

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

*Журнал заснований у 1918 році*

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ  
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

**Серія: Психологія**

**Том 33 (72) № 1 2022**



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2022

**Головний редактор:**

**Садова Мирослава Анатоліївна** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського.

**Члени редакційної колегії:**

**Біла Ірина Миколаївна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

**Бєлавін Сергій Петрович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

**Бєлавіна Тетяна Іванівна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

**Виноградова Вікторія Євгенівна** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського;

**Добровольська Наталія Анатоліївна** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач загально-вузівської кафедри фізичного виховання, спорту і здоров'я людини Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

**Костіна Тетяна Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

**Костюченко Олена Вікторівна** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Київського національного університету культури і мистецтв;

**Мітіна Світлана Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

**Ронгінська Тетяна Іванівна** – доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща).

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського  
(протокол № 12 від 18.03.2022 року)**

Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія» зареєстровано Міністерством юстиції України (Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ серія КВ № 24304-14144Р від 28.12.2019 року)

Журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі психологічних наук (спеціальність 053. Психологія) на підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1471 від 26.11.2020 р. (додаток 3)

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

Сторінка журналу: [www.psych.vernadskyjournals.in.ua](http://www.psych.vernadskyjournals.in.ua)

## ЗМІСТ

### ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

**Даценко О.А.**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА  
ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....1

**Марута О.С.**

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИКИ СУБ'ЄКТИВНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЩАСТЯ  
У ПАЦІЄНТІВ З ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ.....7

**Моляко В.О., Третяк Т.М.**

ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ В УСКЛАДНЕНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ УМОВАХ.....17

**Степаненко Л.В.**

ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ  
ЕМОЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ.....24

**Чайка Г.В.**

ДОВІРА ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я.....31

### ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ. ПРОФЕСІЙНА Й ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

**Гасюк М.Б., Крикун Л.В.**

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ..... 37

**Жарікова С.Б., Богдан Н.М., Краснокутська Ю.В.**

СПЕЦИФІКА ОРІЄНТАЦІЙ У ВАЖКИХ СИТУАЦІЯХ ФАХІВЦІВ  
ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ.....43

**Лівак П.С., Корженко І.О., Байдюк Н.В.**

ПАЛІАТИВНА ДОПОМОГА ТЯЖКОХВОРИМ  
АБО НЕВИЛКОВНО ХВОРИМ В ОСТАННІЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ .....49

### СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

**Кононенко С.В.**

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ  
ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СУЧАСНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....55

**Леонова І.М.**

СУБ'ЄКТИВНЕ УЯВЛЕННЯ ПРИЧИН САМОТНОСТІ  
ЖІНКАМИ З РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП..... 61

**Lukomska S.O., Doan T.**

FANDOM EFFECTS ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING  
OF ITS PARTICIPANTS DURING COVID-19..... 69

**Чернов Ю.О.**

АНАЛІЗ ПРОВІДНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ДОСЛІДЖЕННЯ  
МАСКУЛІННОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЧОЛОВІКА.....74

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

**Бакка Ю.В.**

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОСТІЙНОСТІ  
І БЕЗПОРАДНОСТІ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....81

**Власенко О.О.**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН АЛЬЯНСУ МОВЛЕННЄВОЇ  
ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....87

**Кисельов К.С.**

ПСИХОЛОГІЧНА ДИНАМІКА КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....93

**Костюченко О.В., Бриль М.М.**

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕГУЛЮВАННЯ  
ДИНАМІКИ ПЕРЕЖИВАННЯ СТУДЕНТАМИ ТРИВОГИ.....99

**Котлова Л.О., Весельська А.Л., Машевська Н.О.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ  
З РІЗНИХ ТИПІВ СІМЕЙ.....106

**Мащак С.О.**

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЇ  
ЯК СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....113

**Мельничук С.Л.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ  
ПЕРЕБІГУ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ  
У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ.....118

**Олексюк В.Р., Павелко О.П.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З РАС.124

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....130

# CONTENTS

## GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

<b>Datsenko O.A.</b> PSYCHOLOGICAL RESOURCE AS AN INTEGRAL CHARACTERISTIC OF THE LIFE OF THE INDIVIDUAL.....	1
<b>Maruta O.S.</b> COPING STRATEGIES AS FACTORS OF SUBJECTIVE PERCEPTION OF HAPPINESS IN PATIENTS WITH MENTAL DISORDERS.....	7
<b>Moliako V.O., Tretiak T.M.</b> THE TRANSFORMATION OF SENIOR PUPILS' CREATIVE THINKING SYSTEM ORGANIZATION IN THE COMPLICATED INFORMATIONAL CONDITIONS.....	17
<b>Stepanenko L.V.</b> CHARACTERISTICS OF VIABILITY STYLES OF EMOTIONAL AND FUNCTIONAL POTENTIAL OF PERSONALITY.....	24
<b>Chaika G.V.</b> TRUST AS A KEY COMPONENT OF MENTAL HEALTH.....	31

## APPLIED PSYCHOLOGY. PROFESSIONAL AND CORPORATE PSYCHOLOGY

<b>Gasyuk M.B., Krykun L.V.</b> EMOTIONAL INTELLIGENCE OF SOCIAL EDUCATORS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS..	37
<b>Zharikova S.B., Bogdan N.M., Krasnokutska Yu.V.</b> SPECIFICITY OF ORIENTATIONS IN DIFFICULT SITUATIONS OF HOSPITALITY SPECIALISTS AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIOGENESIS .....	43
<b>Livak P.E., Korgenko I.O., Baidiuk N.V.</b> PALLIATIVE ASSISTANCE TO THE SERIOUSLY ILL OR ILLY PATIENTS IN THE LAST PERIOD OF LIFE AND THEIR RELATIVES.....	49

## SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

<b>Kononenko S.V.</b> FORMATION OF PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF MODERN APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION.....	55
<b>Leonova I.M.</b> SUBJECTIVE REPRESENTATION OF CAUSES OF LONELINESS BY WOMEN FROM DIFFERENT SOCIAL GROUPS.....	61
<b>Lukomska S.O., Doan T.</b> FANDOM EFFECTS ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ITS PARTICIPANTS DURING COVID-19.....	69
<b>Chernov Yu.O.</b> ANALYSIS OF LEADING THEORETICAL MODELS OF MASCULINE IDENTITY OF MAN...74	

## PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

<b>Bakka Yu.V.</b> PECULIARITIES OF FORMATION OF PERSONAL SELF-DEPENDENCE AND HELPLESSNESS IN YOUNG PEOPLE.....	81
---	----

<b>Vlasenko O.O.</b> THE PSYCHOLOGICAL PHENOMENON OF THE ALLIANCE OF LINGUISTIC AND PROFESSIONAL COMPETENCE.....	<b>87</b>
<b>Kyselov K.S.</b> PSYCHOLOGICAL DYNAMICS OF CREATIVITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF A MODERN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	<b>93</b>
<b>Kostiuchenko O.V., Bryl M.M.</b> FORMATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION AS A TOOL FOR REGULATION OF DYNAMICS OF STUDENTS' ANXIETY EXPERIENCE.....	<b>99</b>
<b>Kotlova L.O., Veselska A.L., Mashevska N.O.</b> PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CONFLICT FORMS OF BEHAVIOR OF STUDENTS FROM DIFFERENT FAMILY TYPES.....	<b>106</b>
<b>Mashchak S.O.</b> THEORETICAL MODEL OF A TEACHER OF PSYCHOLOGY AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	<b>113</b>
<b>Melnychuk S.L.</b> RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COURSE OF THE STUDENTS' INTERNAL PERSONAL CONFLICTS DURING STUDY.....	<b>118</b>
<b>Oleksiuk V.R., Pavelko O.P.</b> PECULIARITIES OF DEVELOPMENT AND PSYCHO-CORRECTION OF THE COGNITIVE SPHERE OF CHILDREN WITH ASD.....	<b>124</b>
<b>INFORMATION ABOUT AUTHORS.....</b>	<b>130</b>

# ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.923.5

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/01>**Даценко О.А.**

Криворізький державний педагогічний університет

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*Стаття присвячена проблемі психологічних ресурсів, що особливо гостро постала на сучасному етапі розвитку суспільства у зв'язку з радикальними змінами, що супроводжують сьогодення. Зазначено важливість її дослідження для вирішення проблем продуктивної життєдіяльності та психологічного благополуччя людини. Була здійснена спроба аналізу традиційних підходів до проблеми як у вітчизняній, так і зарубіжній науці. Представлено теоретичний огляд деяких сучасних ресурсних концепцій, розглянуто різні підходи щодо їх психологічної інтерпретації. Підкреслюється, що ресурси представляють собою деякий запас можливостей, що застосовуються в ході життєдіяльності. Зазначено, що вони використовуються не лише для приватної діяльності, але й забезпечують реалізацію глобальних функцій життєтворення (життєпізнання, життєорганізація, життєвдосконалення і т. д). В даному онтологічному контексті, вони виконують роль внутрішнього інструмента успішної особистісної та життєвої самореалізації; операціоналізують процеси розбудови життя, надають можливість перетворювати обставини, створювати таке життєве середовище, на яке людина розраховує. Представляючи собою засоби здійснення індивідуального екзистенційного проекту, психологічні ресурси виявляють проактивний характер, дозволяють прагнути до таких висот, які людина визначила для себе. Психологічні ресурси є інтегрованим елементом досвіду, що визначають людину як діючого суб'єкта, являються показниками автентичності та компетентності особистості як автора життя та носія мудрості; виступають психологічним механізмом самодетермінації та саморозвитку. Зазначається про системну організацію ресурсів, їх зв'язок з раціональними, ціннісно-сміслові, емоційно – почуттєвими, мотиваційно – поведінковими та іншими компонентами самосвідомості суб'єкта. Робиться спроба виявлення деяких функціональних ознак феномену, що забезпечують реалізацію функцій життєтворення. Окреслено перспективи подальших наукових пошуків. Наголошується на необхідності створення цілісної теоретичної моделі дослідження феномену у життєтворчій парадигмі.*

**Ключові слова:** ресурси, життєтворчість, життєстійкість, можливості, інструменталізація, засоби, самореалізація, продуктивність, психологічне благополуччя, суб'єкт життя.

**Постановка проблеми.** В умовах соціально-політичної, економічної та духовної кризи, людина постає перед необхідністю вирішення складних завдань, пошуку індивідуально-психологічних засобів, які допомогли б здолати виклики сьогодення. Кардинальні зміни, що відбуваються останнім часом в нашому суспільстві висувають перед особистістю вимоги, що передбачають сформованість системи можливостей, використання якої, сприятиме більш успішній соціалізації, продуктивній життєдіяльності та психологічному благополуччю людини. Зазначена ситуація гостро актуалізує проблему психо-

логічних ресурсів, адже саме вони виступають тими інструментами, які забезпечують реалізацію функцій життєтворення, дозволяють долати труднощі та вирішувати не лише актуальні, але й глобальні питання власного буття.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Останнім часом, проблема ресурсів особистості займає почесне місце серед актуальних питань психологічної науки. Її теоретичний і практичний аналіз, доволі широко, представлений як у вітчизняній, так і зарубіжній психології і відбувався у зв'язку із вихідними методологічними позиціями авторів, які належать до різних наукових

шкіл та напрямів. Так наприклад, інтерпретація ресурсів як деякого запасу можливостей, що може бути використаний суб'єктом для саморозвитку та самоорганізації підкреслюється в роботах С. Рубінштейна, Д. Леонтєва, В. Маркова, та ін.; як засобу реалізації діяльності та досягнення мети (В. Іванов, А. Петровський, О. Леонтєв); як механізм життєтворчості – у дослідженнях Л. Анциферової, Є. Кожевникової, О. Рязанцевої, О. Штепи, В. Ямницького та ін.. Психологічні ресурси як умова досягнення психологічного благополуччя вивчається в працях Е. Дінера, Р. Шаміонова; життєстійкості (С. Мадді); стресостійкості (С. Хобфолл, В. Бодров, Н. Водоп'янова та ін.); адаптації (А. Маклаков, Н. Сараєва й ін.). З проаналізованих наукових праць, привертають увагу ті, що вивчають ресурсність особистості в умовах різних ситуацій: професійних (Т. Левицька, О. Дмитрієва); екстремальних (Л. Александрова); емоційного вигорання (О. Бабіч) і т. ін.. Ю. Забродіним, Т. Кабаченко та ін.. піднімається питання можливості управління людськими ресурсами, що дозволить зберігати та поповнювати потенціал можливостей людини.

Незважаючи на різноманіття існуючих у психологічній науці підходів до розуміння ресурсів, проблема не полишає актуальності та потребує більш системного та ґрунтовного аналізу, зокрема у визначенні ролі ресурсів в структурі життєтворчості особистості.

**Постановка завдання** – теоретичний аналіз психологічних ресурсів як інтегральної характеристики життєтворчості особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «ресурсу» порівняно недавно з'явилося у науковому просторі психологічної науки і має широку асоціативну представленість поряд із такими суміжними категоріями як «досвід», «потенціал», «резерв», «можливості» і т.д. Зазвичай в сучасних дослідженнях проблеми використовуються такі терміни, як – «психологічні ресурси» та «особистісні ресурси», узгодженість між якими на сьогоднішній момент є предметом наукових дискусій.

У широкому значенні під психологічними ресурсами, як правило, розуміють деякий запас можливостей для продуктивного здійснення різних видів діяльності та досягнення визначеної мети [5; 8: 9; 15; 17]. Проте, надбання сучасної науки дозволяють їх тлумачити як широкий клас психічних явищ, що інтегровані в фундаментальні основи психіки людини та виступають інструментами її життєтворчості та особистісного благополуччя. На відміну від інших ресурсів (майно, гроші, знаряддя

праці і т.д), психологічні ресурси – це такі індивідуально – психологічні механізми, які виконують функцію внутрішнього забезпечення успішної особистісної та життєвої самореалізації. Як деякий запас можливостей, ресурси застосовуються у суб'єктних трансформаціях простору буття, внаслідок чого, з'являються нові елементи досвіду, які використовуються як засоби індивідуальної життєтворчості та механізми регуляції повсякденної діяльності і поведінки.

Фундатором ресурсної проблематики в психології вважають С. Хобфолла, який зауважував, що «...в якості ресурсів може виступати будь – що, що використовується людиною для здолання складних ситуацій та підтримки якості життя» [19, с. 338]. На думку науковця, втрата ресурсів спричиняє переживання стресу, внаслідок чого знижується копінг – активність та обмежуються можливості конструктивного вирішення проблеми. Відповідно успішне подолання стресу, адаптація поведінки до нових обставин може відбуватися лише за умови відтворення або оновлення ресурсної складової особистості. Важливим моментом, тут виступає дотримання принципу «акумуляції», що передбачає можливість зберігати, відновлювати, відтворювати, розподіляти ресурси у відповідності до складності ситуації та уміння її вирішити.

Схожа наукова позиція спостерігається в роботах В. Бодрова, Н. Водоп'янової та ін.. В теорії психологічного стресу В. Бодрова, ресурси тлумачаться як «...фізичні та духовні можливості людини, мобілізація яких, забезпечує ефективне виконання діяльності та успішне подолання стресу» [1, с. 115]. Вони виявляються у спрямованості на внутрішні резерви, відображають можливості вибору засобів діяльності та способів опанування критичних ситуацій, формують інструментальні основи копінг-поведінки. В дослідженнях Н. Водоп'янової психологічні ресурси розуміються як «зовнішні та внутрішні змінні, що сприяють стійкості людини в стресогенних ситуаціях; мотиваційні, когнітивні, вольові, емоційні та інші елементи самосвідомості, які актуалізуються в критичних умовах та спрямовані на конструктивне перетворення несприятливих обставин життя. [3, с. 290]. У зв'язку з цим, ресурси асоціюють із долаючою поведінкою, як стереотипною алгоритмізованою активністю, закріпленою у досвіді, яка дозволяє протидіяти негативному впливу зовнішніх чинників. Така інтерпретація акцентує увагу на реактивних властивостях ресурсів і нівелює їх проактивний характер, що



виявляється в різних трансформаційних можливостях людини в процесах розбудови життя.

Доволі розповсюдженою тенденцією у дослідженні ресурсної проблематики є її аналіз в контексті категорії «життестійкості», введеної у простір психологічної науки С. Мадді. За автором, життестійкість представляє собою базову, інтегративну характеристику людини, яка опосередковує резилентне реагування на екстремальні подразники [12]. Людина, яка стійко переносить життєві негаразди, вирішує проблеми і долає труднощі, як правило, має необхідну для цього систему ресурсів. На рівні свідомості ресурси представляють закріплену систему конструктів, установок та переконань, що дозволяють змодельовати поведінку у складній ситуації та досягти позитивного результату; на конативному рівні – розгорнуту систему життєтворчих дій резистентного характеру, що у підсумку забезпечують психологічну стійкість та стабільність людини, її ефективність в мінливих умовах життя.

Визначені С. Мадді компоненти життестійкості «залученість», «контроль» та «прийняття ризику» виявляють свою обґрунтованість в контексті взаємозв'язку із ресурсною складовою життєтворчості. Залученість виражає загальну життєздатність людини, включеність у різні сфери існування. Ресурси, що генералізують дану функцію, забезпечують поліморфність самореалізації індивіда, його задіяність у різних процесах творення буття; впливають на такі каузометричні показники життєвого шляху як змістовна насиченість та суб'єктивна ціннісність. Контроль – це прийняття відповідальності за життя, уміння регулювати діяльність та поведінку відповідно до цілей у поєднанні з визначеними ресурсами досягнення мети. Прийняття ризику – це готовність діяти на свій страх і ризик, ставлення до ситуації як виклику, що дозволяє перевірити себе на міцність. Людина, що володіє таким умінням переконана, що ситуація, яка трапилася, іде їй на користь, сприяє особистісному розвитку, оскільки надає можливість отримати новий досвід. Визначені компоненти життестійкості виступають індикатором особистісної зрілості, відображають рівень сформованості ресурсів та уміння ними користуватись.

Популяризація ідей життєтворчості, що останнім часом спостерігається у вітчизняній науці, питання ресурсів висвітлює в контексті цілісного життєвого шляху та самореалізації особистості. Так, наприклад Є. Євдокимова ресурси розглядає як засоби до існування, як те, що лежить в основі

життєздатності і все те, що людина використовує для задоволення власних потреб і вимог середовища [5]. Автор наголошує, що ресурси визначають продуктивність у різних сферах життєдіяльності, дозволяють успішно вирішувати не лише буденні, а й більш складні завдання, що пов'язані із трансформативною активністю людини. Мова йдеться про імплементацію ресурсів в процесах виходу за межі наявної ситуації, їх задіяність в глобальній, перспективній життєвій організації. Трансцендентні властивості ресурсів зменшують залежність існування від умов та обставин, надають можливість перетворювати обставини, прагнути та досягати вершин існування. Схожа позиція спостерігається в працях Є. Ю. Кожевникової, де ресурси – це «...зовнішні та внутрішні можливості для досягнення високих результатів життя» [9, с. 9]. Серед основних функцій автор виділяє: буферну, фільтраційну, організаційну, інструментальну, мотиваційну, регулятивну та інші, що є узагальненим та концентрованим поєднанням різних психологічних систем, що інкорпоровані в різні процеси життєзабезпечення.

Аксіоматичним положенням ресурсних концепцій є ідея існування «особистісного потенціалу», як особливого системного утворення вищого рівня, яке акумулює та контролює обіг ресурсів в умовах життєдіяльності. З цього приводу В. М. Марков зазначає, що ресурси слід розглядати в якості системоутворювального фактору цілісності особистості та її життєвого шляху; як систему внутрішніх засобів, які використовуються для саморозвитку і яка постійно поповнюється [13]. У зв'язку з цим, психологічні ресурси виступають системою можливостей самодетермінації та саморегуляції власного життя, включають сукупність засобів, що дозволяють людині розбудовувати життєвий шлях відповідно до власних екзистенційних цінностей та реалізовувати себе як суб'єкта життєтворчості. І. Б. Котова підкреслює, що ресурси – «це психологічний капітал, що постійно використовується та примножується для підтримки будь-якої діяльності та самореалізації; складноорганізовані структури, які виступають в якості джерела сили людини та підтримають її життєву енергію на належному рівні». [10, с. 79 – 80]. В цілому, ресурси є тим капіталом, що реалізують здатність індивіда до свободи вибору, розширення досвіду, надають відчуття самоефективності, розуміння власного потенціалу та віри в свої можливості.

У буквальному сенсі життєтворчість розуміється як унікальна діяльність по виробленню

життя, а отже, як і будь-яка інша діяльність, забезпечується системою необхідних ресурсів. На відміну від інших ресурсів, ресурси життєтворчі зумовлюють результат не окремої діяльності, а якість життя в цілому. Це такий інтегральний запас, розраховуючи на який, людина здатна до успішної самореалізації та продуктивності власного життя. В. М. Ямницький, влучно підкреслює, що життєтворчі ресурси – це така сукупність потенцій, яка детермінує результативність життєдіяльності особистості; особливі механізми прояву унікальної, неповторної природи людини, що сприяють визначенню у стратегіях, планах та актах самоздійснення; вироблення та використання активу, необхідного для самоздійснення [18]. Інтегруючись в складні процеси формування життєвої компетентності ресурси виявляються у наступних системних здатностях [6; 15]: життєпізнання (здатність і готовність особистості до пізнання життя та самопізнання); життєпередбачення (передбачення власної життєдіяльності у майбутньому); життєве прогнозування (визначення планів і перспектив); життєве самовизначення (здатність і готовність до вибору життєвої мети, її ціннісного і ресурсного обґрунтування, узгодження з іншими цілями у життєвому проекті та деталізація процесу її досягнення); життєздійснення (здатність і готовність до здійснення життєвого проекту засобами і ресурсами життєдіяльності); життєорганізація та життєвдосконалення (як інтеграція здатностей до належного існування, генералізація основних функцій життєтворення).

В такій інтерпретації психологічні ресурси виявляють системне значення, набувають онтологічної сутності як інструментальної складової життєтворчості.

Психологічні ресурси, що забезпечують ефективність існування людини не в конкретній ситуації, а протягом всього життя, О. Ю. Рязанцева називає екзистенціальними та тлумачить їх як «...засоби, що приводять до максимальної реалізації потенціалу особистості, повноцінного і автентичного існування» [16, с. 144]. До основних екзистенціальних ресурсів, за автором належать ресурси свободи, сенсу, самотрансценденції, прийняття та віри [16]. На думку О. Л. Вернік, екзистенціальні ресурси особистості – це «способи організації власного способу життя, те, що застосовується для вирішення життєвих задач та досягнення життєвих цілей в різних сферах активності» [2, с. 53].

За визначенням О. Штепи, психологічні ресурси слід розглядати як невід’ємну умову існування; як

«...особистісні риси, що розкривають усталені дискурсивно-рефлексивні практики, що забезпечують здатність творити себе і своє життя» [17, с. 247]. Їх головна функція – забезпечення можливостей більш-менш успішного існування, що дозволяє їх розглядати в координатах життєтворчості.

