георгієвич*, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Університету митної справи та фінансів, м. Дніпро, Україна.

*Бойко-Бузиль Юлія Юрійвна*, доктор психологічних наук, доцент, заступник завідувача науково-дослідної лабораторії психологічного забезпечення Державного науково-дослідного інституту Міністерства внутрішніх справ України, м. Київ, Україна.

*Бойчук Сергій Сергійович*, аспірант кафедри соціології та психології факультету № 6 Харківського національного університету внутрішніх справ, м. Харків, Україна.

*Боснюк Валерій Федорович*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України, м. Харків, Україна.

*Бринза Ірина Вячеславівна*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та диференціальної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна.

*Бровченко Анастасія Камілівна*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Харківської гуманітарно-педагогічної академії, м. Харків, Україна.

*Вдовіченко Оксана Володимирівна*, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики практичної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна.

*Вовк Аліна Іванівна*, аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, Україна.

*Годлевська Валентина Юрійвна*, доктор історичних наук, професор, професор кафедри початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

*Гребінь Наталія Валерійвна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

*Джаббарова Лілія Володимирівна*, кандидат психологічних наук, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Харківської гуманітарно-педагогічної академії, м. Харків, Україна.

*Дроздова Діана Сергійвна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут, Донецька область, Україна.

*Завгородня Олена Василівна*, доктор психологічних наук, науковий співробітник лабораторії психології творчості, провідний науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

*Зубачик Галина Богданівна*, випускник магістерської програми «Клінічна психологія з основами КПТ» кафедри клінічної психології факультету наук про здоров'я Українського католицького університету, м. Львів, Україна.

**Іванцев Людмила Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та клінічної психології факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

**Іванцев Наталія Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та клінічної психології факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

**Львіна Юлія Юрївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України, м. Харків, Україна.

**Казанжи Олена Федорівна**, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри теорії та методики практичної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна.

**Калініна Тетяна Станіславна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

**Католик Галина Вікторівна**, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів, Україна.

**Копчук-Кашецький Олег Володимирович**, випускник магістерської програми «Клінічна психологія з основами КПТ» кафедри клінічної психології факультету наук про здоров'я Українського католицького університету, м. Львів, Україна.

**Коструба Наталія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної і соціальної психології та соціології факультету психології та соціології Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

**Крайлюк Анна Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії», м. Київ, Україна.

**Ладик Валерія Євгенівна**, аспірант Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

**Литвиненко Олена Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

**Литвинчук Алла Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Поліського національного університету, м. Житомир, Україна.

**Лукова Світлана Володимирівна**, аспірантка кафедри психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.

**Мінаєнко Тетяна Анатоліївна**, аспірант лабораторії методології та теорії психології, практичний психолог КЗ «Навчально-виховний комплекс № 1 (середня школа I–III ступенів – дошкільний навчальний заклад) м. Покров Дніпропетровської області», м. Покров, Дніпропетровська область, Україна.

**Нікольська Анна Дмитрівна**, аспірант кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

**Оверчук Вікторія Анатоліївна**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса, м. Вінниця, Україна.

**Олексин Юстина Богданівна**, бакалавр Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів, Україна.

**Олефір Валерій Олександрович**, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

**Петровська Інга Ростиславівна**, кандидат технічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Пехарева Альона Станіславівна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

**Пехарєва Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

**Пономарьова Вікторія Костянтинівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії», м. Київ, Україна.

**Приймаченко Олеся Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Університету митної справи та фінансів, м. Дніпро, Україна.

**Реброва Ольга Олександрівна**, аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Яремченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

**Савченко Дарина Русланівна**, студентка факультету фізичного виховання та мистецтв Харківського педагогічного фахового коледжу КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

**Савченко Людмила Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

**Світлична Наталія Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України, м. Харків, Україна.

**Синишина Вікторія Михайлівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Ужгородського національного університету, м. Ужгород, Україна.

**Сурякова Марина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Університету митної справи та фінансів, м. Дніпро, Україна.

**Табачник Інна Григорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

**Учитель Інна Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Університету митної справи та фінансів, м. Дніпро, Україна.

**Фоменко Карина Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.

**Хижняк Марина Вячеславівна**, кандидат біологічних наук, доцент, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Харківської гуманітарно-педагогічної академії, м. Харків, Україна

**Черних Олена Анатоліївна**, аспірант кафедри загальної психології та патопсихології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна.

**Чириченко Юрій Вікторович**, доктор економічних наук, професор, професор кафедри психології Університету митної справи та фінансів, м. Дніпро, Україна.

**Чолій Софія Мирославівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Шевчук Вікторія Валентинівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

**Шиндировська Олександра Юрївна**, магістрант філологічного факультету Донецького національного університету імені Василя Стуса, м. Вінниця, Україна.

**Яковенко Сергій Іванович**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної психології ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії», м. Київ, Україна.