В структурі життєтворчості, ресурси, відображаючи цілісну організацію психіки, її ціннісно-сміслові, емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні та інші аспекти, виражають деякий запас індивідуальних можливостей людини, виступають джерелом внутрішньої сили, що дозволяє людині успішно функціонувати у власному просторі буття. Л. Г. Дика, з цього приводу зазначає, що психологічний ресурс визначається як «...сукупність внутрішніх засобів з потенційно-активними характеристиками, якими людина володіє і які доцільно використовує для забезпечення ефективної діяльності та підтримки оптимальної життєтворчості» [4, с. 145].

Психологічні ресурси представляють сукупність індивідуальних характеристик, що сформувались в ході онтогенезу, і які є маркерами компетентності особистості. Вони забезпечують можливість вирішувати як актуальні так і перспективні задачі життєдіяльності, сприяють вибору стратегії існування та експлікації життєвих планів і програм. Представляючи собою засоби реалізації індивідуального екзистенційного проекту, психологічні ресурси являються показниками автентичності людини як автора життя, носія мудрості, досвіду і т.д., виражають рівень її зрілості та свободи.

Психологічні ресурси виступають інструментом реалізації духовно-практичної активності, спрямованої на свідоме, самостійне, креативне проектування та здійснення власного життєвого шляху. Як елемент особистого досвіду, вони розкриваються в різних процесах життєзабезпечення, виражають можливість створювати таке життєве середовище, на яке людина розраховує, прагнути до таких висот, які людина визначила для себе.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз феномену засвідчує його складність та багатоаспектність дослідження. Було встановлено, що психологічні ресурси – це така система можливостей, яка забезпечує свідому та творчу організацію індивідом свого життя. Представляючи систему інтеріоризованих елементів суб’єктивного досвіду (характерологічних, когнітивних, мотиваційних, конативних та ін.) ресурси виступають інструментами не лише адаптивної поведінки, але й інтегровані в складні процеси життєтворення (життєпізнання, життєпередбачення, життєве

прогнозування та самовизначення, життєорганізація та життєвдосконалення і т.д). В особистісній площині, ресурси виявляються в якості системоутворювального фактору, що презентує людину як суб'єкта, який володіє здатностями до самовдосконалення і прагне до високої якості життя.

#### Список літератури:

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. *Психологический журнал*. 2006. Т. 27. № 2. С. 113–122.
2. Вернік О. Л. Ресурси життєдіяльності : психологічний зміст проблеми <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v9/i12/7.pdf> (дата звернення 20.01.22).
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика : монография. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с.
4. Дикая Л. Г. Отношение человека к неблагоприятным событиям и факторы его формирования. *Психологический журнал*. Москва. 1996. № 3. С. 137–146.
5. Евдокимова Е. А. Семантические координаты проблемы ресурсов личности. *Современные проблемы психологии* : межвуз. сб. науч. статей с международным участием. 2018. Вып. 1. С. 50 – 57.
6. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
7. Забродин Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. Москва : Финстатинформ, 2002. 360с.
8. Казібекова В.Ф. Психологічні ресурси особистості : філософсько -психологічний зміст. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. № 2 (1). С. 120 – 127.
9. Кожевникова Е. Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Краснодар, 2006. 247 с.
10. Котова И.Б. Идея личностного и жизненного ресурса как предмет научной рефлексии в отечественной и зарубежной психологии. *Гуманизация образования*. 2013. № 6. С. 79 – 83.
11. Кумышева Р.М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром. Личность и группа в условиях социальных изменений : материалы научной конференции Института психологии РАН, 2009. С. 37–45. URL : <http://www.ipras.ru/engine/documents/document2006.pdf> (дата звернення: 10.01.2022)
12. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 85 – 112.
13. Марков В. М. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: дис. ... д-ра. псих. наук : 19.00.13. Москва. 2004 453с.
14. Матвієнко О. Проблеми адаптації особистості до змін умов існування: ресурсний підхід. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Психологічні науки. 2016. №. 1. С. 132–137.
15. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Єрмаков [та ін.]. Київ : Либідь, 1996. 792 с.
16. Рязанцева О. Ю. Экзистенциальные ресурсы лиц, переживающих психологический кризис: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Одесса, 2012. 343с.
17. Штепа О. С. Ресурсна насиченість особистості. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 47. 2020. С. 231 – 252.
18. Ямницький В. М. Системний аналіз феномена життєтворчості особистості. *Психологія і суспільство*. 2009. №4 (38). С. 145–153.
19. Hobfoll S.E. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 2001. № 50. P. 337–421.

#### Datsenko O.A. PSYCHOLOGICAL RESOURCE AS AN INTEGRAL CHARACTERISTIC OF THE LIFE OF THE INDIVIDUAL

The article is devoted to the problem of psychological resources, which is especially acute at the present stage of development of society in connection with the radical changes that accompany the present. The importance of its research for solving the problems of productive life and psychological well-being is noted. An attempt was made to analyze traditional approaches to the problem in both domestic and foreign science. A theoretical overview of some modern resource concepts is presented, different approaches to their psychological interpretation are considered. It is emphasized that resources represent some stock of opportunities used in the course of life. It is noted that they are used not only for private activities, but also ensure the implementation of global functions of life (life knowledge, life organization, life improvement, etc.). In this ontological context, they serve as an internal tool for successful personal and life self-realization; operationalize the processes of life development, provide an opportunity to change the circumstances, to create a living environment

*that people expect. Representing the means of implementing an individual existential project, psychological resources are proactive, allow you to strive for such heights that people have determined for themselves. Psychological resources are an integrated element of experience that defines a person as an actor, are indicators of authenticity and competence of the individual as the author of life and the bearer of wisdom; act as a psychological mechanism of self-determination and self-development. It is noted about the system organization of resources, their connection with rational, value-semantic, emotional – sensory, motivational – behavioral and other components of self-consciousness of the subject. An attempt is made to identify some functional features of the phenomenon that ensure the implementation of life functions. Prospects for further scientific research are outlined. The need to create a holistic theoretical model for the study of the phenomenon in the life-creating paradigm is emphasized.*

**Key words:** resources, life creation, vitality, opportunities, instrumentalization, means, self-realization, productivity, psychological well-being, subject of life.

**Марута О.С.**

ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології Національної академії медичних наук України»

## КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИКИ СУБ'ЄКТИВНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЩАСТЯ У ПАЦІЄНТІВ З ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

*Метою даного дослідження було визначення провідних копінг-стратегій у пацієнтів з різними варіантами психічних розладів та взаємозв'язок цього показника з суб'єктивним сприйняттям щастя.*

*В дослідженні взяли участь 210 пацієнтів з психічними розладами (ПР) (70 – з органічними розладами, 70 – з депресивними розладами та 70 – з невротичними розладами).*

*Результати проведених досліджень свідчать про наступне. В структурі копінг-стратегій хворих на ПР переважали неадаптивні копінг, серед яких найбільша частка належала емоційним варіантам копінг-стратегій. У здорових осіб спостерігалось превалювання адаптивних стратегій, серед яких найбільш представлені були поведінкові.*

*Серед різних варіантів ПР найнижчі показники представленості адаптивних копінгів визначались при депресивних розладах, тобто хворі на депресивні розлади виявляли найменшу адаптивність у подоланні складних життєвих обставин, в той час коли хворі на органічні розлади найбільшу, порівняно з іншими варіантами ПР.*

*Проведений кореляційний аналіз показав, що зростання суб'єктивного рівня нещастя пов'язано з використанням неадаптивних копінгів «розгубленість», «активне уникнення» та «придушення емоцій».*

*Відчуття емоційної складової щастя було пов'язано з копінгом «самовладання», матеріальна складова щастя корелювала з адаптивними копінгам «установка власної цінності» та «конструктивна активність», екзистенційний компонент щастя був пов'язаний з виразністю копінгів «додача сенсу» та «альтруїзм».*

*Отримані дані свідчать, що рівень суб'єктивного щастя у пацієнтів з ПР обумовлений специфікою адаптаційних ресурсів особистості. Вплив та корекція на означені особистісні структури дозволить також корегувати і рівень відчуття щастя.*

**Ключові слова:** копінг-стратегії, психічні розлади, суб'єктивний рівень щастя, органічні розлади, депресійні розлади, невротичні розлади.

**Постановка проблеми.** Розповсюдження серед населення психічних розладів, хімічних та нехімічних залежностей, ауто- та гетероагресивної поведінки вимагають глибокого вивчення категорій психологічного благополуччя, психологічної гармонії, які найчастіше належать до змісту поняття «щастя» [4, с. 5; 11, с. 14; 18, с. 118].

Зазначене завдання вирішується в межах онтологічного, гносеологічного, анксіологічного та інших підходів [3, с. 10; 6, с.12].

В соціально-психологічному напрямку «щастя» розглядають як основний вимір людського досвіду, який включає позитивний емоційний настрій, задоволення життям, оптимізм та високу самооцінку [3, с. 10; 9, с. 79]. При цьому підкреслено значення емоційного стану, який віддзеркалює внутрішню задоволеність своїм існуванням, повнотою життя і реалізацією свого

призначення [5, с. 103; 12, с. 68]. Невід'ємною складовою феномена «щастя» є позитивні емоції, відчуття гармонії, захоплення життям, які рефлексуються людиною всередині себе з урахуванням ієрархічної сукупності цінностей і благ, що розділяються соціумом [6, с. 12; 19, с. 34].

Вивчення феномену «щастя» показало, що його основою є діяльність людини та пов'язані з нею інтегральні динамічні характеристики особистості, які відображають здатність особистості до пристосування при взаємодії з факторами середовища [6, с. 14; 16, с. 448; 17, с. 16].

У зв'язку з цим, доцільним є дослідження копінг-стратегій особистості в контексті суб'єктивного сприйняття щастя та психологічного благополуччя.

Одним з основних стратегій пристосування є копінг-поведінка, психологічне призначення якої

полягає у оволодінні та послабленні вимог зовнішнього середовища в конкретній ситуації. Тобто, копінг-поведінка є адаптаційним ресурсом особистості, який забезпечує процес взаємодії суб'єкта з зовнішнім світом [1, с. 68; 10; 13, с. 38; 14].

**Метою** даного дослідження було визначення провідних копінг-стратегій у пацієнтів з різними варіантами психічних розладів та взаємозв'язок цього показника з суб'єктивним сприйняттям щастя.

**Матеріали та методи дослідження.** Комплекс методів дослідження, який був використаний для реалізації його мети, включав методіку визначення копінг-стратегій Е.Нейм (Л.И. Вассерман, 2003), семантичний диференціал щастя (СДЩ) (О.С. Марута, 2019) та статистичні методи обробки отриманих даних [2, с. 118; 8, с. 29; 10].

Методика визначення копінг-стратегій Е. Нейм (адаптація Л. І. Вассермана, 2003) дозволяє дослідити 26 ситуаційно-специфічних варіантів копінгу, розподілених відповідно до трьох основних сфер психічної діяльності на когнітивний, емоційний та поведінковий копінг-механізми.

Когнітивні копінг-стратегії включають наступні механізми: 1. Ігнорування; 2. Смирненість; 3. Дисимуляція; 4. Збереження самовладання; 5. Проблемний аналіз; 6. Відносність; 7. Релігійність; 8. Розгубленість; 9. Додача сенсу; 10. Установка власної цінності.

Емоційні копінг-стратегії охоплюють: 1. Протест; 2. Емоційна розрядка 3. Придушення емоцій; 4. Оптимізм; 5. Пасивна кооперація; 6. Покірність; 7. Самозвинувачення; 8. Агресивність.

Поведінкові копінг-стратегії: 1. Відволікання; 2. Альтруїзм; 3. Активне уникнення; 4. Компенсація; 5. Конструктивна активність; 6. Відступ; 7. Співробітництво; 8. Звернення.

Варіанти означених копінг-стратегій також були розподілені на види за ступенем їх адаптивних можливостей: адаптивні, відносно адаптивні та неадаптивні.

Для реалізації мети дослідження нами була розроблена методика "Семантичний диференціал щастя" (СДЩ) (О.С. Марута, 2019). Психосемантичний підхід і близький до нього напрямок – клініко-семантичний аналіз, що поєднує клінічний і лінгвістичний підходи, застосовуються при дослідженні смислової сфери особистості, як в нормі, так і при патології, в тому числі, для глибокого аналізу якісних змін в афективній, когнітивній та мотиваційній сферах при пограничних, афективних і психотичних розладах.

«Семантичний диференціал щастя» містить 42 уніполярні шкали, які утворюють 6 факторів.

В кожній шкалі представлені категорії, які є компонентами, що відносяться до поняття щастя, які випробуванним пропонується оцінити за десятибальною шкалою. Ділення шкали фіксують різні ступені даної якості об'єкта. Опитувальник складається з двох бланків, на першому виявляється потреба в кожному з компонентів, а на другому – ступінь їх наявності в даний момент життя (потреба (СДЩп) і наявність (СДЩн)). Оцінка респондентами значення поняття за шкалами СДЩ дозволяє сформувати семантичний простір суб'єктивного сприйняття щастя і побудувати карту їх взаємного розташування.

Унімодалні шкали формують 6 факторів суб'єктивного сприйняття щастя: емоційний (ЕМ), соціальний (СЦ), матеріальний (МТ), фізичний (ФЗ), динамічний (ДН) і екзистенційний (ЕК).

На першому етапі підраховуються бали за кожним з компонентів окремо на кожному бланку (СДЩп і СДЩн) відповідно до їх полярної оцінки. Далі обчислюється середня оцінка фактора, шляхом складання її складових і подальшим поділом на 7. При цьому підсумковий показник  $\Sigma$  СДЩ є сумою середніх оцінок 6 факторів. Фінальним етапом є розрахунок  $\Delta$ СДЩ, який відображає різницю результату СДЩп і СДЩн.  $\Delta$ СДЩ є основним критерієм рівня щастя, тому що незалежно від абсолютного значення  $\Sigma$ СДЩ, відображає ступінь задоволеності життям. Обчислення показника  $\Delta$  за кожною шкалою дозволяє визначити можливі причини зниження рівня суб'єктивного сприйняття щастя, його високі значення вказують на актуально значущі сфери життя, які декомпенсовані в даний життєвий період.

Для статистичної обробки даних застосовувались методи описової статистики (відсотки (%), середня арифметична (М), стандартна похибка середньої арифметичної" (m)), методи встановлення достовірності відмінностей вибірок (t – критерій Ст'юдента, ф-Фішера), метод послідовного статистичного аналізу та метод кореляційного аналізу.

Статистична обробка даних проводилась з використанням пакета комп'ютерних програм Excel и STATISTICA Application, Version 10.0.1011.0, Statsoft Inc., 2017.

В дослідженні взяли участь 210 пацієнтів з психічними розладами (ПР) (70 – з органічними розладами, 70 – з депресивними розладами та 70 – з невротичними розладами).

Вік пацієнтів коливався в межах 29-57 років (середній вік 46,3 роки), серед обстежених переважали жінки (66,2 %), особи з вищою освітою (57,1 %) та непрацюючі особи (55,2 %): (30,9 % –

не працюють; 17,6 % – тимчасово не працюють; 6,6 % – на пенсії).

**Результати дослідження.** На рисунку 1 представлено результати аналізу копінг-стратегій за рівнем адаптивності по групах дослідження.

Згідно отриманих даних у хворих на ПР в структурі копінг-стратегій превалювали неадаптивні копінгі (48,89 %), представленість яких була достовірно вищою, ніж в групі здорових (20,95 %, при  $p \leq 0,001$ ). Частка ж адаптивних копінгів у хворих на ПР була достовірно нижчою і дорівнювала лише 25,71 %, порівняно зі здоровими (49,52 %, при  $p \leq 0,01$ ), у яких саме адаптивні копінгі були привалуючими. За рівнем представленості відносно адаптивних копінгів достовірної різниці між хворими на ПР та здоровими особами визначено не було: у хворих на ПР їх представленість складала 25,40 %, у здорових – 29,52 %.

Відповідно до різних за генезом ПР структура копінг-стратегій за рівнем адекватності суттєво не відрізнялась. При цьому найнижчі показники представленості адаптивних копінгів визначались при депресивних розладах (18,10 %, при  $p \leq 0,001$  в порівнянні зі здоровими), при невротичних розладах частка адаптивних копінгів складала 26,66 % ( $p \leq 0,01$ ), при органічних – вона була найбільшою (33,33 %), однак все ж таки достовірно нижчою, ніж в групі здорових ( $p \leq 0,05$ ). Превалювали в усіх представлених групах ПР неадаптивні копінгі, за представленістю яких також були отримані достовірні відмінності з групою здорових: при депресивних розладах частка неадаптивних копінгів була найвищою – 52,24 % ( $p \leq 0,001$ ), при невро-

тичних розладах дорівнювала 48,57 % ( $p \leq 0,003$ ), при органічних – 42,86 % ( $p \leq 0,01$ ).

Розподіл копінг-стратегій відповідно сфери функціонування з врахуванням рівня їх адекватності за групами дослідження відображено на рисунку 2.

Так, у хворих з ПР в кожній з представлених сфер превалювали неадаптивні копінгі, найбільша їх частка була представлена в емоційній сфері –  $57,14 \pm 3,6$  % ( $p \leq 0,0003$ ), в когнітивній сфері неадаптивні копінгі склали  $49,52 \pm 3,38$  % ( $p \leq 0,001$ ), в поведінковій –  $40,00 \pm 2,98$  % ( $p \leq 0,01$ ) порівняно зі здоровими –  $22,86 \pm 1,93$  %;  $20 \pm 5,26$  % та  $20 \pm 5,26$  %, відповідно. При цьому достовірно в меншій частці у хворих на ПР були представлені адаптивні варіанти копінг-стратегій в аналогічному співвідношенні щодо сфери функціонування: найменша частка адаптивних копінгів визначалась в емоційній сфері –  $22,86 \pm 1,93$  % ( $p \leq 0,001$ ), в когнітивній сфері вона дорівнювала  $25,71 \pm 2,13$  % ( $p \leq 0,003$ ), в поведінковій –  $28,57 \pm 2,32$  % ( $p \leq 0,01$ ), порівняно зі здоровими –  $48,57 \pm 10,25$  %;  $48,57 \pm 10,25$  % та  $51,43 \pm 10,54$  %, відповідно.

Розподіл копінг-стратегій відповідно сфери функціонування з врахуванням рівня їх адекватності відповідно до різних форм ПР відображено на рисунку 3.

Встановлено, що в структурі копінгів хворих на депресивні розлади найбільша частка належала неадаптивним емоційним копінг-стратегіям ( $65,71 \pm 11,32$  % в співвідношенні з іншими варіантами ПР та при  $p \leq 0,0001$  порівнянні зі здоро-

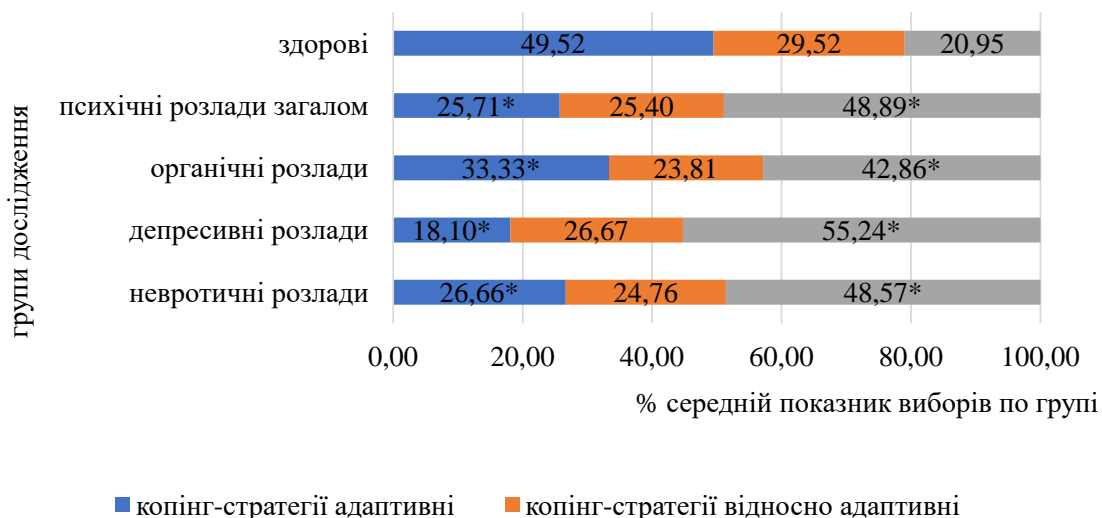


Рис. 1. Розподіл копінг-стратегій за рівнем адаптивності в нормі та при ПР різного генезу

Примітки: \* – статичні відмінності з групою здорових осіб

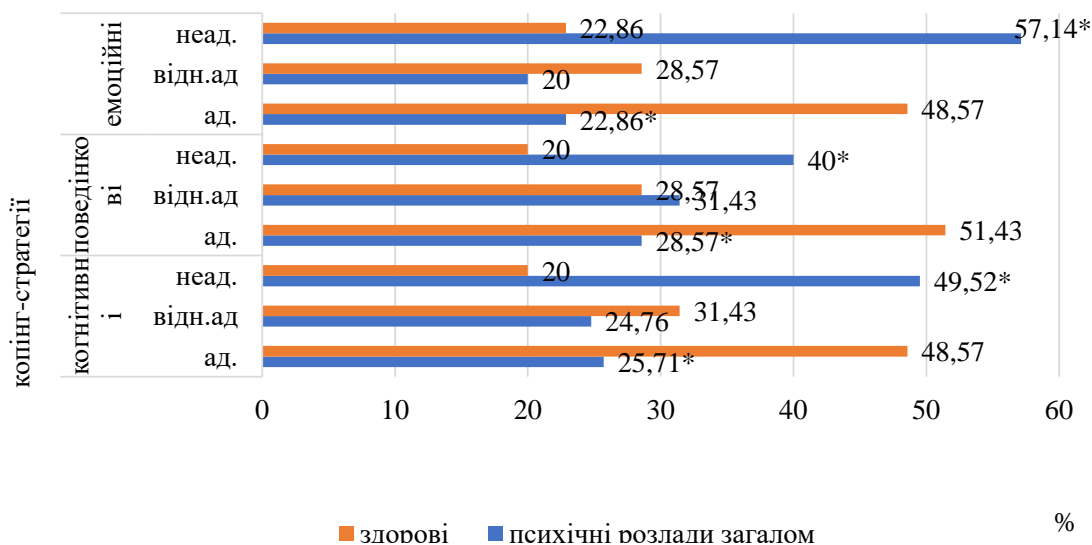


Рис. 2. Розподіл копінг-стратегій за критерієм адаптивності відповідно до сфер функціонування в нормі та при ПР

Примітки: \* – статичні відмінності з групою здорових осіб

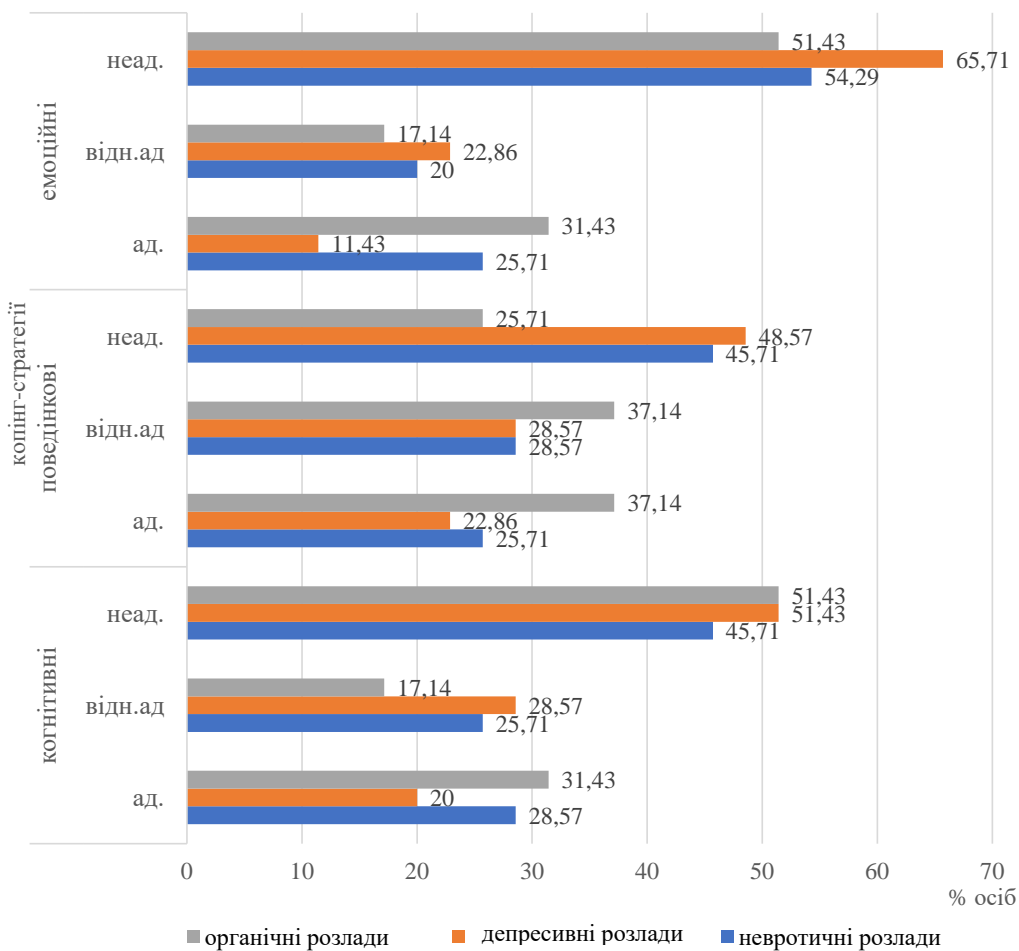


Рис. 3. Розподіл копінг-стратегій за критерієм адаптивності відповідно до сфер функціонування в залежності від форми ПР



вими). Частка неадаптивних когнітивних стратегій у хворих цієї групи склала –  $51,43 \pm 10,54 \%$ , при  $p \leq 0,005$  в порівнянні зі здоровими), а неадаптивних поведінкових –  $48,57 \pm 10,25 \%$ , при  $p \leq 0,01$ ).

У хворих на невротичні розлади в приблизно рівних пропорціях превалюючими виявлялись неадаптивні емоційні ( $54,29 \pm 10,8 \%$ , при  $p \leq 0,001$ ) та неадаптивні когнітивні стратегії ( $51,43 \pm 10,54 \%$ , при  $p \leq 0,005$ ). Неадаптивні поведінкові стратегії у хворих цієї групи становили  $45,71 \pm 9,91 \%$ , при  $p \leq 0,03$ .

При органічних розладах пропорційна різниця в представленості адаптивних-неадаптивних варіантів копінгів була найменш вираженою, порівняно з іншими варіантами ПР. В структурі копінгів хворих на органічні ПР також превалювали дезадаптивні варіанти емоційних ( $51,43 \pm 10,54 \%$ ,  $p \leq 0,005$ ) та когнітивних стратегій ( $51,43 \pm 10,54 \%$ , при  $p \leq 0,005$ ). Однак порівняно з іншими ПР, більш представленими виявлялись адаптивні когнітивні ( $31,43 \pm 7,65 \%$ ), адаптивні поведінкові ( $37,14 \pm 8,66 \%$ ), адаптивні емоційні ( $31,43 \pm 7,65 \%$ ) та відносно адаптивні поведінкові ( $37,14 \pm 8,66 \%$ ) стратегії, в той час коли при депресивних розладах ці варіанти копінгів становили:  $20 \pm 5,26 \%$ ,  $22,86 \pm 5,9 \%$ ,  $11,43 \pm 3,16 \%$  та  $28,57 \pm 7,1 \%$ , а при невротичних –  $28,57 \pm 7,1 \%$ ,  $25,71 \pm 2,13 \%$ ,  $25,71 \pm 2,13 \%$  та  $28,57 \pm 7,1 \%$  відповідно.

Детальний структурний аналіз копінгів хворих з різними формами ПР в порівняльному аспекті зі здоровими представлено на рисунках 4, 5, 6.

У хворих на невротичні розлади в структурі емоційних копінгів превалювали неадаптивні стратегії «придушення емоцій» ( $20,00 \pm 5,26 \%$ ) та «покірність» ( $17,14 \pm 4,59 \%$ ), а також відносно адаптивна стратегія «протест» ( $17,14 \pm 4,59 \%$ ) (рис. 4). Серед поведінкових копінгів у хворих на невротичні розлади,

в значній мірі, переважала стратегія «активне уникання» ( $28,57 \pm 7,10 \%$ ), яка визначалась з достовірно вищою частотою, ніж у здорових ( $11,43 \pm 3,16 \%$ , при  $p \leq 0,05$ ). Також доволі частими поведінковими копінг-стратегіями хворих на невротичні розлади були «відступ» та «звернення» (по  $17,14 \pm 4,59 \%$ ), однак без статистичної різниці з групою здорових. Серед когнітивних стратегій переважаючих за частотою серед хворих на невротичні розлади не визначалось.

У хворих на депресивні розлади в структурі копінгів з найбільшою частотою було представлено когнітивний неадаптивний варіант копінгу «розгубленість» ( $34,29 \pm 8,17 \%$ ), частота якого була достовірно вищою, ніж в групі здорових осіб ( $5,71 \pm 1,63 \%$ ),  $p \leq 0,003$ .

Серед поведінкових копінгів у хворих на депресивні розлади переважали неадаптивні стратегії «активного уникання» ( $25,71 \pm 6,52 \%$ ) та «відступу» ( $22,86 \pm 5,90 \%$ ). В структурі ж емоційних стратегій у цих хворих найбільш частими

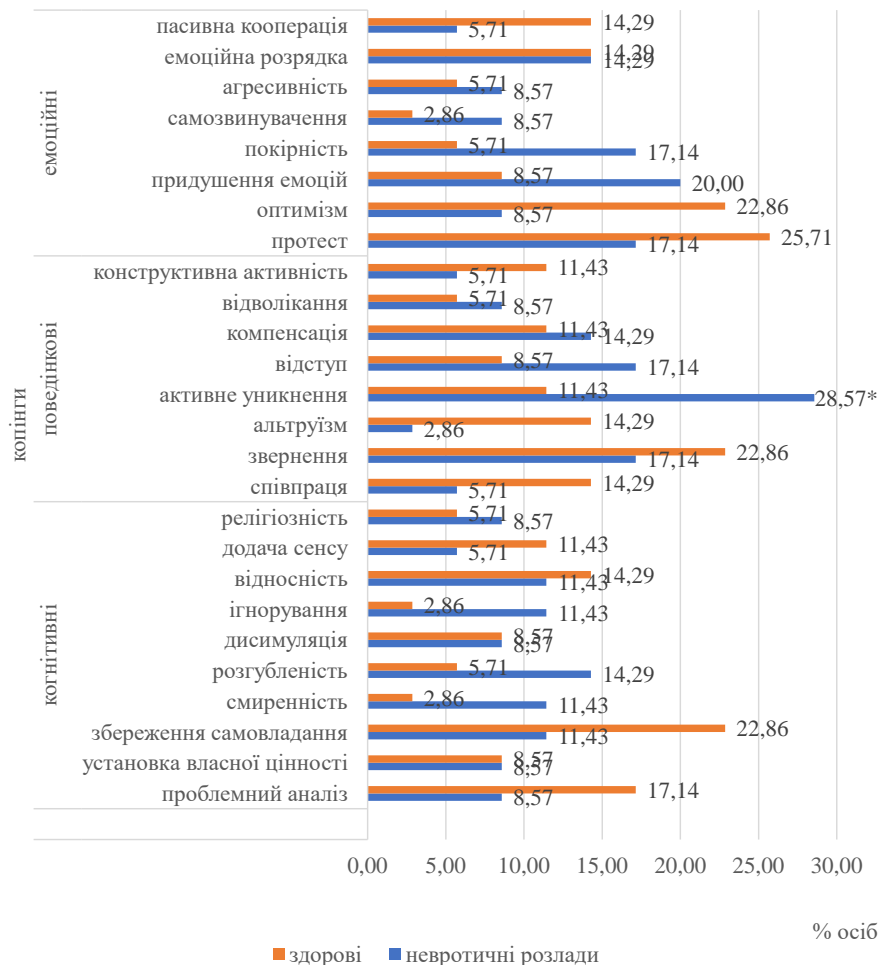


Рис. 4. Структура копінгів хворих на невротичні розлади в порівняльному аспекті зі здоровими

Примітки: \* – статичні відмінності з групою здорових осіб

## Результати кореляційного аналізу копінг-стратегій та суб'єктивного рівня щастя у хворих на ПР

Копінг-стратегії	Суб'єктивний рівень щастя						
	ΔСДЦ	ΔЕМ емоційний	ΔСЦ соціальний	ΔМТ матеріальний	ΔФЗ фізичний	ΔДН динамічний	ΔЕК екзистенційний
проблемний аналіз	-0,26	-0,11	-0,17	-0,05	0,12	0,2	-0,14
установка власної цінності	-0,22	-0,18	-0,21	-0,38	0,17	0,06	-0,23
збереження самовладання	-0,15	-0,36	-0,10	0,13	0,21	0,11	0,02
смиренність	0,2	-0,24	-0,13	0,15	0,1	0,14	-0,13
розгубленість	0,44	0,28	0,11	0,02	0,22	0,1	0,51
дисимуляція	-0,12	-0,06	0,13	0,23	0,11	0,08	-0,11
ігнорування	-0,19	-0,21	0,13	0,1	-0,22	0,14	-0,01
відносність	-0,15	0,1	0,21	0,11	0,04	0,12	-0,11
додача сенсу	-0,22	0,17	-0,12	-0,01	0,1	-0,1	-0,40
релігійність	-0,11	0,06	0,22	-0,13	0,07	0,1	-0,22
співпраця	-0,36	-0,15	-0,28	0,11	-0,1	-0,15	0,05
звернення	0,11	-0,12	-0,2	0,13	0,1	-0,12	0,01
альтруїзм	-0,26	-0,16	-0,21	-0,11	0,15	-0,1	-0,42
активне уникнення	0,52	0,44	0,23	-0,13	0,11	-0,13	0,11
відступ	0,21	0,1	0,45	-0,05	0,13	0,12	0,1
компенсація	-0,19	-0,1	-0,2	0,1	-0,12	0,1	0,16
відволікання	0,1	-0,13	-0,01	0,1	0,14	-0,1	0,11
конструктивна активність	-0,17	0,1	-0,18	-0,39	-0,24	-0,21	-0,11
протест	0,12	0,1	0,42	-0,12	-0,1	0,12	0,2
оптимізм	-0,38	-0,17	-0,12	-0,11	0,1	-0,1	-0,16
придушення емоцій	0,45	0,06	0,22	-0,13	0,47	0,21	-0,01
покірність	0,11	0,13	-0,21	-0,2	0,1	-0,12	0,12
самозвинувачення	0,10	0,17	-0,10	0,11	0,40	0,14	0,1
агресивність	0,18	0,13	0,21	-0,1	0,1	-0,12	0,11
емоційна розрядка	-0,11	0,15	-0,20	-0,13	-0,18	-0,2	0,11
пасивна кооперація	-0,02	-0,13	-0,11	0,1	-0,1	-0,1	0,12

Примітки:

Значення подано у форматі «r – коефіцієнт кореляції»

Рівень достовірності взаємозв'язків  $p < 0,05$  виділено заливкою сірого кольору

Показники кореляції мають зворотні значення, тобто трактуються зі зворотнім знаком

варіантами копінгів були «придушення емоцій» ( $25,71 \pm 6,52$  %) та «покірність» ( $22,86 \pm 5,90$  %). З достовірно меншою частотою у хворих на депресивні розлади були представлені такі емоційні копінги як «оптимізм» ( $2,86 \pm 0,83$  %) та «протест» ( $8,57 \pm 2,41$ ), порівняно зі здоровими ( $22,86 \pm 5,90$  % та  $25,71 \pm 6,52$  %, при  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$ , відповідно).

При органічній патології вагомих статистичних відмінностей з групою здорових в частоті

копінг-стратегій отримано не було. З найбільшою частотою у хворих цієї групи визначалися неадаптивний емоційний копінг «покірність» ( $20,00 \pm 5,26$  %), адаптивні та відносно адаптивні поведінкові – «компенсація» ( $17,14 \pm 4,59$  %) та «звернення» ( $17,14 \pm 4,59$  %), а також неадаптивні когнітивні – «розгубленість» ( $17,14 \pm 4,59$  %) та «смиренність» ( $17,14 \pm 4,59$  %).

З метою визначення характеру та особливостей співвідношень між адаптаційними можливостями

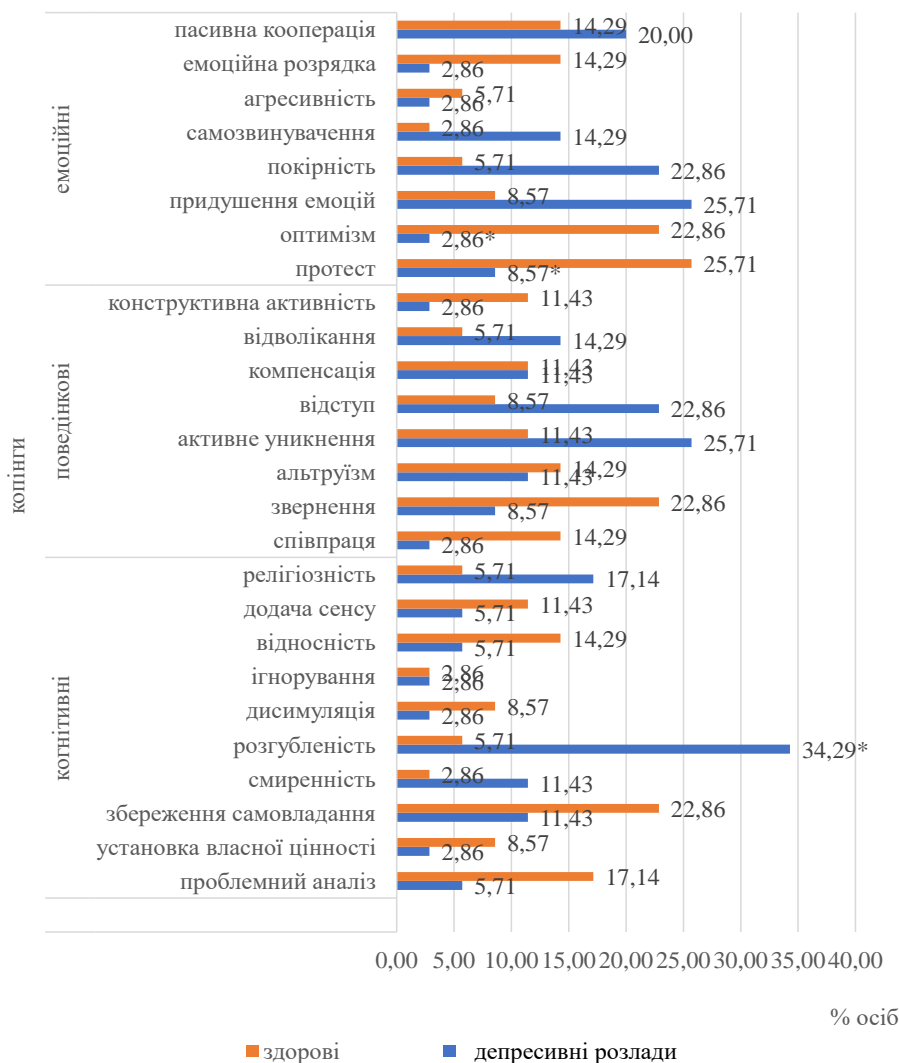


Рис. 5. Структура копінгів хворих на депресивні розлади в порівняльному аспекті зі здоровими

хворих на ПР та рівнем їх суб'єктивного сприйняття щастя застосовувалась процедура кореляційного аналізу в ході якої було співставлено показники копінг-стратегій хворих з ПР з узагальненими показниками їх суб'єктивного рівня щастя (згідно результатів за методикою СДЩ) (табл. 1).

Згідно результатів методики СДЩ показники  $\Delta$  відображають рівень незадоволення власним життям за певними сферами, тому відображають рівень щастя зворотнім чином, тобто високі показники свідчать про низький рівень щастя, низькі – про відчуття щастя. У зв'язку з чим, показники в таблиці 1 зі знаком «-» трактуються як позитивні, в той час як показники зі знаком «+», навпаки.

В результаті проведеного кореляційного аналізу отримано, що показник  $\Delta$ СДЩ (загальний рівень щастя) статистично достовірно корелює

з копінгом «розгубленість» ( $r = 0,44$ ), активне уникання ( $r = 0,52$ ), «придушення емоцій» ( $r = 0,45$ ), «оптимізм» ( $r = -0,38$ ) та «співпраця» ( $r = -0,36$ ). Тобто, використання неадаптивних копінгів «розгубленість», «активне уникання» та «придушення емоцій» пов'язане зі зростанням рівня суб'єктивного нещастя, в той час коли відносно адаптивні копінги «оптимізм» та «співпраця» корелюють з відчуттям щастя.

За окремими складовими суб'єктивного сприйняття щастя також були визначені достовірні зв'язки. Так, відчуття емоційної складової щастя ( $\Delta$ ЕМ) корелювало з виразністю копінга «збереження самовладання» ( $r = -0,36$ , в той час коли відчуття нещастя було пов'язане з копінгом «активне уникання» ( $r = 0,44$ ).

Соціальна складова щастя ( $\Delta$ СЦ) корелювала з копінгами «відступ» ( $r = 0,45$ ) та «протест»

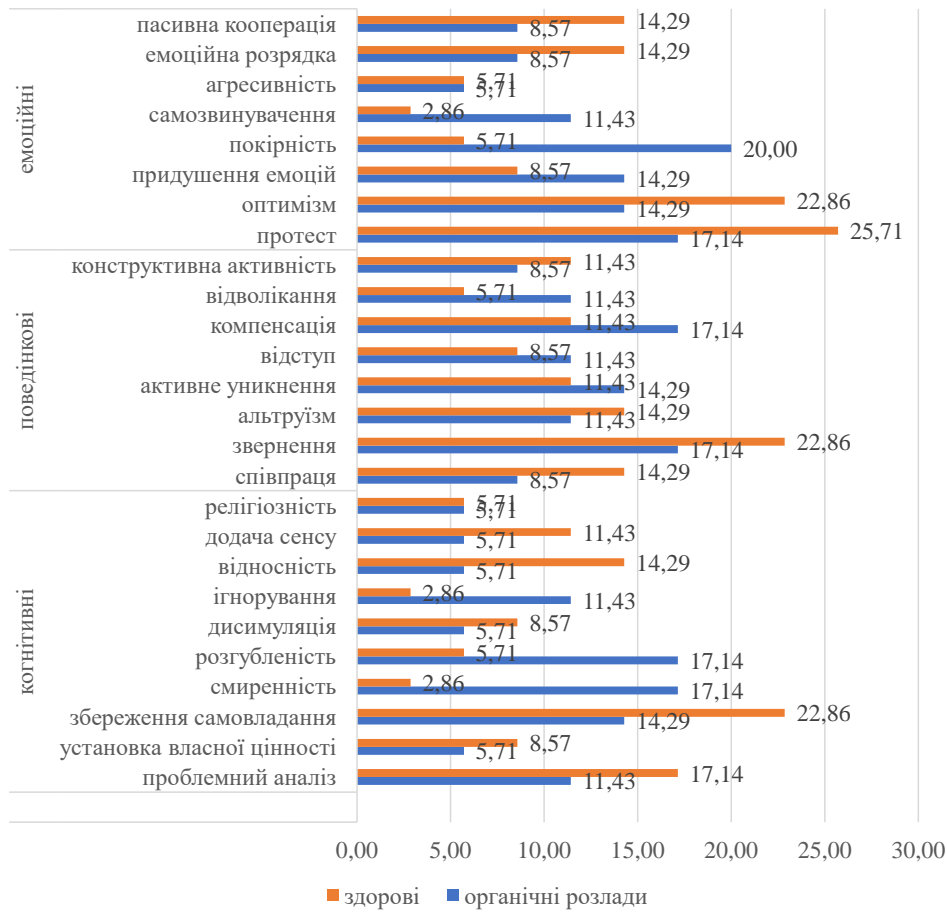


Рис. 6. Структура копінгів хворих на органічні розлади в порівняльному аспекті зі здоровими

( $r = 0,42$ ). Зворотна тенденція визначалась між рівнем соціальної складової щастя та копінгамі «відступ» та «протест», виразність означених копінг-стратегій була пов'язана з високими показниками ДСЦ, які зазначають зростання рівня нещастя.

Матеріальна складова щастя ( $\Delta$  МТ) корелювала з адаптивними копінгамі «установка власної цінності» ( $r = -0,38$ ) та «конструктивна активність» ( $r = -0,39$ ): відчуття щастя в матеріальній сфері залежало від виразності означених копінгів, чим більш вираженими вони виявлялись, тим меншим було відчуття нещастя.

Фізичний компонент щастя, або задоволеність своїм фізичним станом корелював з такими копінгамі як «придушення емоцій» ( $r = 0,47$ ) та «самозвинувачення» ( $r = 0,40$ ). Тобто, виразність копінгів «придушення емоцій» та «самозвинувачення» було пов'язано з суб'єктивним відчуттям нещастя в фізичному плані.

Екзистенційний компонент щастя корелював з копінгамі «розгубленість» ( $r = 0,51$ ), «додача сенсу» ( $r = -0,40$ ) та «альтруїзм» ( $r = -0,42$ ), тобто екзистенційне відчуття щастя було пов'язане з

виразністю копінгів «альтруїзм» та «додача сенсу», а виразність копінгів «розгубленість», навпаки з відчуття нещастя в екзистенційному плані.

**Обговорення.** Таким чином, вивчення копінг-стратегій як чинника адаптації та суб'єктивного сприйняття щастя у пацієнтів з ПР свідчило про наступне.

В структурі копінг-стратегій хворих на ПР переважали неадаптивні копінгі, серед яких найбільша частка належала емоційним варіантам копінг-стратегій. У здорових осіб спостерігалось превалювання адаптивних стратегій, серед яких найбільш представленими були поведінкові.

Згідно отриманих даних хворі на депресивні розлади виявляють найменшу адаптивність у подоланні складних життєвих обставин, в той час коли хворі на органічні розлади найбільшу, порівняно з іншими варіантами ПР. Група здорових осіб, на відміну від хворих з ПР, характеризувалась превалюванням адаптивних варіантів копінг-стратегій.