**Яроцук Наталія Петрівна**, практичний психолог, викладач КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна.

## ЗМІСТ

<i>Олександр Аврамчук, Олег Копчук-Кашецький, Галина Зубачик. Академічне вигорання серед студентів: роль ранніх дисфункційних схем як фактору вразливості.....</i>	3
<i>Дмитро Астахов. Психологічні аспекти групової взаємодії фахівців інформаційно-комунікаційних технологій.....</i>	14
<i>Наталія Афанасьєва, Юлія Ільїна, Наталія Світлична. Саморегуляція психічних станів як компонент долаючої поведінки рятувальників.....</i>	21
<i>Юлія Бойко-Бузиль. Правові та психологічні основи поняття «реінтеграція учасників бойових дій».....</i>	28
<i>Сергій Бойчук. Особливості функціонування долаючої поведінки в контексті життєздатності особистості поліцейських-спецпризначенців .....</i>	35
<i>Ірина Бринза. Рівень розвитку емоційного інтелекту молодших підлітків та їх батьків: порівняльний аналіз.....</i>	43
<i>Анастасія Бровченко, Марина Хижняк, Лілія Джаббарова. Мотиваційні фактори професійного самовизначення осіб порушеннями інтелекту.....</i>	50
<i>Оксана Вдовіченко, Олена Казанжи. Вплив мережі Instagram на самопочуття, активність та настрої користувачів.....</i>	58
<i>Аліна Вовк. Теоретичне дослідження проблем майбутніх сімей в контексті сформованих шлюбних потенціалів партнерів.....</i>	66
<i>Валентина Годлевська. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей молодшого шкільного віку: сутність, діагностика, корекція.....</i>	73
<i>Наталія Гребінь. Переживання страхів дітьми з різними особистісними особливостями.....</i>	79
<i>Діана Дроздова. Порівняльно-змістові характеристики універсальних та рефлексивних символів.....</i>	88
<i>Олена Завгородня, Тетяна Минаєнко. Психологічні особливості переходу молодшого підлітка до середньої ланки школи.....</i>	98
<i>Людмила Іванцев, Наталія Іванцев. Адаптація як фактор соціально-психологічної безпеки студентів-першокурсників.....</i>	106
<i>Тетяна Калініна. Вивчення особливостей міжособистісних відносин у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....</i>	113
<i>Галина Католик, Юстина Олексин. Особливості екзистенційних страхів COVID пацієнтів лікарень психіатричного профілю.....</i>	121
<i>Наталія Коструба. Модель медіарелігійності особистості: теоретико-методологічні основи.....</i>	130
<i>Валерія Ладик. Булінг – епідемія сучасних освітніх закладів.....</i>	139

<i>Olena Lytvynenko. The factors of ontogenesis and dysontogenesis of adolescents' personal formation.....</i>	146
<i>Алла Литвинчук. Психологічна безпека особистості як актуальна проблема сучасної психології.....</i>	154
<i>Світлана Лукова, Карина Фоменко. Діагностичний інструментарій для вивчення актуальних мотивів спортивної діяльності підлітків.....</i>	162
<i>Анна Нікольська. Цінності та потреби в контексті споживчої поведінки особистості.....</i>	171
<i>Viktoriia Overchuk, Olexandra Shindirovskaya. Social-psychological adaptation of the applicants of higher education in the conditions of social instability.....</i>	178
<i>Валерій Олефір, Валерій Боснюк. Розрахунок обсягу вибірки як наріжний камінь планування наукового дослідження.....</i>	186
<i>Інга Петровська. Психологічні концепції процесу прийняття рішень.....</i>	196
<i>Альона Пехарева, Світлана Пехарева. Гармонізація самооцінки підлітків з порушеннями слуху засобами інтенсифікації роботи з родиною.....</i>	202
<i>Олеся Приймаченко, Юрій Чириченко. Емоційний інтелект неповнолітніх засуджених чоловічої статі у проявах емпатії, емоційної креативності та емоційного самоусвідомлення.....</i>	211
<i>Ольга Реброва. Психологічні особливості родин, що виховують дитину з особливими освітніми потребами.....</i>	220
<i>Вікторія Синишина. Формування рефлексивного потенціалу майбутніх психологів.....</i>	229
<i>Інна Табачник, Людмила Савченко, Дарина Савченко. Організаційно-методичні засади проведення психолого-педагогічної практики студентів спеціальності «Дошкільна освіта».....</i>	236
<i>Учитель Інна, Сурякова Марина, Батраченко Іван. Психологічні чинники схильності до шкільного булінгу у підлітковому віці.....</i>	243
<i>Олена Черних. Роль індивідуальної релігійності у прояві ціннісно-сміслових орієнтацій особистості.....</i>	251
<i>Вікторія Шевчук. Особливості ставлення батьків до вад дітей із комплексними порушеннями розвитку.....</i>	259
<i>Сергій Яковенко, Вікторія Пономарьова, Анна Крайлюк. Взаємозв'язок рефлексії батьків з особливостями виховання дітей дошкільного віку.....</i>	268
<i>Наталія Яроцук. Ефективність педагогічної взаємодії в умовах дистанційного навчання.....</i>	277
<i>Софія Чолій. Волонтерство та благодійність як види просоціальної економічної активності.....</i>	284