Серед різних варіантів ПР найнижчі показники представленості адаптивних копінгів визначались

при депресивних розладах, тобто хворі на депресивні розлади виявляли найменшу адаптивність у подоланні складних життєвих обставин, в той час коли хворі на органічні розлади найбільшу, порівняно з іншими варіантами ПР.

Хворі на невротичні розлади характеризувались достовірно частішим застосуванням неадаптивних поведінкових стратегій, зокрема «активне уникання». Хворі на депресивні розладами визначались достовірно вищою частотою когнітивних неадаптивних стратегій, таких як «розгубленість».

При цьому у здорових осіб спостерігалось превалювання адаптивних стратегій, серед яких найбільш представленими були поведінкові.

Проведений кореляційний аналіз показав, що зростання суб'єктивного рівня нещастя пов'язано з використанням неадаптивних копінгів «розгубленість», «активне уникнення» та «придушення емоцій».

Відчуття емоційної складової щастя було пов'язано з копінгом «самовладання», матеріальна складова щастя корелювала з адаптивними копінгами «установка власної цінності» та «конструктивна активність», екзистенційний компонент щастя був пов'язаний з виразністю копінгів «додача сенсу» та «альтруїзм».

Суб'єктивне відчуття нещастя за даними кореляційного аналізу, було пов'язано з копінгом «активне уникнення» (в сфері емоцій), «відступ» та «протест» (в сфері соціальної реалізації), «придушення емоцій» та «самозвинувачення» (в сфері фізичного здоров'я) та «розгубленості» (в сфері екзистенційної компоненти).

**Висновки.** Проведений аналіз копінгових стратегій продемонстрував, що хворі на ПР характеризувались превалюванням неадаптивних копінгів та меншою представленістю, порівняно зі здоровими, адаптивних їх варіантів. В структурі копінг-стратегій хворих на ПР з найбільшою частотою були представлені неадаптивні емоційні варіанти копінг-стратегій.

Отримані дані свідчать, що рівень суб'єктивного щастя у пацієнтів з ПР обумовлений специфікою адаптаційних ресурсів особистості. Вплив та корекція на означені особистісні структури дозволить також корегувати і рівень відчуття щастя.

Тема НДР: «Вивчити механізми та закономірності функціонування перцептивно-інформаційних процесів неусвідомлюваного рівня у хворих на афективні розлади» (шифр теми: НАМН. ПП.7Ф.19, № держреєст. 0119U100154).

#### Список літератури:

1. Абдрахімова Ц.Б. Роль копінг-поведінки в розвитку неспсихотичних психічних розладів у осіб з частковою втраченою зору травматичного генезу. *Український вісник психоневрології*. 2013. Т. 21. Вип. 2 (75). С. 68–72.
2. Антомонов М.Ю. Математическая обработка и анализ медико-биологических данных. К., 2006. 556 с.
3. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
4. Волошин П.В., Марута Н.О. Стратегія охорони психічного здоров'я населення України: сучасні можливості та перешкоди. *Український вісник психоневрології*. 2015. Т. 23. Вип. 1 (82). С. 5–12.
5. Гуляс І.А. Феномен щастя: аксіопсихологічні аспекти. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. К., 2010. Т. XII. Ч. 4. С. 103–109.
6. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 2013. 268 с.
7. Королева М.Н. Счастье как социокультурный феномен (социологический анализ): дис. ... канд. соц. наук. М., 2013. 164 с.
8. Марута О.С. Семантический дифференциал счастья (клинико-психологические аспекты). *Медицина психологія*. 2019. Т. 14. № 2. С. 27–31.
9. Петров В.Г., Злыгостева К.В. Счастье и психологическое благополучие в структуре ресурсной модели психологического здоровья. *Бюллетень ВСНЦ СО РАМН*. 2015. № 4 (104). С. 79–83.
10. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы. *Психологические исследования*: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru>.
11. Стан психічного здоров'я населення та показник діяльності психіатричної та наркологічної служби в Україні. Інформаційно-аналітичний огляд за 2014-2017 рр. / П.В. Волошин, Н.О. Марута, І.В. Лінський, О.І. Мінко, Т.М. Колеснік, І.М. Вайнер. Харків: Видавець Строков Д.В., 2019. 84 с.
12. Соловьева С.Л. Психологическая концепция счастья и оптимизм. *Вестник Санкт-петербургского университета*. Сер. 12. 2009. Вып. 1. Ч. I. С. 67–74.
13. Степаненко Л.В. Копінг-стратегії та психологічний захист як механізм саморегуляції особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. № 1. С. 37–41.

14. Трансформація особливостей особистості та копінг-стратегій залежно від тривалості рекурентного депресивного розладу / Г.Ю. Каленська, Н.О. Марута, В.Ю. Федченко, Т.В. Панько. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2018. Т. 3, № 1. <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/102>
15. Ярош Н.С., Розумна М.В. Особливості копінг-стратегій студентів, які виховувались у неповній родині. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2020. Вип. 69. С.29–36.
16. Huffman J.C., Legler S.R, Boehm J.K. Positive psychological well-being and health in patients with heart disease: a brief review. *Future Cardiol*. 2017. Vol. 13 (5). P. 443–450. <http://doi:10.2217/fca-2017-0016>.
17. Lambert L., Lomas T., van de Weijer, M. P. et al. Towards a greater global understanding of wellbeing: A proposal for a more inclusive measure. *International Journal of Wellbeing*. 2020. Vol. 10 (2). P. 1–18.
18. Levit L.Z. Person-Oriented Conception of Happiness as the Ultimate Psychological Theory: Ten Main Reasons. *Psychology and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 6. № 5. P. 118–121.
19. Schiffrin, H., Nelson, S. Stressed and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. 2010. *Journal Happiness Study*. 11 (1). P. 33–39.

### **Maruta O.S. COPING STRATEGIES AS FACTORS OF SUBJECTIVE PERCEPTION OF HAPPINESS IN PATIENTS WITH MENTAL DISORDERS**

*The aim of this study was to determine the leading coping strategies in patients with different variants of mental disorders and the relationship of this indicator with the subjective perception of happiness.*

*The study involved 210 patients with mental disorders (MD) including 70 with organic disorders, 70 with depressive disorders, and 70 with neurotic disorders).*

*The results of the research indicate that in the structure of coping strategies of patients with MD there was predomination of maladaptive copings, among which the largest part belonged to emotional variants of coping strategies. In healthy individuals there was a prevalence of adaptive strategies, among which the most represented were behavioral ones.*

*Among the various variants of MD, the lowest rates of adaptive coping were determined in depressive disorders, i.e. patients with depressive disorders showed the least adaptability in overcoming difficult life circumstances, whereas patients with organic disorders had the highest adaptability as compared with compared to other variants of MD.*

*Correlation analysis has shown that the increase in the subjective level of unhappiness is associated with the use of maladaptive copings such as "confusion", "active avoidance" and "emotion suppression".*

*The feeling of the emotional component of happiness was associated with the coping of "self-control", the material component of happiness correlated with adaptive copings of "self-worth" and "constructive activity", the existential component of happiness was associated with the expressiveness of copings of "meaning" and "altruism".*

*The data obtained show that the level of subjective happiness in patients with MD is due to the specific adaptive resources of the individual. Influence on and correction of the specified personality structures will allow to correct also a level of feeling of happiness.*

**Key words:** coping strategies, mental disorders, subjective level of happiness, organic disorders, depressive disorders, neurotic disorders.

**Моляко В.О.**

Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

**Третяк Т.М.**

Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

## ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УСКЛАДНЕНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ УМОВАХ

*Обґрунтовано актуальність формування в учнів психологічної готовності до розв'язування творчих задач як необхідної бази для забезпечення конкурентоздатності країни. Розглянуто структуру процесу розв'язування творчої задачі. Показано важливість етапу формулювання умови задачі, особливо трансформації початкових умов задачі в шукані її умови. Акцентовано увагу на принципах аналогізування, комбінювання, реконструювання, за якими здійснюється розвиток природи і які складають основу творчого інструментарію особистості. Дається визначення поняття духовності людини. Аналізується виконання досліджуваними експериментального завдання «Незакінчені речення». Встановлено, що твори, написані старшокласниками, накладаються на матрицю структури процесу розв'язування творчої задачі. Показано, що учням властиво вирішувати експериментальну задачу на різних рівнях: від формулювання поля проблем, які потребують вирішення у їх власному житті, до реалізації стратегії реконструювання, при цьому може мати місце проекція ситуації «тут і зараз» на фоні слабого рівня розвитку творчого інструментарію учня. Визначено, як впливає на процес виконання завдання розуміння досліджуваними шуканих умов тих задач, які ставить перед ними життя, особливо, коли наявна тенденція до подолання ускладнень. Зафіксовано наявність глибокого структурно-функціонального аналізу інформації на фоні песимізму, деякої невпевненості. Встановлено такі прояви творчого мислення старшокласників, коли стратегія структурно-функціонального аналізу життєво важливої інформації роз'єднується на тактики, що обумовлює суб'єктивну впевненість досліджуваного в правильності своїх дій. Проаналізовано функціонування системоутворюючого образу на прикладі «мрії», «самооблізації». Показано, що проекція стратегії подолання і переживання життєво важливої інформації складає основу побудови досліджуваними шуканої конструкції. Акцентується увага на необхідності розвитку творчого інструментарію старшокласників. Розглядається роль МАН у забезпеченні здатності учня самостійно навчатись. Аналізується роль полілога у вирішенні різного роду задач (комунікативних, творчих, наукових та ін.). Показано роль полілога в науковій творчості на прикладі книги А. Ейнштейна і Л. Інфельда. Розглянуто функції полілога як творчого інструментарію учнів, можливості його реалізації на уроках, в позакласній та позашкільній роботі.*

**Ключові слова:** творча задача, стратегія, структура процесу розв'язування задачі, творче мислення, інформація, полілог.

**Постановка проблеми.** Для забезпечення конкурентоздатності країни є важливою наявність готовності її громадян розв'язувати творчі задачі в різних сферах умов інформаційної невизначеності, надлишку чи дефіциту інформації, необхідної для успішного розв'язування проблем, дефіциту часу, раптових заборон чи обмежень. Важлива запорука вирішення цього завдання – розвиток в учнівської молоді здатності творчо ставитись до праці взагалі і особливо до навчання, до розв'язування різного роду задач в процесі навчально-виховної роботи. Особливо це стосується учнів старшого

шкільного віку, оскільки перед ними стоять важливі питання: вибору майбутньої професії, визначеності в координатах дорослого життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Життя людини можна розглядати, як неперервний процес розв'язування найрізноманітніших задач. Значну частину цих задач складають саме творчі задачі, адже, строго кажучи, будь-яка, навіть дуже алгоритмізована задача щоразу виконується в інших умовах, як фізичних (інша температура, тиск, координати в просторі та ін.), так і психологічних, моральних та ін., в залежності від характеру задачі.

Що стосується творчих задач, то вони, як правило, розв'язуються за певною структурою. Першим етапом структури процесу розв'язування творчої задачі є формулювання проблемного поля її вирішення.

Наступним етапом є виокремлення певної задачі із спектру проблемного поля, вивчення і розуміння початкових умов задачі, переформулювання початкових умов у шукані умови задачі. Процес трансформації початкових умов задачі в шукані її умови є дуже важливим і відповідальним, оскільки саме від цього значною мірою залежить успішність розв'язування задачі. Адже, характер змісту, вкладеного в шукані умови, обумовлюється як широтою спектру особистісних якостей того, хто розв'язує задачу, так і загальною системою координат, в якій функціонує ця людина. А отже, дуже різними можуть бути формулювання (як і саме розуміння) шуканих умов, виконані різними людьми на основі одних і тих же початкових умов. Саме цим зумовлюється як різнобарв'я образів у витончених творах майстра, так і елементарне буденне непорозуміння між людьми.

Етап побудови задуму розв'язування творчої задачі характеризується складною роботою, пов'язаною із реалізацією ряду стратегій, фундаментально обґрунтованих в численних працях відомого психолога академіка В. О. Моляко [1, 2, 3, 4] – стратегії: аналогізування (пошуку аналогів), комбінування, реконструювання (пошуку антиподу), універсальна стратегія та стратегія випадкових підстановок. І дійсно три основні з них складають ті принципи, за якими здійснюється розвиток природи. Принцип аналогізування – справді, в природі нове часто створюється за принципом схожості. Також новизна в природному середовищі утворюється за принципом комбінування: зміна параметрів об'єкта (збільшення, зменшення), його координат у просторі і часі і т.ін. приводить до зміни його функцій. Принцип реконструювання – за принципом антиподу в природі, наприклад, на місці височених гір утворюється Марійська впадина.

В процесі розв'язування різного роду конструкторських задач (творчих, професійних, навчальних, побутових та ін.) людина використовує ті ж самі принципи. Так, відомо багато винаходів у сфері техніки, реалізованих на основі стратегій аналогізування, комбінування і реконструювання.

Не менш важливим є такий етап розв'язування творчої конструкторської задачі, як матеріалізація задуму. Саме на цьому етапі здійснюється при-

скіпливе співвіднесення характеристик створеної конструкції з вимогами, сформульованими в умові задачі (оскільки спонтанне їх співвіднесення відбувається протягом всього процесу вирішення задачі).

До того ж, сам етап матеріалізації задуму має важливе значення щодо розуміння проблеми духовності людини. Адже, так би мовити, рівень духовності людини вимірюється її готовністю розв'язувати задачі, які ставить перед нею життя, в системі координат простих норм моралі або заповідей Божих. У такому разі стає зрозумілим призначення людини – матеріалізація Божої волі.

**Мета:** дослідити трансформацію системної організації творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах.

**Виклад основного матеріалу.** З метою дослідження трансформації системної організації творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах було реалізовано експериментальне завдання «Незакінчені речення». досліджувані – учні 11 класів Медичної гімназії № 33 м. Києва (34 осіб). Учні пропонувалось закінчити десять незакінчених речень. Спеціального завдання: об'єднати придумані речення в єдину конструкцію, свого роду твір – перед старшокласниками не ставилось. Однак переважна кількість досліджуваних намагалась створити саме цілісну вербальну конструкцію – твір, не зважаючи на те, що мали місце ще й часові обмеження на тривалість виконання завдання – 6 хвилин.

Так, розв'язуючи тестове завдання «Закінчити незакінчені речення», досліджувана № 1 формулює поле проблем, які потребують вирішення у її власному житті: «1. Легше всього вийти в вікно. 2. Не дивлячись на те, що мені сумно, я повинна посміхатися. 3. Чим далі, тим гірше. 4. Кожен, хто прийде в моє життя, завдає мені шкоди. 5. Жаль, що час не повернути. 6. Якщо я перестану посміхатися, від мене всі відвернуться. 7. Найважливіше те, що у мене з'явилася собака. 8. Тільки мати мене любить. Але не розуміє все одно. 9. Неправда все те, що я чую. 10. Прийде такий день, коли нас не стане».

В роботі, виконаній досліджуваним № 2, «проглядається» проекція ситуації «тут і зараз» на фоні реалізації дещо слабкого рівня розвитку творчого інструментарію учня: «1. Легше всього залишитися дома, чим йти до школи. 2. Не дивлячись на те, що сьогодні йде сніг. 3. Чим далі, тим гірше. 4. Кожен має свою кімнату. 5. Жаль, що я не дома. 6. Якщо я захворію, то не піду до школи. 8. Тільки я залишився дома. 9. Неправда, що я прогуляю



школу. 10. Прийде такий день, коли моєму другу треба буде допомога».

В формулюваннях, сконструйованих досліджуваним № 3, видно тенденцію до розуміння шуканих умов тих завдань, які ставить перед ним життя: «1. Легше всього нічого не робити. 2. Не дивлячись на те, що сьогодні дощ, я маю гарний настрій. 3. Чим далі в ліс, тим більше дров. 4. Кожен має свою долю. 5. Жаль, що сьогодні вісім уроків. 6. Якщо я зроблю домашню роботу, я зможу піти гуляти. 7. Найважливіше те, що я здорова людина і в мене є сім'я. 8. Тільки від мене залежить моє майбутнє. 9. Не правда, а брехня була усюди. 10. Прийде такий день, коли нам потрібно здавати ЗНО».

В реченнях, доконструйованих досліджуваною № 4, при формулюванні шуканих умов задачі має місце тенденція до подолання ускладнень: «1. Легше всього створювати проблему. 2. Не дивлячись на те, що складно, треба продовжувати. 3. Чим далі, тим важче. 4. Кожен повинен бути щасливим. 5. Жаль, що не всі розуміють одне одного. 6. Якщо замислитись, то не все так складно. 7. Найважливіше те, що ти думаєш. 8. Тільки позитивні емоції. 9. Неправда, що нічого не можна вирішити. 10. Прийде такий день, коли все стане добре».

Глибокий структурно-функціональний аналіз інформації, хоча і на фоні деякого песимізму, бачимо в творі досліджуваної № 5: «1. Легше всього позбутися поваги. 2. Не дивлячись на те, що життя несправедливе. 3. Чим далі зайдеш, тим складніше повертатися. 4. Кожен має поважати один одного. 5. Жаль, що добрі люди покидають нас зарано. 6. Якщо не даси відпору, зникнеш. 7. Найважливіше те, що ти живий. 8. Тільки люди можуть поводити себе, як монстри. 9. Неправда руйнує відносини. 10. Прийде такий день, коли прийде кінець».

Спроба проаналізувати власний життєвий досвід проходить «червоною» лінією через конструкції, створені досліджуваною № 6: «1. Легше всього писати конспекти, ніж читати. 2. Не дивлячись на те, що мені не дозволяють мати собаку, але вона в мене буде. 3. Чим далі, тим краще. 4. Кожен повинен мати домашнього улюбленця. 5. Жаль, що я не полетіла до Туреччини. 6. Якщо це трапиться, то так і буде. 7. Найважливіше те, що я маю дуже щасливу сім'ю. 8. Тільки батьки можуть мене зрозуміти. 9. Неправда, що я маю хом'яка. 10. Прийде такий день, коли правда буде на моєму боці».

Натомість спроба самоаналізу на тлі деякої невпевненості має місце в роботі досліджуваної

№ 7: «1. Легше всього – все покинути. 2. Не дивлячись на те, що це дуже важко, я дуже цього хочу, хоч і не впевнена, але роблю заради себе і своїх чудесних мрій. 3. Чим далі йду, тим більше цікавіше. 4. Кожен не потрібен, а потрібен тільки один. 5. Жаль, що я не шкодую про це. 6. Якщо робиш, то до кінця. 7. Найважливіше те, що поряд зі мною рідні люди. 8. Тільки б все було добре. 9. Неправда, я просто оправдовуюсь, тому що чогось боюсь».

Так би мовити, «життєва стратегія» структурно-функціонального аналізу інформації в процесі розв'язування актуальних задач «розбивається» на тактики: по кожному пункту подається конкретизація на фоні загальної впевненості – так можна в кількох словах охарактеризувати доробок досліджуваної № 8: «1. Легше всього сказати, що нічого не можеш. 2. Не дивлячись на те, що ти слабкий, рухайся вперед і станеш сильнішим. 3. Чим далі ти йдеш, тим ближча ціль. 4. Кожен має право вибору. 5. Жаль, що не кожен хоче вибирати. 6. Якщо старатись, то все вийде. 7. Найважливіше те, що в тебе є бажання. 8. Тільки ти будеш своє майбутнє. 9. Неправда всюди. 10. Прийде такий день, коли все стане на свої місця».

Досліджувана № 9 написала твір, в якому мрія є системоутворюючим образом: «1. Легше всього знайти мрію. 2. Не дивлячись на те, що люди не можуть зрозуміти, що це. 3. Чим далі вони просуваються в пошуках в середині себе, тим скоріше буде вона знайдена. 4. Кожен завжди зможе знайти мрію. 5. Жаль, що іноді цього не трапляється. 6. Якщо людина ще з самого дитинства опиняється під впливом інших, то мрія сховається. 7. Найважливіше те, що треба вчасно зрозуміти, в яку ситуацію ти потрапив. 8. Тільки вчасно це зрозумівши, ти зможеш знайти її. 9. Неправда чи правда – твоя мрія чи не твоя. 10. Прийде такий день, коли ти це зрозумієш».

«Самомобілізація» – так коротко можна назвати основну стратегію написання твору досліджуваною № 10: «1. Легше всього – бути собою. 2. Не дивлячись на те, що тяжко, я не заплачу. 3. Чим далі, тим вищі зорі. 4. Кожен має право не пробачати. 5. Жаль, що я не кохаю. 6. Якщо він обіцяв бути поряд. 7. Найважливіше те, що у мене все вийде. 8. Тільки не здавайся! 8. Неправда, я хочу ввімкнути світло. 10. Прийде такий день, коли мамі стане легше».

Твір досліджуваної № 11 сконструйований, орієнтуючись на стратегію реконструювання: «1. Легше всього спати на стелі. 2. Не дивлячись на те, що дерева рожеві. 3. Чим далі, тим красивіший

казковий ліс. 4. Кожен гарний та квітчастий. 5. Жаль, що я – не фея. 6. Якщо я – не я, то я – не я. 7. Найважливіше те, що я така, якою я хочу бути. 8. Тільки життя яскраве любить нас різними. 9. Неправда, в кожного є вогник у серці. 10. Прийде такий день, коли ми станемо зірками».

Проекція стратегії подолання – таким є основний лейтмотив розповіді, написаної досліджуваною № 12: 1. Легше всього – закинути важке діло, ніж його подужати. 2. Не дивлячись на те, що навчання складне, ми намагаємось гарно вчитися. 3. Чим далі – тим гірше. 4. Кожен повинен працювати. 5. Жаль, що я маю алергію. 6. Якщо кожен буде прибирати своє сміття, планета буде чистою. 7. Найважливіше те, що я маю мету. 8. Тільки гарні справи допоможуть нам. 9. Неправда тільки ускладнює життя. 10. Прийде такий день, коли все налагодиться».

Переживання життєво важливої інформації складає основу побудови шуканої конструкції досліджуванним №13. Учень у процесі доконструювання речень робить важливі висновки щодо питань, які його хвилюють. На папері фіксуються лише «опорні сигнали» цієї особистісно важливої роботи: «1. Легше всього – пір'я. 2. Не дивлячись на те, що він провинився, я не злився. 3. Чим далі в ліс, тим зліші дятли. 4. Кожен з нас – людина і має про це пам'ятати. 5. Жаль, що я не пішов у школу. 6. Якщо змішати пісок і воду, нічого не буде. 7. Найважливіше те, що він цього не робив. 8. Тільки одна спроба. 9. Неправда, я – не злодій. 10. Прийде такий день, коли ти пожалієш про свій вибір».

В даному випадку також має місце проекція ситуації «тут і зараз», коли в шуканих конструкціях проявляються, як характеристики даної ситуації, так і життєво важливі переконання досліджуваного №14. До того ж, для цього учня є характерним більш високий рівень розвитку творчого інструментарію побудови шуканого образу: «1. Легше всього – знайти собі вірного друга. 2. Не дивлячись на те, що я прокинувся пізно, у школі я був за п'ять хвилин до початку заняття. 3. Чим далі ти зможеш дійти, тим ближче до своєї мети. 4. Кожен відповідає за себе. 5. Жаль, що тільки дванадцять година. 6. Якщо будеш вправно займатися, то отримаєш гарний результат. 7. Найважливіше те, що всі живі та здорові. 8. Тільки Київ, тільки Динамо!!! 9. Неправда не є правдою. 10. Прийде такий день, коли доведеться відповідати за кожен свій вчинок».

Усвідомлення того, що тебе розуміють, є для старшокласників дуже важливим. Зокрема, ця

амплітуда актуальності вирішення проблеми розуміння знайшла прояв у свого роду «баладі про розуміння», написаної досліджуванним №15: «1. Легше всього жити в обмані. 2. Не дивлячись на те, що не дуже зрозуміло. 3. Чим далі йдеш, зостанешся на місці. 4. Кожен має розуміти, що робить. 5. Жаль, що це не всі розуміють. 6. Якщо багато думати, то буде сумно. 7. Найважливіше те, що буде завтра, а не колись. 8. Тільки ти твориш себе. 9. Неправда – та правда, яку занадто сильно навіюють. 10. Прийде такий день, коли все буде добре».

Звичайно, кожна людина хотіла б мати таку психологічну розкіш, як взаєморозуміння з іншими людьми, а особливо з референтними особами. А якщо говорити про старшокласників, то вони перебувають у такій системі координат, коли водночас слід вирішувати багато життєво важливих завдань за умов дефіциту часу, раптових заборон і обмежень, а щонайголовніше – розв'язувати ці задачі нерідко доводиться за умов дефіциту або надлишку інформації, прогностично необхідної для успішного їх вирішення. Інформаційна невизначеність нависає над учнем непроглядною стіною, йому важко зорієнтуватись в наявній проблемній ситуації, вибрати з широкого розмаїття напрацьованих алгоритмів діяльності найбільш адекватні для конструювання цілком вірного розв'язку актуальної задачі. Адже перед старшокласниками стоять, зокрема такі важливі завдання, як успішне закінчення навчання в середній школі та виважений відповідальний вибір професії.

Перед досліджуваними не ставилось завдання – написати твір. Однак переважна частина учнів, що приймали участь у дослідженні, п'ятнадцять старшокласників, виконуючи умови інструкції, саме так переформулювали для себе початкові умови завдання. Вони закінчили незакінчені речення таким чином, що їм вдалося сконструювати більш або менш цілісні вербальні конструкції, які водночас є як безпосереднім розв'язком даної їм задачі, так і проекцією їх роздумів щодо вирішення життєво важливих власних проблем.

Цікаво, що всі написані досліджуваними твори в тій чи іншій мірі вкладаються в структуру процесу розв'язування творчої задачі. Так, досліджувана №1 в своїй розповіді лише відобразила те поле проблем, які на її погляд є першочерговими для розв'язання.

Важливим для успішного виконання даного експериментального завдання є рівень розвитку творчого інструментарію самого учня. Саме ця обставина обумовила обриси твору, написаного досліджуваним №2: констатація фрагментарних

елементів його життєвого досвіду і спроба поєднати їх у єдину конструкцію.

Запорукою знаходження успішного розв'язку задачі є здатність людини адекватно переформулювати початкові умови задачі в шукані її умови. Саме це дозволило досліджуваному № 3 створити вербальні конструкції і об'єднати їх в задум вирішення задачі. Досліджувана № 6 також при формулюванні шуканих умов розв'язування задачі спробувала проаналізувати свій життєвий досвід.

Якщо в творах, написаних досліджуваними № 5 і № 7, відчуваються деякий песимізм і невпевненість, то в розповіді досліджуваних № 4 і № 12 бачимо впевнену орієнтацію на подолання ускладнень. Досліджувана № 8 також вибудувала чітку лінію розв'язання експериментальної задачі через реалізацію відповідних тактик, спрямованих на впевнене досягнення результату.

Учні можуть також створювати шуканий задум, використовуючи певний «центр кристалізації» образу. Так, щодо досліджуваної № 9 ним виявилась ідея мрії, а в доробку досліджуваної № 10 – прагнення до самообмілізації.

В роботі досліджуваної № 11 реалізовано стратегію реконструювання. В підсумку утворились образи, віддалені від реальності, але яскраві та несподівані.

Свого роду «опорними сигналами» виявились формулювання, сконструйовані досліджуваними № 13 і № 14. Зрозуміло, що в процесі їх відточування учні виконували нелегку для них роботу щодо структурно-функціонального аналізу життєво важливої інформації.

Проблема розуміння ближніми, яка так чи інакше фігурувала чи не в кожному творі старшокласників, але найчіткіше вона була окреслена у так званій «баладі про розуміння», написаній досліджуваним № 15. При цьому сама побудова речень свідчить про недостатній рівень розвитку творчого інструментарію даного учня, однак організація тексту говорить про натхненність процесу роботи над виконанням завдання.

Дійсно, старшокласників хвилює проблема усвідомлення своєї професійної перспективи. Вони розуміють, що потрібно по-максимуму продуктивно реалізувати час навчання в школі, щоб мати психологічну готовність до розв'язування тих задач, які постануть перед ними у дорослому житті. Тому багато хто з учнів займаються на певних курсах, в творчих об'єднаннях, в Малій Академії наук, щоб отримати необхідні знання, уміння, навички, а найголовніше перевірити себе на придатність до тієї чи іншої професії.

Що стосується діяльності Малої Академії наук, то дійсно, займаючись у її гуртках, учні долучаються до самостійного навчання, оскільки практично самотужки працюють над вирішенням обраної проблеми, щоб подати свою виконану науково-дослідну роботу на третій етап Всеукраїнського конкурсу учнівських робіт учасників Малої Академії наук. Слід зазначити, що науковий доробок такого рівня має практично відповідати вимогам, які висуваються щодо кандидатських дисертацій, зокрема, повинні мати доведену наукову новизну, об'єкт, предмет, практичну значущість та ін. Тож серед робіт учасників такого конкурсу нерідко зустрічаються і такі, що відзначені авторськими свідоцтвами на винахід.

Для цього необхідне, зокрема, вміння самостійно навчатись, а отже, самостійно творчо мислити, розв'язувати актуальні творчі задачі. А це означає, що учень має вміти не лише матеріалізувати задум розв'язування заданої задачі, розроблений кимось іншим (вчителем, вихователем, керівником гуртка і т. ін.). Він повинен бути готовим не тільки самотужки сконструювати задум вирішення задачі, а й сформулювати шукані умови задачі на основі відомих початкових її умов, а в ідеалі – бути здатним самостійно помічати протиріччя в певних сферах технічних, наукових та ін. знань та діяльності і формулювати на їх основі умову задачі.

Старшокласникам для реалізації цих положень потрібний також такий комунікативний творчий інструментарій, який дозволяє не лише успішно взаємодіяти з іншими людьми, а також, у співпраці з ними вирішувати актуальні задачі. Мова йде про вміння працювати, розв'язувати задачі в процесі полілога.

Про значущість полілога, зокрема в сфері наукової творчості, акцентується увага в книзі «Еволюція фізики», написаній А. Ейнштейном у співтворстві з Л. Інфельдом. У ній у формі полілога розгортається процес творчого наукового мислення при вирішенні складних проблем в сфері фізики. При цьому в полілозі, окрім авторів, приймають участь також: ідеалізований читач, диспутанти – представники різних наукових шкіл, уявний інженер, філософ, зовнішній і внутрішній спостерігачі, скептик, старий і новий фізик, вчитель і учень, детектив з нешаблонним мисленням. Всі учасники полілога (відповідно до задуму автора) висловлюють своє бачення обговорюваної проблеми та шляхів її вирішення [6].

Полілог може стати для старшокласників важливим творчим інструментарієм у пізнанні себе і навколишнього світу. І почати можна з

елементарного: у формі полілога проаналізувати всім класом – як організувати взаємодію в класі, щоб по-максимуму ефективно використати час навчання в школі, наприклад, для підготовки до вступу в обрані навчальні заклади, як взаємодіяти між собою, щоб клас став дружнішим і кожному було якомога комфортніше в ньому навчатись.

Як перший крок до досягнення цієї мети, можна запропонувати школярам відповісти у формі полілога на три питання: а) чим я захоплююсь? б) чого міг би навчити інших? в) чого хотів би навчись сам? По черзі, по колу відповідаючи на ці питання, учні дізнаються багато нової і найголовніше, цікавої інформації про однокласників. Спонтанно утворюються осередки школярів за інтересами.

Перше коло полілога має бути присвячене побудові проблемного поля. В якості тренувального, можна запропонувати учням обговорити питання: Що треба зробити, щоб клас став дружнішим? Кожен учасник полілога висловлює свої пропозиції, однак забороняється повторювати ідеї, висловлені іншими, можна лише розвивати їх. Названі проблеми записуються на класній дошці, з них обирається для початку одна і проводиться її обговорення знову ж таки у формі полілога.

Це друге коло полілога спрямоване на побудову задуму обраної проблеми. А оскільки функціо-

нує вимога щодо новизни пропонованих варіантів розв'язку, то в учнів виникає питання: як придумати нову ідею? В такому разі, з метою розробки нових задумів розв'язування задачі слід реалізовувати стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання. Запропоновані розв'язки знову ж таки фіксуються на дошці. З них обираються найдостойніші, які опрацьовуються у формі полілога.

**Висновки.** Засвоений на таких прикладах цей творчий інструментарій не лише додасть школярам психологічного комфорту у спілкуванні, у формі полілога можна проводити уроки, поза-класні і позашкільні заняття. Не кажучи вже про те, реалізований метод полілога на батьківських зборах обов'язково підвищить коефіцієнт корисної дії полілога в класі, оскільки з числа батьків завжди знайдеться осередок небайдужих, таких, що охоче бажають допомогти своїм дітям.

Особливо цікаво і продуктивно проходять організовані у формі полілога засідання методичних об'єднань педагогів та педагогічні ради в навчальних закладах.

**Перспективи.** В подальших дослідженнях передбачається вивчення динаміки проявів творчого мислення старшокласників у процесі розв'язування задач в ускладнених інформаційних умовах.

#### Список літератури:

1. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. Москва: Машиностроение, 1983. 134 с.
2. Моляко В. А. Стратегия решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16. № 1. С.84-90.
3. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание. Москва: Знание, 1985. 80 с.
4. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). Киев: Освіта України, 2007. 388 с.
5. Третяк Т.М. Конструктивне мислення учнів. Обдарована дитина. 2005. №1. С. 64-67.
6. Эйнштейн А., Инфельд Л. Эволюция физики. Москва, 1948. 267 с.

#### Moliako V.O., Tretiak T.M. THE TRANSFORMATION OF SENIOR PUPILS' CREATIVE THINKING SYSTEM ORGANIZATION IN THE COMPLICATED INFORMATIONAL CONDITIONS

*The urgency of forming students' psychological readiness to solve creative tasks as a necessary basis for ensuring the competitiveness of the country is substantiated. The structure of creative task solving process is considered. The importance of the task condition formulating stage is shown, especially the transformation of the initial conditions of the task into its required conditions. Emphasis is placed on the principles of analogy, combination, reconstruction, which are the development of nature and which form the basis of creative tools of personality. The definition of the concept of human spirituality is given. The performance of the experimental task "Incomplete sentences" is analyzed. It is established that the works written by senior pupils are superimposed on a matrix of structure of the creative task solving process. It is shown that students tend to solve experimental tasks at different levels: from formulating a field of problems that need to be solved in their own lives, to implementation a reconstruction strategy, while there may be a projection of the situation "here and now". It is determined how the research of the desired conditions of the tasks set by life influences the researched process, especially when there is a tendency to overcome complications. The presence of deep structural and functional analysis of information on the background of pessimism, some uncertainty. The following manifestations of senior pupils' creative thinking are established, when the strategy of structural and functional analysis of vital information is divided into tactics, which determines the subjective confidence of*

*the subject in the correctness of their actions. The functioning of the system-forming image is analyzed on the example of “dreams”, “self-mobilization”. It is shown that the projection of the strategy of overcoming and experiencing vital information is the basis for the construction of the desired structure. Emphasis is placed on the need to develop creative tools for senior pupils. The role of the JAS in ensuring the student’s ability to learn independently is considered. The role of the polylogue in solving various problems (communicative, creative, scientific, etc.) is analyzed. The role of the polylogue in scientific creativity is shown on the example of the book by A. Einstein and L. Infeld. The functions of the polylogue as a creative tool of pupils, the possibility of its implementation in lessons, extracurricular and extracurricular activities are considered.*

**Key words:** *creative task, strategy, structure of problem solving process, creative thinking, information, polylogue.*

**Степаненко Л.В.**

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ЕМОЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

*У статті представлено теоретичний аналіз проблеми життєстійкості як здатності людини гнучко реагувати на зміни життєдіяльності шляхом актуалізації її психофізіологічних ресурсів та особистісного потенціалу. Встановлено стилі життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу як стійке поєднання властивостей життєстійкості, емоційних властивостей та копінг-захисних механізмів саморегуляції. Виділено стилі життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу психологів. Проблемно-розв'язальний та чуйний (стресостійкий) стиль на основі філософського осмислення стресової ситуації з проявами емоційної чуйності; стиль втримання стресу (емоційно стійкий) з вираженням стійкої емоційної властивості; контроль-захисний представлений переконаннями психологів на отримання досвіду та боротьби із стресовою ситуацією як захисними реакціями організму з вираженням характеристик емоційного реагування. Представлено стилі життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу з ознаками достатньої та недостатньої емоційної саморегуляції. Залежно від домінування копінг-захисних механізмів або емоційних властивостей особистості у стресових ситуаціях, життєстійкості особистості може сприяти втриманню стресу або бути гнучкою і адекватною до ситуації. Доведено, що стилі життєстійкості з достатньою емоційною саморегуляцією відображають свідомі способи додання стресової ситуації з вираженням емоційних властивостей особистості. Проблемно-розв'язальний та чуйний (стресостійкий) стиль на основі філософського осмислення стресової ситуації з проявами емоційної чуйності; стиль втримання стресу відображає форми реагування на стрес, у яких домінує емоційна властивість – емоційна стійкість у поєднанні із відповідними копінг-стратегіями. Емоційна стійкість виступає критерієм здатності особистості витримувати стресову ситуацію при збереженні внутрішнього балансу, навіть поза узгодженістю усіх складових властивостей життєстійкості. Контроль-захисний стиль із недостатньою емоційною саморегуляцією представлений властивостями життєстійкості, несвідомими захисними механізмами та характеристиками емоційного реагування.*

**Ключові слова:** властивості життєстійкості, копінг-стратегії, механізми психологічного захисту, емоційні властивості, емоційна саморегуляція, професійна діяльність.

**Постановка проблеми.** Дефініцію «життєстійкість» як психологічний феномен почали застосовувати нещодавно. Життєстійкість визначається поняттями саморегуляції і життєвого потенціалу, які детермінують здатність людини гнучко реагувати на зміни життєдіяльності шляхом актуалізації її психофізіологічних ресурсів та особистісного потенціалу. У широкому розумінні життєстійкість – це міра здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість, не знижуючи успішності діяльності. Життєстійкість виникає у людини в наслідок особливого поєднання переконань, що дозволяють їй перетворювати проблемні ситуації у нові можливості. Ця система переконань дає змогу людині одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал і долати стреси, що зустрічаються на життєвому шляху [1]. Отже,

поняття «життєстійкість» використовують в аспекті проблематики оволодіння стресовою ситуацією. Життєстійкість допомагає перетворювати стресові впливи на нові можливості й трансформувати негативні враження в них.

Як поняття, життєстійкість відображає психологічну живучість та розширену ефективність людини, рівень її психічного здоров'я. При цьому дослідники вказують на необхідність розмежування поняття «життєстійкість» (*hardiness*) і «життєздатність» (*resilience*), оскільки остання є швидше біологічним феноменом, однією з базових характеристик, яка забезпечує виживання у навколишньому середовищі [2].

Поняття життєстійкості введено в наукову літературу С. Мадді і С. Кобейс на підставі теоретичних положень екзистенціальної психології та психології стресу. С. Мадді розглядає «*hardiness*»

як особливу інтегративну якість, систему установок, переконань про світ і про себе, що дозволяє особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішній баланс і гармонію [3]. У конструкті життєстійкості С. Мадді виділяє три компонента: залучення, контроль і прийняття ризику – виклик [4]. Залученість – це переконання особистості, що участь у події, що відбуваються, залученість до реальної дійсності зумовлює знаходження в ній цікавого й важливого для індивіда. Контроль – це переконання людини, що на результат того, що відбувається в реальності, може вплинути тільки боротьба як вибір власної стратегії діяльності в конкретній ситуації. Прийняття ризику – це переконання людини, що все, що з нею відбувається, сприяє її особистісному розвитку, оскільки формує досвід як позитивний, так і негативний.

Отже, не тільки концептуальним, а й практично значущим є постулат С. Мадді, що підґрунтям життєстійкості є не заперечення стресу як моделювання нереальної ситуацією, а вміння визнати реальність стресової ситуації і мужність як прагнення перетворити цю ситуацію на власні переваги. «Якщо змінити саму ситуацію не можна ..., життєстійке опанування набуває форми компенсаторного саморозвитку, тобто гіперкомпенсації» [5]. Отже, для збереження оптимальної працездатності, активності в стресогенних ситуаціях, і найголовніше, психологічного здоров'я необхідна висока розвиненість кожного з трьох зазначених компонентів життєстійкості.

На думку Т. М. Титаренко, життєстійкість є сутнісним модусом цілісної особистості. На її думку, розвиток людства йде шляхом екстремізації життєстійкості як ознаки наявності потенціалу. Потенціал подолання драматичних обставин життя визначається передусім змістом, силою, конфігурацією загального особистісного потенціалу, частково ірраціонального, неусвідомлюваного, нерегульованого, а частково усвідомленого, вже проявленого, випробуваного. Особистісна життєстійкість проявляється, насамперед, у вчинках, які свідомо здійснюються на основі вчасно зроблених життєвих виборів. Життєстійкість «проступає» у індивідуальних особливостях, рисах характеру (активність, цілеспрямованість, сміливість, загартованість, витримка). Ці риси забезпечують відповідне ставлення з боку оточення: повагу, прихильність, симпатію, захоплення. Головна функція життєстійкості полягає у можливості будувати ефективну соціальну взаємодію та знаходити оптимальні шляхи самороз-

витку та самоздійснення особистості у складних життєвих обставинах [6].

Т. О. Ларіна визначає життєстійкість у якості інтегративного феномена, який пов'язаний з ресурсним потенціалом індивіда, особистісними якостями, моделями поведінки та когнітивними схемами, які найчастіше застосовують у складних життєвих ситуаціях (копінг-стратегіями). Життєстійкість, на її думку, мобілізує перш за все когнітивні ресурси задля переусвідомлення складної ситуації, отримання нового розуміння ситуації та дозволяє розширити власні життєві контексти. Життєстійкість особистості виступає як регулятивний механізм, який забезпечує розгортання власного потенціалу, зберігаючи життєвий ресурс, тобто підтримуючи внутрішню рівновагу особистості. Життєстійкість може бути особистісною рисою, що визначає стиль поведінки людини, її спрямованість на подолання труднощів, здатність гнучко та мобільно реагувати на зміни ситуації, умови взаємодії [6].

Як влучно зауважує М. А. Кузнецов, конструкт життєстійкості операціоналізується завдяки вказівці функціонування когнітивних, емоційних і поведінкових регуляторів (здібностям до переривання й купіювання негативних емоцій, генеруванню й підтримці позитивних переживань, до концентрації та утримання уваги на значущій інформації, її запам'ятовуванню, збереженню й вилученню, до саногенного мислення, до точної самооцінки тощо). Саме вони змістовно наповнюють сферу психологічного здоров'я. Ресурсний підхід до сутності здоров'я виявився близьким за змістом до підходу, що оперує поняттям потенціалу (адаптаційного, особистісного тощо) [7].

Життєстійкість особистості визначає те, наскільки надійно і легко захисні сили компенсують ці впливи, недопускаючи перекручувань протікання психічних процесів.

Життєстійкість є системою настанов (переконань про сутність особистості, про світ, про взаємини зі світом), що забезпечують як оптимальне переживання ситуацій невизначеності й тривоги, але й активність у подоланні цієї ситуації, тобто перехід до зрілих та складних форм саморегуляції. Конструкт життєстійкості містить три компоненти (залученість, контроль, прийняття ризику), які є відносно автономними й мають індивідуальні відмінності та різний рівень узгодженості із загальним ступенем життєстійкості. Процесуальні характеристики життєстійкості пов'язані з актуалізацією психофізіологічних ресурсів людини та її особистісного потенціалу.

Життєстійкість особистості може цілеспрямовано розвиватися із закріпленням досягнутих позитивних змін. У такому разі життєстійкість є чинником оптимальної самореалізації особистості.

Ефективність емоційно-функціонального потенціалу особистості на рівні життєстійкості визначається гнучкістю властивостей життєстійкості, можливостями використання емоційних ресурсів, компонентами копінг-захисних механізмів. Успішність життєстійкості залежить від внутрішніх умов її розгортання, а також від різних способів опанування людиною життєвих труднощів. Найважливіше поєднання копінг-захисних механізмів долаання стресу та емоційних властивостей особистості з власно властивостями життєстійкості. Простежується зменшення домінування свідомих та несвідомих захисних механізмів особистості, зменшення напруження характеристик емоційного реагування, стабілізація стійких емоційних властивостей, зберігання емоційної стійкості та стабільність емоційних переживань.

**Мета статті** – проаналізувати особливості стилів життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу психологів у стресових ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Рівень життєстійкості у складі емоційно-функціонального потенціалу представлений блоками копінг-захисних механізмів, емоційних властивостей та власно властивостей життєстійкості особистості (на прикладі психологів). Участь у експериментальному дослідженні взяли 129 психологів Донецької та Луганської областях, віком від 25 до 50 років, які самі пережили стресові події та продовжують працювати з населенням в сірих зонах.

З метою аналізу стилів життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу особистості було використано наступні методи: 1) копінг-тест Р. Лазаруса, в адаптації Т. Л. Крюкової та співавторів; 2) опитувальник Плутчика Келлермана Конте – Індекс життєвого стилю (LifeStyleIndex, LSI); 3) самооціночний тест «Характеристики емоційності» Є. П. Ільїна – шкала «емоційна збудливість», «інтенсивність емоцій», «тривалість емоцій»; 4) фрайбургський опитувальник – шкала «емоційна лабільність»; 5) опитувальник емпатії В. В. Бойко – шкала «емоційний канал емпатії»; 6) методика емоційно-енергетичних зарядів В. В. Бойко; 7) методика індекс життєвого задоволення, в адаптації Н. В. Паніної – шкала «загальний фон настрою» методики індекс життєвого задоволення, в адаптації Н. В. Паніної; 8) 16-ти факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кет-

телла – блок емоційних властивостей; 9) методика діагностики життєстійкості С. Мадді, в адаптації Д. О. Леонтьєва.

У процесі дослідження нами було висунуто припущення про те, що рівень життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу особистості має такі характеристики: зниження напруження безсвідомих механізмів захисту, актуалізація копінг-стратегій, зниження інтенсивності характеристик внутрішнього емоційного реагування та стабілізація виявів емоційних властивостей особистості.