---

**CONTENTS**

<i>Oleksandr Avramchuk, Oleg Kopchuk-Kashetsky, Halyna Zubachyk.</i> Academic burnout amongst students the role of early maladaptive schemas as vulnerability factor.....	3
<i>Dmytro Astakhov.</i> Psychological aspects of group interaction of specialists of information and communication technologies.....	14
<i>Natalia Afanasieva, Yuliia Ilina, Nataliia Svitlychna.</i> Self-regulation of mental states as a component of overcoming behavior of rescuers.....	21
<i>Yuliia Boiko-Buzyl.</i> Legal and psychological basis of the concept “reintegration of combat participants”.....	28
<i>Serhii Boychuk.</i> Features of the functioning of coping behavior in the context of the personality resilience in officers of special police units.....	35
<i>Iryna Brynza.</i> Level of development of emotional intelligence of younger adolescents and their parents: comparative analysis.....	43
<i>Anastasiia Brovchenko, Maryna Khyzhniak, Liliia Dzhabbarova.</i> Motivational factors of professional self-determination of people with intellectual disabilities.....	50
<i>Oksana Vdovichenko, Olena Kazanzhy.</i> The influence of the Instagram network on the well-being, activity and mood of users.....	58
<i>Alina Vovk.</i> Theoretical study of problems of future families in the context of formed marriage potentials of partners.....	66
<i>Valentyna Hodlevska.</i> Attention deficiency syndrome and hyperactivity in primary school children: essence, diagnosis, correction.....	73
<i>Nataliia Hrebin.</i> Experiences of fear in children with different personality traits.....	79
<i>Diana Drozdova.</i> Comparative and substantive characteristics of universal and reflexive symbols.....	88
<i>Olena Zavhorodnia, Tetiana Minaienko.</i> Psychological features of the transition of a younger teenager to the middle school.....	98
<i>Liudmyla Ivantsev, Nataliia Ivantsev.</i> Adaptation as a factor of social and psychological safety of first-year students.....	106
<i>Tetiana Kalinina.</i> Studying interpersonal relations in preteens with developmental delay.....	113
<i>Halyna Katolyk, Yustyna Oleksyn.</i> Features of existential fears of COVID patients of hospitals of psychiatric profile.....	121
<i>Natalia Kostruba.</i> Model of media-religiousness of personality: theoretical and methodological fundamentals.....	130
<i>Valeria Ladyk.</i> Bullying – an epidemic of modern educational institutions.....	139
<i>Olena Lytvynenko.</i> The factors of ontogenesis and dysontogenesis of adolescents’ personal formation.....	146



---

<i>Alla Lytvynchuk</i> . Psychological safety of the personality as an actual problem of modern psychology.....	154
<i>Svitlana Lukova, Karyna Fomenko</i> . Diagnostic tools for the study of actual motives of adolescents ' sport activity.....	162
<i>Anna Nikolska</i> . Values and needs in the context of consumer behavior of personality.....	171
<i>Viktoriia Overchuk, Olexandra Shindirovskaya</i> . Social-psychological adaptation of the applicants of higher education in the conditions of social instability.....	178
<i>Valerii Olefir, Valerii Bosniuk</i> . Calculation of the sample size as the cornerstone of planning scientific research.....	186
<i>Inha Petrovska</i> . Psychological concepts of the decision-making process.....	196
<i>Alona Piekharieva, Svitlana Pyekharyeva</i> . Harmonization of self-assessment of adolescents with hearing impairments by means of intensification of work with family.....	202
<i>Olesia Pryimachenko, Yurii Chyrychenko</i> . Emotional intelligence of juvenile convicts in the manifestations of empathy, emotional creativity and emotional self-awareness.....	211
<i>Olha Rebrova</i> . Psychological features of families raising a child with special educational needs.....	220
<i>Viktoriia Synyshyna</i> . Formation of reflective potential of future psychologists.....	229
<i>Inna Tabachnyk, Lyudmila Savchenko, Darina Savchenko</i> . Organizational and methodological principles of conducting psychological and pedagogical practice of students of the specialty “Preschool education”.....	236
<i>Inna Uchytel, Maryna Suriakova, Ivan Batrachenko</i> . Psychological determinants of school bullying susceptibility in adolescence.....	243
<i>Olena Chernykh</i> . The role of personal religiousness in the manifestation of value orientations of personality.....	251
<i>Victoria Shevchuk</i> . Peculiarities of parents 'attitude towards defects of children with complex developmental disorders.....	259
<i>Serhiy Yakovenko, Viktoriia Ponomareva, Anna Krailyuk</i> . The relationship of parental reflection with the peculiarities of raising preschool children.....	268
<i>Nataliia Yaroshchuk</i> . Effectiveness of pedagogical interaction in the conditions of distance learning.....	277
<i>Softiya Choliy</i> . Volunteering and charity as types of prosocial economic activity.....	284

# ВІСНИК ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

**Серія психологічні науки**

**Випуск 9**

Львівський національний  
університет імені Івана Франка  
2021