Зрозуміло, що свідомі копінг-стратегії є більш ефективними способами саморегуляції особистості в стресових ситуаціях у порівнянні із механізмами психологічного захисту. Копінг-стратегії розглядаються в якості одного з факторів, що впливають на життєві настанови особистості. Також, рівень життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу особистості надає перевагу стійким позитивним емоційним властивостям, емоційній стійкості й емоційної рівновазі. Характеристики емоційного реагування менш представлені на цьому рівні емоційно-функціонального потенціалу особистості. У залежності від особливостей особистісного розвитку і життєвих цілей, настанов, переважають різні способи долаання стресу, різні характеристики емоційних властивостей особистості, які забезпечують стресостійкість, успіх у досягненні життєвих цілей та сприяють емоційній саморегуляції особистості.

Результати дослідження взаємозв'язків показників властивостей життєстійкості з показниками копінг-захисних механізмів, а також показниками емоційних властивостей дозволили нам раніше визначити змістовні характеристики рівня життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу психологів. Цей рівень містить компоненти властивостей життєстійкості, зменшення активізації копінг-стратегій «конфронтація», «самоконтроль», «визнання відповідальності», «втеча-унікнення», зменшення напруження механізмів захисту «регресія», «заміщення», «проекція», «гіперкомпенсація» та напруження механізму «запечення». Також рівень життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу психологів характеризується зниженням інтенсивності усіх характеристик емоційного реагування (емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, емоційна чуйність, емоційна лабільність-ригідність, експресивність, емоційна стійкість-нестійкість, оптимізм-песимізм) та стійких емоційних властивостей (тривожність, напруження), характеризується вираженням безпечності, сміливості у соціальних контактах (схильність до ризику),



емоційної стійкості. Зазначимо також, що життєстійкість, навіть у межах середнього рівня вираження, забезпечує зниження внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок упевненості у власних можливостях подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих. Її ефективність досягається за рахунок функціонування копінг-захисних механізмів як складової емоційної саморегуляції. Успішність життєстійкості особистості у стресових ситуаціях визначається своєрідним репертуаром емоційних властивостей, копінг-стратегій, захисних механізмів та компонентів життєстійкості.

З метою вивчення взаємодії властивостей життєстійкості та компонентів емоційної саморегуляції у психологів була проведена процедура

факторного аналізу. У результаті було отримано 3 фактора, які описують рівень життєстійкості емоційної саморегуляції, найбільш характерний для психологів.

У перший фактор увійшли з великим ваговим навантаженням копінг-стратегія позитивна переоцінка (**0,696**), а також копінг-стратегії – планомірне вирішення проблем, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, втеча-уникнення, планомірне вирішення проблеми на тлі стійкої емоційної властивості – емоційна чутливість (**0,539**), безпечності, сміливості у соціальних контактах. У цей фактор увійшли захисні механізми «заперечення», «раціоналізація»; із зворотною вагою механізм «витіснення», характеристика

Таблиця 1

**Результати факторного аналізу властивостей життєстійкості та компонентів емоційної саморегуляції у психологів**

Змінні	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Конфронтація			0.539
Дистанціювання			
Самоконтроль	0.427		
Пошук соціальної підтримки	0.398		
Визнання відповідальності		0.379	
Втеча-уникнення	0.332	0.342	0.492
Планомірне вирішення проблеми	0.476		
Позитивна переоцінка	<b>0.696</b>		
Витіснення	-0.422		
Регресія			<b>0.864</b>
Заміщення			0.804
Заперечення	0.399		
Проекція			0.535
Компенсація			0.505
Гіперкомпенсація			0.555
Раціоналізація	0.422		
Емоційна збудливість			0.774
Інтенсивність емоцій			0.760
Емоційна чуйність			0.540
Експресивність			<b>0.781</b>
Емоційна лабільність-ригідність			0.768
Тривалість емоцій	-0.307		0.564
Оптимізм-песимізм			0.611
Емоційна стійкість		<b>0.518</b>	-0.461
Безпечність	0.373		-0.412
Сміливість у соціальних контактах	0.332		
Емоційна чутливість	<b>0.539</b>	-0.324	-0.407
Тривожність			
Напруження			0.344
Залученість		1.033	
Контроль		-0.479	<b>0.925</b>
Прийняття ризику	-0.337	-0.313	<b>0.861</b>
Загальний рівень життєстійкості		1.034	

Примітка: 1-й фактор – проблемно-розв’язальний та чуйний (стресостійкий), 2-й фактор – втримання стресу (емоційно стійкий), 3-й фактор – контрольно-захисний.

тривалості емоційного реагування, показник життєстійкості – прийняття ризику (-0,337). Даний фактор можна назвати *«проблемо-розв'язальний та чуйний (стресостійкий) стиль»*. Зворотне значення показника такої властивості життєстійкості як «прийняття ризику» відображає неспроможність психологів в ситуаціях стресу активно боротися та долати її. Завдяки копінг-старатегії «позитивна переоцінка» психологи орієнтуються на філософське осмислення стресової ситуації. Відповідно до опитувальника копінг-старатегія «позитивна переоцінка» пов'язана із орієнтацією на надособистісне, осмисленням проблемної ситуації у більш широкому контексті роботи особистості над саморозвитком. Саме таке осмислення стресової ситуації психологами відбувається на тлі емоційної чутливості, терплячості до оточуючих, здатності до емпатії й розуміння інших.

Другий фактор представлений усіма показниками властивостей життєстійкості – загальний рівень життєстійкості (**1,034**), залученість (**1,033**), із зворотною вагою увійшли показники контролю та прийняття ризику. Також до фактору увійшли показники стійких емоційних властивостей – емоційна стійкість (**0,518**), із зворотною вагою емоційна чутливість; показники копінг-стратегій «прийняття відповідальності», «втеча-уникнення». Зазначимо, що показники захисних механізмів та характеристики емоційного реагування не входили у цей фактор. Отже, ми можемо стверджувати, що властивості життєстійкості особистості виступають ресурсами не тільки копінг-стратегій, а й стійких емоційних властивостей особистості.

У третій фактор увійшли показники життєстійкості «прийняття ризику» та з більш високим ваговим навантаженням показник «контроль» (0,925). Також увійшли механізми психологічного захисту регресія (0,864), заміщення (0,804), проєкція, компенсація, гіперкомпенсація; копінг-стратегії «конфронтація», «втеча-уникнення». Увійшли всі характеристики емоційного реагування, серед них – експресивність (0,781), емоційна збудливість (0,774), емоційна лабільність-ригідність (0,768), інтенсивність емоцій (0,760); стійка емоційна властивість «напруження», з негативною вагою увійшли – емоційна стійкість, безпечність (експресивність), емоційна чутливість. Цей фактор ми назвали *«контрольно-захисний»*. Даний фактор містить такі властивості життєстійкості психологів як «контроль», «прийняття ризику», такі характеристики емоційного реагування як експресивність, емоційна збудливість, емоційна

лабільність на тлі захисних механізмів. Також до характеристик цього фактору належить відсутність емоційної чутливості, емоційної стійкості у відповідь на стресову ситуацію. Отже, психологи відчувають себе захищеними; коло ситуацій, які можуть викликати емоційні реакції, обмежене. Переконавання психологів в тому, що стресову ситуацію можна сприймати як досвід та боротьба з нею дозволить вплинути на результат, скоріше є захисними реакціями організму, ніж здатністю чинити опір стресовій ситуації. Результати проведеного нами кореляційного аналізу підтверджують, що існує тісний зворотній взаємозв'язок показника життєстійкості «контроль» із такими копінг-захисними механізмами як «самоконтроль», «визнання відповідальності», «втеча-уникнення», «регресія», «заміщення», «проєкція». Дійсно, психологи не можуть долати свої негативні емоційні переживання шляхом використання свідомих та несвідомих психологічних механізмів та не можуть знайти раціонального підходу до вирішення проблеми. Це доводить той факт, що властивості життєстійкості є ресурсами як копінг-захисних механізмів, так і емоційних властивостей особистості.

Таким чином, нами виділені кілька стилів життєстійкості емоційної саморегуляції: *проблемо-розв'язальний та чуйний (стресостійкий) стиль* в основі якого філософське осмислення стресової ситуації з проявами емоційної чутливості; *втримання стресу (емоційно стійкий) стиль* з вираженими властивостями життєстійкості та емоційної стійкості; *контрольно-захисний стиль* представлений спрямованістю на отримання досвіду та боротьбу із стресовою ситуацією та захисними реакціями особистості з вираженням характеристик емоційного реагування. До структури кожного із виділених стилів життєстійкості входить різне поєднання емоційних властивостей та копінг-захисних механізмів особистості.

Перший і третій фактори відображають емоційні властивості із формами реагування на стрес, в яких представлені копінг-захисні механізми особистості. Перший фактор представлений копінг-стратегіями разом із зворотнім показником життєстійкості «прийняття ризику». Це спроби долання стресу із збереженням емоційної чутливості, сміливості у соціальних контактах, безпечності, при напруженні несвідомих механізмів заперечення, раціоналізації. Третій фактор представлений властивостями життєстійкості «контроль» та «прийняття ризику» разом із несвідомими захисними механізмами. Це захисна

позиція завдяки несвідомим механізмам регресії та заміщення, із збереженням характеристик емоційного реагування та зниженням стійких емоційних властивостей (емоційна чутливість, емоційна стійкість, безпечність). Другий фактор представлений показниками життєстійкості на тлі стійкої емоційної властивості «емоційна стійкість». Система переконань психологів дозволяє їм витримати та ефективно долати стресову ситуацію. Разом із емоційною стійкістю, витримкою, практичністю, розсудливістю ця система переконань надає їм можливість приймати відповідальність та уникати проблем. Отже, ми можемо стверджувати, що рівень життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу особистості доцільно розглядати як стійке поєднання емоційних властивостей та копінг-захисних механізмів додання стресу. Залежно від системи переконань особистості, домінування копінг-захисних механізмів або емоційних властивостей особистості витримання стресу особистістю може бути ефективним та адекватним до ситуації.

Висновки з проведеного дослідження. Життєстійкість як інтегральна характеристика відбиває ступінь внутрішніх можливостей особистості протистояти тиску стресових обставин за умови зберігання власного фізичного й психологічного здоров'я без зниження успішності діяльності. Отримані взаємозв'язки показників властивостей життєстійкості з показниками копінг-захисних механізмів, показниками емоційних властивостей дозволяють визначити змістовні характеристики рівня життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу особистості. Специфіку рівня визначають копінг-захисні механізми: зниження активізації копінг-стратегій «визнання відповідальності», «втеча-уникнення»; зниження напруження механізмів захисту «регресія», «заміщення», «проекція». Простежується зниження характеристик емоційного реагування (емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, експресивність, емоційна лабільність-ригідність, тривалість емоцій, оптимізм-песимізм). Характерним є виявлення емоційних властивостей – сміливість у соціальних контактах, емоційна стійкість. Очевидно, що можливості життєстійкості особистості значною мірою визначаються її емоційними властивостями, які у свою чергу мають тісний зв'язок із копінг-захисними механізмами. Навіть у межах середнього рівня вираження властивостей життєстійкості ефективність витримання стресу досягається за рахунок копінг-захисних механізмів як складової емоційної саморегуляції.

Стилі життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу доцільно розглядати як стійке поєднання властивостей життєстійкості, емоційних властивостей та копінг-захисних механізмів саморегуляції. Виділені стилі життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу. У психологів – проблемно-розв'язальний та чуйний (стресостійкий) стиль на основі філософського осмислення стресової ситуації з проявами емоційної чуйності; витримання стресу (емоційно стійкий) з вираженням стійкої емоційної властивості; контроль-захисний представлений переконаннями психологів на отримання досвіду та боротьби із стресовою ситуацією як захисними реакціями організму з вираженням характеристик емоційного реагування.

Також виділені стилі життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу з ознаками достатньої та недостатньої емоційної саморегуляції. Залежно від домінування копінг-захисних механізмів або емоційних властивостей особистості у стресових ситуаціях, життєстійкості особистості може сприяти витриманню стресу або бути гнучкою і адекватною до ситуації. Стилі життєстійкості з достатньою емоційною саморегуляцією відображають свідомі способи додання стресової ситуації з вираженням емоційних властивостей особистості. Це проблемно-розв'язальний та чуйний (стресостійкий) стиль на основі філософського осмислення стресової ситуації з проявами емоційної чуйності. Унікальне поєднання показників емоційної саморегуляції та властивостей життєстійкості у рамках цих стилів свідчить про їх ситуаційну обумовленість. Стиль витримання стресу відображає форми реагування на стрес, у яких домінує така емоційна властивість як «емоційна стійкість» у поєднанні із відповідними копінг-стратегіями. Стилі життєстійкості з недостатньою емоційною саморегуляцією відображають інші тенденції. Так, контроль-захисний стиль життєстійкості містить різнобічне співвіднесення копінг-захисних механізмів та емоційних властивостей особистості, представлений властивостями життєстійкості, несвідомими захисними механізмами та характеристиками емоційного реагування. Контроль-захисний стиль, серед інших стилів життєстійкості з недостатньою емоційною саморегуляцією є найбільш вразливим для особистості.

Перспективними у даному напрямку вважаємо дослідження ресурсів особистості та їх зв'язку з такими механізмами емоційної саморегуляції, як механізми психологічного захисту.

**Список літератури:**

1. Юр'єва Н.В. Мотиваційні ресурси стресостійкості військовослужбовців підрозділів Національної гвардії України з конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних : автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Наталія Вікторівна Юр'єва. Х., 2015. 26 с.
2. Махнач А. В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие. Психологический журнал. 2012. №6. С. 84-98.
3. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения. Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 85-112.
4. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63. № 2. P. 265-274.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
6. Титаренко Т. М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навч. посіб. К.: Марич, 2009. 76 с.
7. Кузнецов М.А., Зотова Л.Н. Жизнестойкость и образ здоровья у студентов. Х.: Изд-во «Диса плюс», 2017. 398 с.

**Stepanenko L.V. CHARACTERISTICS OF VIABILITY STYLES OF EMOTIONAL AND FUNCTIONAL POTENTIAL OF PERSONALITY**

*The article presents the theoretical analysis of the problem of viability as a person's ability to respond to changes in life flexibly by updating its psycho-physiological resources and personal potential. The styles of the viability of emotional and functional potential as a stable combination of properties of viability, emotional properties, and coping-protective mechanisms of self-regulation are established. The styles of the viability of emotional and functional potential of psychologists are highlighted. They are as it follows: the problem-solving and sensitive (stress-resistant) style based on philosophical understanding of a stressful situation with manifestations of emotional sensitivity; the stress retention style (emotionally stable) with the expression of a stable emotional property; the control-protective style, represented by the beliefs of psychologists to gain experience and deal with a stressful situation as protective reactions of the body with the expression of the characteristics of an emotional response. The styles of the viability of emotional and functional potential with signs of sufficient and insufficient emotional self-regulation are presented. Depending on the dominance of coping-protective mechanisms or emotional properties of the personality in stressful situations, the viability of the personality can help to maintain stress or be flexible and adequate to the situation. It has been proved that viability styles with sufficient emotional self-regulation reflect conscious ways of overcoming a stressful situation with the expression of emotional personality traits. The problem-solving and sensitive (stress-resistant) style based on philosophical understanding of a stressful situation with manifestations of emotional sensitivity, and the stress retention style reflect forms of the stress response, which are dominated by the emotional property – the emotional stability in combination with appropriate coping strategies. Emotional stability is a criterion for the ability of the personality to withstand a stressful situation while maintaining internal balance, even outside the consistency of all components of the properties of viability. The control-protective style with insufficient emotional self-regulation is represented by the properties of viability, unconscious protective mechanisms, and characteristics of emotional response.*

**Key words:** *properties of viability, coping strategies, mechanisms of psychological protection, emotional properties, emotional self-regulation, professional activities.*

**Чайка Г.В.**

Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

**ДОВІРА ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я**

*У статті розглядаються такі види довіри як довіра до себе і довіра до світу і теоретично визначається зв'язок такої довіри із психологічним здоров'ям людини з метою побудови гіпотези для емпіричного дослідження. Мета статті: розробити гіпотезу емпіричного дослідження довіри як ключового, базового компонента психологічного здоров'я людини. Показано, що почуття глибокої довіри до себе, до людей, до світу – наріжний камінь здорової особистості. Розглянуто підходи до вивчення психологічного здоров'я і доведено, що хоч би який підхід до визначення психічного здоров'я не застосовувався, існує низка взаємопов'язаних особистісних характеристик, які особливо важливі для досягнення психологічного здоров'я: позитивні не егоцентричні емоції і надія, соціоемоційний інтелект, самоконтроль, наявність цілей у житті, життєстійкість, застосування ефективних копінг-стратегій, що все разом приводить до відчуття психологічного благополуччя, і всі ці характеристики, базуються, формуються і розвиваються на основі довіри до світу і самого себе.*

*Визначено, що установка на довіру, довіра до себе та до світу, як два взаємопов'язані феномени, – це базовий особистісний конструкт, що починає будуватися від дня народження людини та розвивається, замінюється протягом всього життя. Від міри довіри до себе і до світу залежить ціла низка особистісних характеристик, таких як позитивні емоції, та емоційний інтелект, самоконтроль, наявність цілей у житті, життєстійкість, застосування ефективних копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях. У свою чергу вказані особистісні характеристики є основою позитивного психологічного здоров'я людини. Таким чином установка на довіру не напряму, проте опосередковано, через низку особистісних характеристик, є базою, фундаментом позитивного психологічного здоров'я.*

**Ключові слова:** довіра, довіра до себе, довіра до світу, психологічне здоров'я, емоційний інтелект, психологічне благополуччя, життєстійкість.

**Постановка проблеми.** Довіра – впевненість у порядності й доброзичливості іншої сторони, з котрою людина знаходиться в тих чи інших відносинах. Феномен довіри розглядається на кількох рівнях – на індивідуальному, як довіра людини до самої себе; на колективному, як довіра до іншої людини або соціальної групи; на інституціональному, як довіра до певної соціальної інституції або держави в цілому; на універсальному, як довіра до світу загалом. На колективному, та інституціональному рівнях довіра розглядається більше як соціальне явище. У цій статті ми зосередимося на довірі як психологічному феномені. Ми розглядатиме довіру як довіру до себе і довіру до світу і зробимо теоретичну спробу визначити зв'язок такої довіри із психологічним здоров'ям людини з метою побудови гіпотези для емпіричного дослідження. **Мета статті:** розробити гіпотезу емпіричного дослідження довіри як ключового, базового компонента психологічного здоров'я людини.

**Виклад основного матеріалу.** R. Janoff-Bulman [19] вивчав фундаментальні припущення особистості, оскільки людині для прогнозування

подій необхідна система стійких позитивних уявлень про навколишній світ, що допомагає приймати рішення, відчувати стабільність, будувати стратегії взаємодії зі світом і собою. Ця система припущень досить стабільна; вона не змінюється в повсякденному житті і в простих життєвих ситуаціях. Однак у травматичній ситуації, при певних життєвих випробуваннях, коли людина стикається з новою інформацією, яка дисонує з існуючою системою позитивних припущень і повинна бути інтегрована до її життя, ця система може зазнати кардинальних змін. На думку R. Janoff-Bulman [19] наявні припущення укладаються у три фундаментальних категорії:

1. Доброзичливість навколишнього світу стосується як навколишнього світу, так і людей загалом. За словами автора, переважно люди переконані, що: по-перше, навколишній світ – гідне місце для життя, а невдачі – в цілому рідкі; по-друге, більшість оточуючих – хороші, порядні люди, які приходять їм на допомогу за необхідності.

2. Осмисленість навколишнього світу включає віру в справедливість світу навколо та відображає

погляди людини на розподіл справедливих чи неправильних результатів: події в житті людини відбуваються на основі принципу справедливості; це базова віра в здатність людини контролювати результати своїх дій, керувати життєвими подіями.

3. Достойність самої особистості: уявлення про себе як про хорошу людину гідну поваги, любові та прийняття; віра в те, що людина здатна контролювати власний стан і поведінку, отримувати вигоду від подій, що відбуваються, і везіння, тобто віра у те, що навіть якщо людина не може контролювати події, вона все одно щаслива та удачлива.

Якщо подивитись на цей підхід крізь призму вивчення довіри, то можна стверджувати, що перші дві категорії припущень базуються на довірі до світу, тоді як третя – на довірі до себе. Звідки ж береться довіра і як вона змінюється протягом життя людини, під дією зовнішніх або внутрішніх чинників?

Згідно із теорією прив'язаності J. Bowlby [15], прив'язаність у немовлят – це процес пошуку близькості з певною людиною в ситуаціях дистресу або тривоги з метою виживання. Це перший крок у пошуках довіри. По суті, прив'язаність залежить від здатності людини розвивати базове довір'я до себе і значущих інших [22]. При існуванні надійної прив'язаності діти відчувають, що вони можуть покластися на значних дорослих по задоволенню їх потреб у близькості, емоційній підтримці та захисті. Такі діти, виростаючи і становлячись дорослими з надійним типом прихильності, як правило, мають позитивну думку про себе, своїх партнерів та їх стосунки, іншими словами довіряють собі і світу.

За Е.Еріксоном [13], базова довіра, *довіра до світу* формується на ранніх етапах онтогенезу. Базова довіра – це фундамент особистості, фундамент ставлення до себе та інших людей. Це основа для формування позитивного відчуття себе та навколишнього світу, це інтуїтивна впевненість, що все буде добре, це вміння просити та приймати допомогу інших людей. Якщо цього немає, то формується недовіра, і як наслідок, відхід у себе, відчуженість, людині важко ладнати з іншими людьми і з собою, зокрема [7].

Поряд з цим, як зазначає американський психолог Д. Елкінд [12], питання появи або не появи у дитини довіри до світу хоч і має тенденцію відбиватися на всіх наступних етапах життя людини, але не є фатальним. Ця обставина і вселяє надію, та таїть загрозу, оскільки довіра може бути як набутою, так і втраченою на подальших етапах життя.

Довіра до світу є базою, яка формується одночасно з іншою фундаментальною установкою,

спрямованою на *довіру до себе*. Довіра до себе – це довіра до своїх відчуттів, сприйняття, пам'яті, своїх інтерпретацій. Це переконаність людини у своїй досконалості, це безумовна віра у свої сили, власну значимість, цінність, потрібність для інших. На емоційному рівні довіра до себе відчувається як само-прийняття, яке, створюючи відчуття захищеності, розкріпає людину, дозволяє їй відкрито висловлювати свої почуття і думки, діяти і бути упевненою у розумінні, підтримці, пробаченні з боку інших [3, с. 47].

На думку Ільїна Е.П. [3] довірі не можна навчити, не можна нікого насильно змусити довіряти, її можна лише сформувати. Довіра, з одного боку, є результатом взаємодії, з іншого – вона сама виступає незмінним фактором соціальної взаємодії, у процесі якої вона отримує постійний розвиток та впливає на всі інші сторони цієї взаємодії. Ставлення, засноване на довірі до світу і одночасно до самої себе, дозволяє особистості бути цілісною, стійкою і при цьому приймати світ таким, яким він є, у всьому його різноманітті. Така установка дозволяє людині безбоязно вступати у взаємодію із різними фрагментами чи сторонами світу, приймати його позитивно і зберігати стійкість і цілісність особистості при негативних впливах [3, с. 45]. З точки зору А. А. Чернової [10] однією з стрижневих характеристик процесу дорослішання є довіра, оскільки оптимальна міра співвідношення довіри до себе та довіри до світу забезпечує найбільш адекватне та чітке бачення цілісності цього процесу з усіма його особливостями.

Як пише В. П. Зінченко, *почуття глибокої довіри до себе, до людей, до світу – наріжний камінь здорової особистості* [2]. Проте що таке здорова особистість, що таке психічне здоров'я?

*Психічне здоров'я* – це стан благополуччя, в якому людина реалізує свої здібності, може протистояти звичайним життєвим стресам, продуктивно працювати і робити внесок у співтовариство. У цьому позитивному сенсі психічне здоров'я є основою добробуту людини та ефективного функціонування спільноти. Рівень психічного здоров'я людини кожен момент часу визначається численними соціальними, психологічними і біологічними чинниками. У роботі [31] наведена класифікація підходів до визначення психологічного здоров'я. *Психічне здоров'я як наявність сильних якостей*. Психологи С. Peterson та М. Seligman [26] постулювали чотири компоненти доброго психічного здоров'я: таланти, допоміжні ресурси, сильні якості та досягнення. Таланти притаманні із народженням, закладені

на генетичному рівні і на них складно вплинути. Допоміжні ресурси відображають сприятливі соціальні умови та впливи, вдалий збіг обставин (наприклад, міцна сім'я, якісна система освіти, проживання у суспільстві з рівними можливостями). Сильні якості являють собою характерологічні особливості (такі як доброта, здатність прощати, цікавість, чесність), що відображають різні сторони психічного здоров'я, і вони можуть бути змінені. Досягнення – це найрізноманітніші показники, які є підтвердження ефективності життя людини. Питання сильних якостей залишається відкритим, загальноприйнятими є мудрість, доброта, здатність любити і бути коханим, проте цей лист не повний. *Психічне здоров'я як зрілість*. Іншими словами, чим вища зрілість особистості, тим міцніше її психічне здоров'я. Згідно з W. Menninger [32], зрілість – це здатність до кохання, відсутність стереотипних шаблонів сприйняття світу і поведінки, реалістичне сприйняття долі в контексті певного часу та місця, обґрунтовані очікування та цілепокладання та здатність сподіватися. *Психічне здоров'я як позитивні емоції*. Складові цієї моделі – важливі позитивні та «моральні» емоції, а саме: любов, надія, радість, прощення, співчуття, віра, благоговіння та вдячність. Особливо важливим є те, що жодна з них емоцій не є егоцентричною, всі вони орієнтовані на майбутнє, і всі вони становлять основу найбільш значимих вірувань у світі [14]. *Психічне здоров'я як соціоемоційний інтелект*, який можна визначити через такі критерії [16]: точне усвідомлене сприйняття та контроль власних емоцій; здатність керувати емоціями, щоб їхні прояви були адекватними; точне розуміння та реакція на емоції інших; здатність підтримувати тісні стосунки з іншими; здатність спрямовувати емоції (спонукання) на бажану мету. *Психічне здоров'я як суб'єктивне відчуття благополуччя*. Відчуття благополуччя йде від духовної дисципліни і концентрації, зрілого гумору, свободи від фіксації на почуттях сорому, образи і жалю до себе. Справжнє, автентичне щастя, згідно з Seligman, залежить від залучення до досягнення поставленої мети, свідомості, позитивних емоцій та відносин [28]. Згідно із моделюю психологічного благополуччя Ріффа, воно має 6 складових [28]: позитивні стосунки з іншими, особистісне зростання, управління оточенням, самоприйняття, ціль у житті, автономія. *Психічне здоров'я як життєстійкість*, що означає залучення певних копінг-стратегій у стресових ситуаціях, приміром, пошук

соціальної підтримки, ф також когнітивні стратегії, застосовні для переживання стресу, несвідомі механізми, які змінюють наше сприйняття внутрішньої та зовнішньої реальності, щоб згладити суб'єктивний дискомфорт, тривогу та пригніченість [18].

Хоч би який підхід до визначення психічного здоров'я не застосовувався, існує низка взаємопов'язаних особистісних характеристик, які особливо важливі для досягнення психологічного здоров'я: *позитивні не егоцентричні емоції і надія, соціоемоційний інтелект, самоконтроль, наявність цілей у житті, життєстійкість, застосування ефективних копінг-стратегій*, що все разом приводить до *відчуття психологічного благополуччя, і всі ці характеристики базуються, формуються і розвиваються на основі довіри до світу і самого себе*.

**Дискусія.** Розглянемо детальніше зв'язок між установкою людини на довіру, та вказаними характеристиками.

На думку Любицької О.Г. [7], базова довіра – це фундамент особистості, фундамент ставлення до себе та інших людей. Це основа для формування позитивного відчуття себе та навколишнього світу, – це інтуїтивна впевненість, що все буде добре, це вміння просити та приймати допомогу інших людей. Немає фундаменту, і людина відчуватиме невпевненість, нестійкість, відчуття відсутності твердого ґрунту під ногами. При несформованій базовій довірі дорослій людині складно переживати періоди фрустрації, неможливості задовольняти потреби. М. Е. Балакшин [1] визначив такі функції довіри – особистісні: екзистенційна, когнітивна (пізнавальна), гармонізації, соціалізації, мотивації, оціночна; організаційні: інтеграція, соціальна адаптація, координація, емоційна ідентифікація, ресурсна; громадські: конститутивна, регулююча, конструктивна тощо.

Як показано у роботі [23] зниження довіри до світу, до інших людей викликає погіршення психічного здоров'я, особливо психічне здоров'я страждає від недостатньої довіри у міжособистісних стосунках. Довіра як психологічний стан особистості може виникнути при збіганні низки факторів: інтересів людини, її установ, емоційних реакцій, попереднього власного досвіду чи досвіду попередніх поколінь, адаптивних здатностей особистості, рівня інтелектуального розвитку тощо. Довіра виникає, коли людина впевнена в правильності та адекватності процесів, що відповідають її ціннісними установам. Іншими словами, чим більше перспективи для самореалізації,

тим вище ступінь довіри до того, що відбувається навкруги [8].

Як зауважує Ільїн [3], базова довіра до світу – це переживання безпеки, безперервності та стабільності буття; базова довіра до себе сприяє самозбереженню та автономному існуванню. Висока довіра до себе означає [3, с. 57]: здатність до самостійного вибору та постановки цілей, побудови відповідних стратегій; високу оцінку своїх можливостей, віру у спроможність досягти мети; здатність орієнтуватися в ситуації, вибрати відповідні засоби реалізації цілей; здатність відстоювати свої межі під тиском зовнішніх обставин, впевнену поведінку; адекватну оцінку дій; позитивне ставлення до себе як при досяганні успіху, так і при невдачі. Довіра до себе є необхідною умовою особистої автономії та самоповаги. Довіра до себе передбачає позитивне відчуття мотивації та компетентності [17].

Т.П. Скрипкіна [9, с. 235] зазначає, що довіра зв'язує людину зі світом до єдиної системи, сприяє злиттю минулого, сьогодення та майбутнього в цілісний акт життєдіяльності; створює ефекти цілісності буття людини, взаємодії людини зі світом; встановлює міру відповідності поведінки людини, прийнятого рішення, цілей, поставлених завдань як світу, так собі. На думку Н.Л.Кривої [6] довіра виступає фундаментальною умовою взаємодії людини із світом, засобом гармонізації відносин із світом і собою, потенційним ресурсом особистості, тобто здібністю, що дає змогу підтримувати почуття стабільності та цілісності в різних ситуаціях та в різний час.

У роботі [4] доводиться, що довіра до себе у різних життєвих ситуаціях є універсальною основою функціонування особистості, що надає задоволення життям, відчуття щастя і психологічного благополуччя. Установка на довіру до себе позитивно пов'язана з благополуччям, позитивним функціонуванням [20]. Довіра до світу та до себе є значущими і досить сильними предикторами позитивного функціонування [21]. Згідно із поглядами авторів довіра виступає посередником між емоційним інтелектом і та позитивним функціонуванням, психологічним благополуччям та життєстійкістю. При цьому довіра виступає як окремий феномен, одна з важливих умов позитивного функціонування, за допомогою якої може реалізуватися «позитивний потенціал» схильностей і здібностей особистості.

Згідно з [27] установка на довіру до світу позитивно пов'язані з благополуччям і цей зв'язок сильнішає з віком. Аналогічний результат отри-

маний у [24]. Також показано у [30], що втрата довіри веде до проблем із психічним здоров'ям, зниженням задоволенням життям.

У роботі [32] був визначений суттєвий зв'язок із самоповагою та установкою на довіру. О. Штепа [11] показала, що установка на довіру до себе пов'язана із такими особистісними ресурсами, або «сильними характеристиками» як відкритість новому досвіду, лідерство, здатність вибачати, чуйність.

В. Кравченко [5] вважає, що довіра себе відноситься до явищ, пов'язаних з активністю особистості, здатної діяти як суверенний суб'єкт. Сформована довіра до себе дає змогу людині ставити цілі та діяти відповідно до них (зберігаючи адекватну критичну позицію по відношенню до себе), передбачати результати дій до їх виконання, будувати стратегію досягнення мети (відповідно до внутрішньоособистісних смислів), вміти співвідносити потреби з можливостями їх реалізації у певній ситуації та з інтеріоризованими особистістю соціокультурними орієнтирами (сенсами). Довіра є складовою життєстійкості особистості, яка формується з рівноваги довіри до світу та довіри до себе. Довіра до себе та прояв життєстійкості особистості є показниками зрілості особистості та самосвідомості. Також авторка емпірично показала, що довіра є визначальним фактором у формуванні життєстійкості у юнацькому віці.

**Висновки.** Проведений огляд наукової літератури за темою дослідження і наші розмірковування над ним привів до таких висновків. Установка на довіру, довіра до себе та до світу, як два взаємопов'язані феномени, – це базовий особистісний конструкт, що починає будуватися від дня народження людини та розвивається, замінюється протягом всього життя. Від міри довіри до себе і до світу залежить ціла низка особистісних характеристик, таких як позитивні емоції, та емоційний інтелект, самоконтроль, наявність цілей у житті, життєстійкість, застосування ефективних копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях. У свою чергу вказані особистісні характеристики є основою позитивного психологічного здоров'я людини.

*Таким чином установка на довіру не напряму, проте опосередковано, через низку особистісних характеристик, є базою, фундаментом позитивного психологічного здоров'я.*

І саме це твердження стане гіпотезою для нашого емпіричного дослідження, як **перспективи до подальших студій.**



## Список літератури:

1. Балакшин М. Е. Доверие как основание развития деловых партнерских отношений: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 2011.
2. Зінченко В. П. Психология доверия. *Енергія*. 2001. № 4. С. 68-72.
3. Ильин Е. П. Психология доверия. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
4. Караваева Л.П., Тарасова Л.В. Доверие к себе как основа позитивного функционирования личности. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020 83-87. – doi.org/10.24158/spp.2020.7.13
5. Кравченко В. Доверие в структуре жизнестойкости личности. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. 52 с.
6. Крива Н.Л (Проблема довіри у сучасній психології. Теорія і практика сучасної психології, 2018. № 5. с. 128-130.
7. Любичкая О.Г. Базовое доверие к миру: когда и как формируется основа наших отношений с реальностью – [https://psy-practice.com/publications/psikhicheskoe-zdorove/Bazovoe\\_doverie\\_k\\_miru/](https://psy-practice.com/publications/psikhicheskoe-zdorove/Bazovoe_doverie_k_miru/)
8. Мильнер З. Б., Фактор доверия при проведении экономических реформ. *Вопросы экономики*, 1998. № 4.
9. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учебное пособие. М.: Изд. Центр «Академия», 2000. 264 с.
10. Чернова А. А. Особенности взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях: Автореф. дис. ... канд. наук. Ростов-на-Дону, 2006, 23 с.
11. Штепа О. Психологічні ресурси особистісної конфіденції:можливості довіри людини до себе й інших. *Проблеми сучасної психології*, 2020. № 50 – DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.352-374>
12. Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни. В кн.: *Эриксон Э. Детство и общество*. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.
13. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996
14. Armstrong K. The great transformation. New York: Knopf, 2006.
15. Bretherton I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*. 1992, Vol. 28, p.759-775.
16. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.
17. Govier T. Self-Trust, Autonomy, and Self-Esteem. *Hypatia*. Vol. 8, No. 1, p. 99-120 – <https://www.jstor.org/stable/3810303>
18. Haan N. Coping and defending. San Diego: Academic Press, 1977.
19. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions. New York. NY: Free Press,1992.
20. Kryazh I. The Positive Effect of Nature Connectedness on Psychological Wellbeing: The Significance of Trust as a Mediator. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2019. Vol. 16. No 1. p. 27-49.
21. Kryazh I., Grankina-Sazonova N. Mediating role of trust between emotional intelligence and positive functioning of personality. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 2018. Vol. 26(2), p.326-334. – <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/356>
22. Levy T.M., Orlans M. Attachment, Trauma, and Healing: Understanding and Treating Attachment Disorder in Children and Families. 2nd ed. Jessica Kingsley Publishers, 2014. 480 p.
23. Martínez L. M., D.Estrada, S.I.Prada Mental health, interpersonal trust and subjective well-being in a high violence context. *SSM – Population Health*, 2019, Vol. 8 – <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100423>
24. Menninger W.C. A psychiatrist for a troubled world: selected papers of William C. Menninger, M.D. New York: Viking Press, 1967.
25. Miething A., Y.B. Almquist, Ch. Edling, J. Rydgren Mikael Rostila Friendship trust and psychological well-being from late adolescence to early adulthood: A structural equation modelling approach. *Scand J Public Health*, 2017. Vol. 45(3). P. 244-252 – doi: 10.1177/1403494816680784
26. Peterson C., Seligman M.E.P. Character strengths and virtues. New York: Oxford University Press, 2004.
27. Poulin M., R. Cohen World benevolence beliefs and well-being across the life span *Silver Psychol Aging.*, 2008. Vol. 23(1). P:13-23. doi: 10.1037/0882-7974.23.1.13.
28. Ryff, C. D. The contours of positive human health / C. D.Ryff,B. Singer. *Psychological Inquiry*, 1998. Vol. 9. P. 719-727
29. Seligman M.E.P. Flourish. New York: Free Press, 2011.
30. Thoresen S., Birkeland M.S., Wentzel-Larsen T., Blix I. Loss of Trust May Never Heal. Institutional Trust in Disaster Victims in a Long-Term Perspective: Associations With Social Support and Mental Health. *Front Psychol*. 2018. Vol.9. p. 1204 – doi: 10.3389/fpsyg.2018.01204
31. Vaillant G.E. Positive mental health: is there a cross-cultural definition? *World Psychiatry*. 2012. Vol. 11(2). P. 93-9.
32. Weining A.N., E.L. Smith Self-Esteem and Trust: Correlation Between Self-Esteem and Willingness to Trust in Undergraduate Students. *Inquiries Journal*, 2012. Vol. 4. No. 08. P. ½.

**Chaika G.V. TRUST AS A KEY COMPONENT OF MENTAL HEALTH**

*The article examines such types of trust as trust in oneself and trust in the world and theoretically determines the relationship of trust with a person's psychological health in order to build a hypothesis for empirical research. The article purpose is to develop a hypothesis for the empirical study on trust as a key, basic component of human psychological health. The article shows that a sense of deep trust in oneself, in people, in the world is the cornerstone of a healthy personality. Approaches to the study of mental health are considered and it is proved that no matter what approach to a mental health definition is applied, there are some interrelated personality characteristics that are especially important for mental health: positive non-egocentric emotions and hope, social-emotional intelligence, self-control, existing life goals, resilience, the use of effective coping strategies, all together leading to a sense of psychological well-being; and all these characteristics appears, are formed and developed based on trust in the world and oneself.*

*The attitude of trust – trust in oneself and the world, as interrelated phenomena – is a basic personal construct that begins to be built from the day of a person's birth and develops and changes throughout life. Many personal characteristics, such as positive emotions and emotional intelligence, self-control, existing life goals, resilience, effective coping strategies used in difficult life situations, depend on trust in oneself and the world. In turn, these personal characteristics are the basis of positive psychological health. Thus, the trust is not directly, but indirectly, through some personal characteristics, is the basis, the foundation of positive psychological health.*

**Key words:** *trust, trust in oneself, trust in the world, psychological health, emotional intelligence, psychological well-being, resilience.*

## ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ. ПРОФЕСІЙНА Й ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.942.5

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/06>

**Гасюк М.Б.**

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

**Крикун Л.В.**

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

### ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

*Стаття присвячена вивченню рівня емоційного інтелекту соціальних педагогів закладів освіти, основним завданням яких, відповідно до статті 76 Закону України «Про освіту» є не тільки робота щодо взаємодії учасників освітнього процесу задля успішної адаптації здобувачів освіти до умов соціального середовища, але й просвітницька, профілактична і консультативна робота із учасниками освітнього процесу, які долучені до ситуації булінгу, що передбачає розуміння та керування не тільки власними емоціями, але й емоціями інших людей [6].*

*У статті проаналізовано окремі підходи зарубіжних та вітчизняних вчених щодо понять «емоції», «емоційний інтелект». Розглядається п'ять сфер компетенцій, якими повинна володіти людина з високим рівнем емоційного інтелекту, а саме: внутрішньоособистісна та міжособистісна сфера, адаптивність, вміння управляти стресом та загальний настрій, відчуття щастя. Наголошується на впливі емоційного інтелекту на управління мисленням та повсякденною діяльністю людини. Автори розкривають важливість вивчення емоційного інтелекту соціальних педагогів в контексті реформування системи освіти України. Описано дослідження емоційного інтелекту соціальних педагогів. Досліджено розуміння соціальними педагогами власних емоцій та емоцій інших, вміння керувати власними емоціями та емоціями інших людей, внутрішні спонукання до зовнішнього прояву емоцій, тобто контроль експресії. Розкривається взаємозв'язок між їхнім внутрішньоособистісним та міжособистісним інтелектом, здійснено кореляційний аналіз зв'язків за окремими шкалами методики.*

*Обґрунтовано актуальність подальшого теоретичного і емпіричного дослідження емоційного інтелекту соціальних педагогів задля виконання їх професійних обов'язків визначених професійним стандартом педагога, успішної самореалізації та особистісного розвитку.*

**Ключові слова:** емоційний інтелект, соціальний педагог, емоції, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, міжособистісний емоційний інтелект, контроль експресії.

**Постановка проблеми.** У статті йдеться про те, що для працівників професії «людина-людина» на сьогоднішній день великого значення набуває розвиток емоційного інтелекту для не тільки для власного розвитку, але й для реалізації професійних обов'язків. В контексті вивчення емоційного інтелекту важливим постає дослідження його рівня насамперед у людей, які надають допомогу в кризових, критичних ситуаціях, ситуаціях протидії насилля та булінгу. Під впливом емоцій, а також при недостатньому їх усвідомленні в себе та інших люди здатні заподіяти шкоду не тільки іншим, але й собі. Тому вважаємо доцільним вивчення рівня емоційного інтелекту в соціальних педагогів

що для працівників професії «людина-людина» на закладів освіти, основним завданням яких, відповідно до статті 76 Закону України «Про освіту» є не тільки робота щодо взаємодії учасників освітнього процесу задля успішної адаптації здобувачів освіти до умов соціального середовища, але й просвітницька, профілактична і консультативна робота із учасниками освітнього процесу, які долучені до ситуації булінгу, що передбачає розуміння та керування не тільки власними емоціями, але й емоціями інших людей [6].

У статті проаналізовано окремі підходи зарубіжних та вітчизняних вчених щодо понять «емо-

ції», «емоційний інтелект». Автори розкривають важливість вивчення емоційного інтелекту соціальних педагогів в контексті реформування системи освіти України. Описано дослідження емоційного інтелекту соціальних педагогів, розкривається взаємозв'язок між їхнім внутрішньоособистісним та міжособистісним інтелектом. Обґрунтовано актуальність подальшого теоретичного і емпіричного дослідження емоційного інтелекту соціальних педагогів задля виконання їх професійних обов'язків, успішної самореалізації та особистісного розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У зарубіжній психології емоційний інтелект визначають як групу ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих (Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Саловей), поєднання когнітивних здібностей та особистісних характеристик (Д. Гоулмен).

Вітчизняні автори трактують поняття емоційного інтелекту як «емоційну розумність» (Е. Л. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О. І. Власова), детермінанту внутрішньої свободи особистості та показника цілісного її розвитку (О. В. Філатова), «пізнавальну спроможність» (І. В. Опанасюк), «інтегральну властивість особистості» (Н. В. Коврига, І. М. Матійків).

**Формулювання цілей статті.** Постановка завдання полягає у розкритті поняття емоційного інтелекту та дослідження його особливостей у соціальних педагогів закладів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У нещодавно затвердженому професійному стандарті вчителя в перелік трудових функцій, тобто професійних компетентностей педагога, включено емоційно-етичну, яка передбачає: здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами; здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу; здатність усвідомлювати та поціновувати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі [7]. Тобто важливим чинником, що впливає на професійну успішність сучасного педагога, як фахівця професій типу «людина-людина», є його емоційна компетентність. Соціальні педагоги закладів освіти є педагогічними працівниками які керуються у діяльності зазначеним професійним стандартом, тому актуальним є дослідження їх рівня емоційного інтелекту.

Психологічні теорії зарубіжних та вітчизняних практиків емоцію визначають як особливий тип знань. З огляду на такий підхід запроваджується поняття «емоційний інтелект» (EI) [8, с. 20].

Розглянемо окремі концепції виникнення емоцій у людей, які вплинули на подальший розвиток розуміння природи емоційного інтелекту.

У психології перше вживання терміну «емоційний інтелект» відноситься до 1983 року, коли колишній докторант Рувен Бар-Он, наразі відомий учений і дослідник, у своїй дисертації вжив термін «коефіцієнт емоційності» (Бар-Он, 1988) [9, с. 363; 5, с. 3].

Автор змішаної моделі Рувен Бар-Он виокремлює такі п'ять сфер компетенцій, якими має володіти людина з високим рівнем емоційного інтелекту, які представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Сфери компетенцій EI**

Сфери компетенцій EI	Навички, необхідні для EI
Внутрішньо-особистісна сфера	Самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація
Міжособистісна сфера	Емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні стосунки
Адаптивність	Уміння вирішувати проблеми, реалістичність в оцінці дійсності, гнучкість
Управління стресом	Толерантність до стресу, контроль над імпульсами
Загальний настрої	Оптимізм, щастя

Змішана модель включає когнітивні, особистісні та мотиваційні риси, виходячи з цього вони тісно взаємопов'язані з адаптаційними процесами у реальному житті [9, с. 371]. Поняття EI як особливий тип інтелекту, що має дотичні сфери із сприйняттям емоційної інформації, було запропоновано Дж. Мейером і П. Селовейм. Дана модель поєднує в собі відповідні когнітивні здібності такі як розпізнавання власних емоцій та інших людей, використання емоційних проявів для підвищення ефективності розумової діяльності, управління ними. Д. Гоулманом було додано до вище перелічених когнітивних здібностей також і особистісну характеристику. Автор стверджує, що найбільш ефективні в своїй діяльності ті люди, які поєднують розум і почуття [1, с. 269].

Джон Мейер і Пітер Селовей надалі ввели конструкт «емоційний інтелект» у сферу міжнародних досліджень, наголошуючи, що емоційний інтелект впливає на управління мисленням та діяльністю людини [10, с. 434].

В даний час існує безліч наукових робіт з емоційного інтелекту. Поява багатьох з них завдячує

виходу бестселера Деніела Гоулмана [1, с. 225], де він ясно показав важливість розпізнавання якостей і здібностей і людини, які найкращим чином можуть спрогнозувати успішність людського життя по відношенню до традиційного коефіцієнту розумового розвитку людини (IQ) [1, с. 226]. Змістова характеристика, яка поєднує різноманітні визначення поняття ЕІ – це сукупність ментальних здібностей до розуміння та управління власними емоціями та емоціями інших людей.

Для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту соціальних педагогів, нами було обрано *опитувальник емоційного інтелекту ЕмІн Д. В. Люсіна* (2006) [4, с. 3–22; 2, с. 278–295; 3, с. 417–426].

Основу опитувальника складає уявлення емоційного інтелекту як змішаного конструкту, що поєднав у собі когнітивну здібність та особистісну характеристику. Автором під емоційним інтелектом трактується здатність розуміти свої і чужі емоції та управляти ними. Д.В. Люсіном виокремлено, що структура емоційного інтелекту поєднує міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ), що полягає у розумінні емоцій інших людей та управлінні ними, та внутрішньоособистісний емоційний інтелект (ВЕІ) – розуміємо власні емоції та управляємо ними [4, с. 19–22].

Дослідження емоційного інтелекту соціальних педагогів проведено з вересня по грудень 2019 року. Учасниками стали 120 соціальних педагогів (117 жінок та 3 чоловіки) закладів освіти Івано-Франківської області, з них – 53 (44 %) соціальних педагоги з сільської місцевості та 67 (56 %) жителів міст. Середній вік досліджуваних 36 років. Щодо педагогічного стажу, то середній показник діяльності соціальних педагогів в закладах освіти становить 11 років.

Оскільки важливим для розуміння та розвитку емоційного інтелекту соціальних педагогів є усві-

домлення (розуміння) власних та чужих емоцій соціальними педагогами закладів освіти та вміння керувати як власними емоціями, так і емоціями інших. Тому досліджено внутрішньоособистісний та міжособистісний рівень емоційного інтелекту педагогів, а також здійснено кореляційний аналіз зв'язків за окремими шкалами методики.

Узагальнені дані діагностики емоційного інтелекту соціальних педагогів описано в таблиці 2.

Результати діагностики свідчать про те, що *загальний рівень емоційного інтелекту (ЗЕІ) соціальних педагогів* має середнє значення, та становить 60%.

*Управління своїми емоціями (ВУ)* досліджуваних знаходяться на низькому рівні (62 %), тому потребує особливої уваги дослідників для вирішення наукових і практичних завдань. Окрім теоретичного обґрунтування, тривалого самостійного тренування, необхідним постає визначення найбільш оптимальних напрямів, методів, технік, вправ для розвитку навичок та вмінь керувати власними емоціями в умовах закладу освіти.

Показники значення шкали «*управління чужими емоціями*» (МУ), знаходяться на рівні середнього значення. Якщо показники управління власними емоціями потребують систематичної роботи для їх підвищення, то, відповідно управління чужими емоціями, повинно мати ще більш інтенсивну роботу. Оскільки всі показники емоційного інтелекту соціальних педагогів відображають їх самооцінку тих чи інших явищ, тому бачимо вищий показник управління чужими емоціями, аніж своїми, хоча теоретичне вивчення емоційного інтелекту дає розуміння того, що для його розвитку, спочатку потрібно навчитися володіти власними емоціями, щоб мати змогу керувати емоціями інших людей.

Важливим у емоційній компетентності соціальних педагогів є вміння контролювати внутрішні

Таблиця 2

**Результати діагностики емоційного інтелекту в соціальних педагогів з використанням методики ЕмІн Д. В. Люсіна**

Шкала	Рівень емоційного інтелекту	Середній бал	%	Значення
МР	<i>Розуміння чужих емоцій</i> (міжособистісний інтелект)	23,61	61	середнє
МУ	<i>Управління чужими емоціями</i> (міжособистісний інтелект)	18,21	61	середнє
ВР	<i>Розуміння своїх емоцій</i> (внутрішньо-особистісний інтелект)	17,71	59	середнє
ВУ	<i>Управління своїми емоціями</i> (внутрішньо-особистісний інтелект)	12,97	62	низьке
ВЕ	<i>Контроль експресії</i> (внутрішньо особистісний інтелект)	9,97	47	низьке
МЕІ	Міжособистісний ЕІ	41,82	63	середнє
ВЕІ	Внутрішньо-особистісний ЕІ	40,64	56	середнє
РЕ	Розуміння емоцій	41,32	63	середнє
УЕ	Управління емоціями	41,14	57	середнє
ЗЕІ	Загальний рівень ЕІ	82,46	60	середнє

спонукання до зовнішнього прояву емоцій, тобто «контроль експресії» (BE). У соціальних педагогів низький рівень контролю експресії (47 %). Отже зовнішнє вираження емоційних переживань соціальних педагогів, яке проявляється в міміці, чітких рухах, жестах, голосі потребує подальшого вивчення в площині теорії і практики для розвитку контролю експресії.

Міжособистісний EI (MEI) та внутрішньоособистісний EI (BEI) мають середні значення, їх показники 63 % та 56 % відповідно.

Шкали «розуміння емоцій» (PE) та «управління емоціями» (VE) мають середнє значення 63 % та 57 % відповідно.

При проведенні кореляційного аналізу між шкалами порівняльний аналіз проводився за п'ятьма субшкалами (дві субшкали вимірюють різні аспекти міжособистісного емоційного інтелекту та три субшкали вимірюють різні аспекти внутрішньо особистісного емоційного інтелекту) за «Опитувальником емоційного інтелекту ЕмІн Д. В. Люсіна» виявлено певні зв'язки коефіцієнту кореляції Пірсона:

1) Між шкалою MP (розуміння чужих емоцій) і шкалою BP (розуміння власних емоцій) на статистично значущому рівні коефіцієнт кореляції  $r = 1$ ; між шкалою MP (розуміння чужих емоцій) і шкалою МУ (управління чужими емоціями) на статистично значущому рівні  $r = 0,8$ . Можемо зробити висновки, що глибше розуміння своїх та чужих

емоцій допомагає краще ними керувати і навпаки, здатність керувати власними емоціями призводить до розуміння власних та чужих емоцій, що надзвичайно важливо для соціальних педагогів, як надавачів соціальних послуг. (Рис. 1)

2) Між шкалою BP (розуміння власних емоцій) і шкалою ВУ (управління власними емоціями) коефіцієнт кореляції становить  $r = 1$ ; між шкалою BP (розуміння власних емоцій) і шкалою BE (контроль експресії) на статистично значущому рівні в  $r = 0,9$ . Отже, чим краще соціальні педагоги розуміють та вміють керувати власними емоціями, тим більше вони прагнуть керувати силою та інтенсивністю власних емоцій, її зовнішніми проявами.

3) Між шкалою MP (розуміння чужих емоцій) та шкалою МУ (управління чужими емоціями) на статистично значущому рівні коефіцієнт кореляції  $r = 0,9$ ; між шкалою МУ (управління чужими емоціями) і шкалою BP (розуміння власних емоцій) на статистично значущому рівні  $r = 0,9$ . Тому, соціальні пед розуміють чужі емоції та вміють керувати ними, агоги вважають, що чим більше вони тим швидшим, якісним стає розуміння власних емоцій. (рис. 2)

4) Всі інші комбінації шкал у різних варіаціях мають на статистично значущому рівні  $r = 1$ . Дана тенденція свідчить про тісний взаємозв'язок та взаємовплив міжособистісного EI (MEI) та внутрішньоособистісного EI (BEI), розуміння емоцій (PE) та управління емоціями (VE)

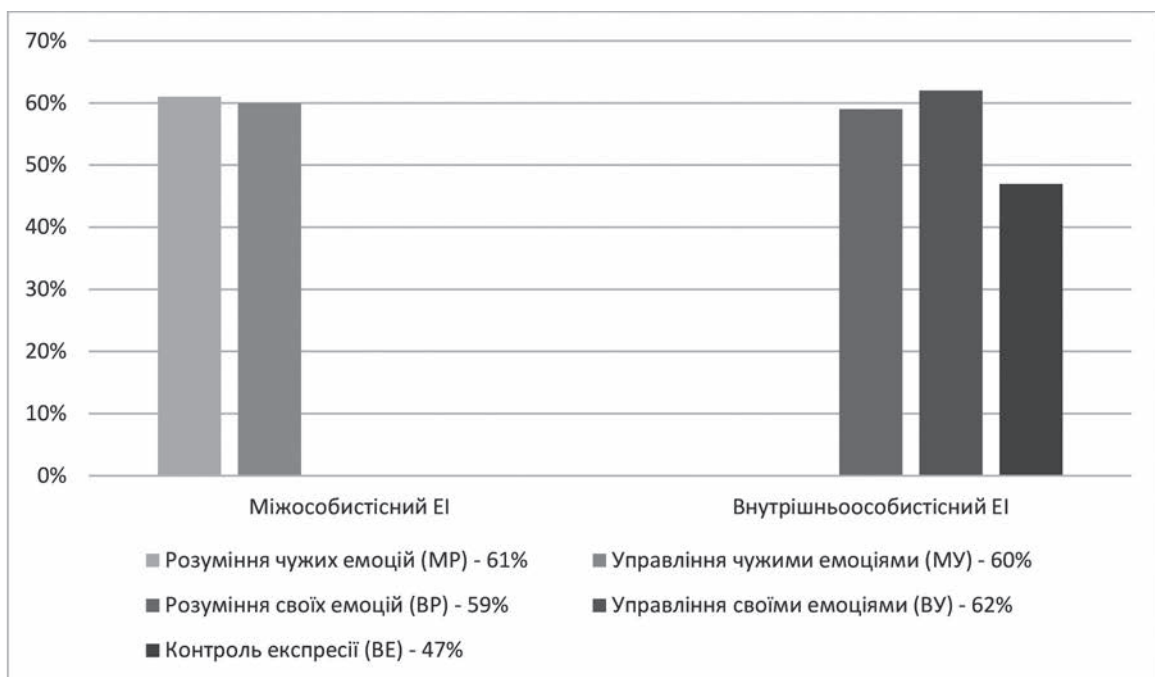


Рис. 1. Шкала міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту

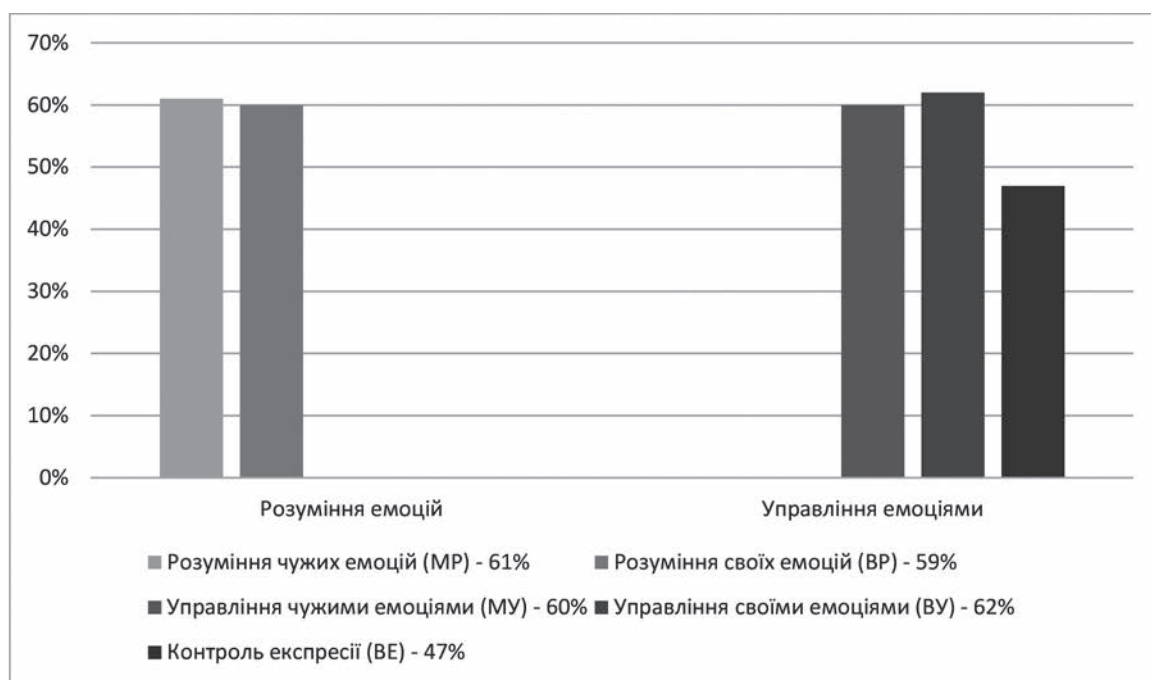


Рис. 2. Шкала розуміння емоцій та управління власними емоціями та емоціями інших

Можемо припустити з вище наведеного, що чим вищим є показники загального рівня EI, тим краще соціальні педагоги усвідомлюють себе та інших, власну афективну сферу, власний рівень емпатії, рівень експресії тощо.

**Висновки.** Розуміємо емоційний інтелект як поєднання когнітивних здібностей та особистісних характеристик, групу ментальних здібностей, яка сприяє розумінню, усвідомленню в першу чергу власних емоцій, а відтак емоцій інших людей та вміння керувати в першу чергу власними емоціями, тоді емоціями інших. Емоційний інтелект включає аспекти міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту.

Проведене емпіричне дослідження дає можливість стверджувати, що загальний рівень емоційного інтелекту соціальних педагогів має значення вище середнього. Найнижчий показник емоційного інтелекту – це контроль експресії, що підкреслює важливість розвитку навичок виразності та зовнішнього вираження емоційних переживань, психофізіологічної саморегуляції, таких як дихання, медитація, м'язове розслаблення тощо, а також розвиток навичок асертивної поведінки, стресостійкості. Також на низькому рівні знаходиться вміння управляти власними емоціями. Відповідно до результатів самооцінки власного емоційного інтелекту, респонденти вважають, що вміють керувати емоціями інших людей краще, ніж власними, що є хибними уявленнями, оскільки для розуміння і управління емоціями інших, в

першу чергу потрібно усвідомлювати і навчитись управляти власними. Встановлено, що чим більше розуміють чужі емоції та вміють керувати ними, тим швидшим, якіснішим стає розуміння власних емоцій, емпатія, глибше розуміння своїх та чужих емоцій допомагає соціальним педагогам краще ними керувати, особливо їх інтенсивністю. Доведено тісний взаємовплив міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, між розумінням та управлінням емоціями. Встановлено, що розвиток емоційного інтелекту допомагає адаптуватись до соціального середовища, реалістично оцінювати дійсність, проявляти гнучкість, вирішувати проблеми, проявляти соціальну відповідальність, асертивність, самоповагу, управляти стресом, контролювати імпульсивність, бути оптимістичними, відчувати щастя та самореалізуватись у професії та особистому житті. Розвивати емоційний інтелект для реалізації професійної емоційно-етичної компетентності, визначеної професійним стандартом педагога.

В подальших дослідженнях вбачаємо доцільним теоретичне та практичне дослідження методів розвитку емоційного інтелекту соціальних педагогів, особливо контролю експресії, вміння розуміти та керувати власними емоціями, факторів впливу соціального оточення соціальних педагогів, їх реакцій на фрустрацію, адаптаційні можливості та особливості подолання стресу.

#### Список літератури:

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ.

С.-Л. Гумецької. Х. : Віват, 2018. 512 с.

2. Колісник Л. О. Проблема діагностики емоційного інтелекту *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / наук. ред. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва. Вип. 26. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 278–295.

3. Куценко Я. М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 28. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. С. 417–426.

4. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.

5. Магійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.

6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38-39. Ст. 380.

7. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства економіки України від 23.12.2020 р. № 2736. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

8. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 20–27.

9. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.

10. Mayer J., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. N.Y., 1993. P. 433–442.

#### **Gasyuk M.B., Krykun L.V. EMOTIONAL INTELLIGENCE OF SOCIAL EDUCATORS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*The article is devoted to the study of the level of emotional intelligence of social educators, the main task of whom, according to Article 76 of the Law of Ukraine "On Education" is not only work on interaction of participants in the educational process to successfully adapt students to the social environment, but also consultative work with participants of the educational process who are involved in a situation of bullying, which involves understanding and managing not only their own emotions, but also the emotions of others [6].*

*The article analyzes some approaches of foreign and Ukrainian scientists to the concepts of "emotions", "emotional intelligence". Five areas of emotional competence that a person with a high emotional intelligence should possess are researched there. They are intrapersonal and interpersonal areas, adaptivity, ability to handle stress and general mood, the feeling of happiness. The importance of the influence of the emotional intellect on the mastering of thinking and everyday human activities is emphasized there. The authors reveal the importance of studying the emotional intelligence of social educators in the context of reforming the educational system of Ukraine. A study of the emotional intelligence of social educators is described. Social educators' understanding of their own emotions and the emotions of others, the ability to manage their own emotions and the emotions of others, internal motivations for the external manifestation of emotions, in particular the control of expression, have been studied. The interrelation between their intrapersonal and interpersonal intelligence is revealed, the correlation analysis of connections on separate scales of a technique is carried out.*

*The relevance of further theoretical and empirical research of emotional intelligence of social educators in order to fulfill their professional responsibilities defined by the professional standard of the teacher, successful self-realization and personal development is substantiated.*

**Key words:** *emotional intelligence, social educator, emotions, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, expression control.*



**Жарікова С.Б.**

Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова

**Богдан Н.М.**

Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова

**Краснокутська Ю.В.**

Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова

## СПЕЦИФІКА ОРІЄНТАЦІЙ У ВАЖКИХ СИТУАЦІЯХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ

*У статті наведено результати емпіричного дослідження факторів копінг, що відбивають зміст типів орієнтацій у важких ситуаціях у фахівців готельно-ресторанної справи на різних етапах професіогенезу. На ґрунті теоретичного аналізу наукових джерел констатовано, що професійна діяльність персоналу, зайнятого у сфері готельно-ресторанного бізнесу, характеризується стресами, які є наслідком різноманітних проблемних ситуацій. Розглянуто наукові напрацювання сучасних науковців щодо проблеми подолання стресів та успішності копінг – поведінки у професійній діяльності готельно-ресторанної індустрії. Вибірку склали 242 особи, які було розподілено за двома групами. До першої групи увійшли 158 студентів четвертого курсу, що навчаються за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа», другу групу склали 84 фахівця, зайнятих у відповідній сфері бізнесу, стаж професійної діяльності яких складав 7–10 років. В емпіричному дослідженні в якості психодіагностичного інструменту було використано опитувальник «Типи орієнтацій у важких ситуаціях», розроблений К. Битюцькою та О. Корнєєвим, що дозволяє діагностувати особливості функціонування факторів копінг, які окреслюють орієнтацію зусиль досліджуваних на зближення з проблемною ситуацією або на уникнення складних обставин. Доведено, що студенти відрізняються вірогідно більшими показниками за шкалами «Прагнення до труднощів» (складова орієнтації на зближення з проблемною ситуацією та взаємодію з нею) та «Орієнтація на ігнорування» (складова орієнтації на уникнення складних обставин та віддалення від них). У стажованих фахівців готельно-ресторанної справи вірогідно більшу вираженість демонструють показники за шкалами «Орієнтація на трудомісткість», «Орієнтація на сигнали загрози», «Орієнтація на перешкоди». (складові орієнтації на зближення з проблемною ситуацією та взаємодію з нею). Щодо орієнтації на уникнення складних обставин та віддалення від них досліджувані із досвідом професійної діяльності вірогідно перевищують студентів у показниках за шкалами «Орієнтація на уникнення складних ситуацій» та «Орієнтація на зберігання ресурсів». Визначено, що за шкалою «Орієнтація на можливості» перша та друга група у показниках істотних відмінностей не виявляють. Підкреслено, що отримані дані свідчать не тільки про поєднання різноспрямованих тенденцій у реалізації копінг, але й про певний дисбаланс у функціонуванні комплексу тенденцій до зближення з проблемною ситуацією та на її уникнення як у першій, так і у другій групі, що доводить доцільність вдосконалення психологічної підготовки фахівців готельно-ресторанної справи.*

**Ключові слова:** готельно-ресторанна справа, долаюча поведінка, копінг стратегії, стрес, фахівці готельно-ресторанної індустрії.

**Постановка проблеми.** Сучасний світ готельно-ресторанного бізнесу (ГРБ) змінюється дуже швидко, вимоги клієнтів до якості обслуговування та об'єкта розміщення з кожним роком зростають, а глобалізація процесів у бізнесі накладає значний відбиток на стандарти сер-

вісу. Цифровізація простору існування сучасної людини надає їй знання у різних сферах, зокрема розширює інформованість потенційних клієнтів щодо різноманітних нюансів функціонування готельно-ресторанної сфери, що багато у чому формує їх впевненість у власному правильному

розумінні того, якою має бути якість обслуговування в готельно – ресторанній індустрії. Концепція хорошого сервісу вже не завжди задовольняє користувачів послуг цієї бізнесової галузі, для яких доволі часто вже недостатньо просто отримати те, чого вони очікували, оскільки на перший план виходить прагнення відчувати “wow-service”, тобто винятковий сервіс. Сфера ГРБ – це сфера постійної комунікації, у якій індивідуально-психологічні, соціальні, культуральні, національні, релігійні та інші особливості обумовлюють ефективність міжособистісної взаємодії між персоналом підприємств готельно-ресторанної індустрії та їх клієнтами. Діяльність фахівців у межах ГРБ відрізняється високою вірогідністю виникнення стресових ситуацій та підвищеною конфліктністю, що обумовлює для цих спеціалістів значущість таких професійно-важливих якостей як стійкість до стресів та здатність до конструктивного їх подолання водночас зі збереженням власних психологічних ресурсів та підтриманням позитивного настрою клієнтів даної галузі. Будь-хто, чия діяльність зосереджена у готельно-ресторанній сфері бізнесу, має вміння виступити у ролі медіатора – професійного посередника у переговорах щодо вирішення проблемної ситуації з метою не допустити втрати клієнтів, що обумовлює необхідність віднайдення індивідуального підходу до кожного користувача сервісних послуг цієї галузі навіть в емоційно напружених, конфліктних обставинах, у стресових ситуаціях взаємодії. Саме це обумовлює актуальність поглибленого вивчення здатності працівників готельно-ресторанної індустрії до продуктивного подолання стресових впливів та засвоєння патернів конструктивних копінг-стратегій, котра, незважаючи на теоретичний інтерес науковців до змісту означеної проблеми, у сучасній психології туризму залишається недостатньо висвітленою в емпіричному ракурсі.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Узагальнюючи результати наукових напрацювань сучасних науковців, С. Жарікова констатує, що у психологічній науці копінг розглядають як особливу форму поведінки суб'єкта, як специфічний вимір особистісної активності, функціональним призначенням якого виступає забезпечення оптимального розвитку та благополуччя особистості у важких та стресових ситуаціях, а також, як своєрідний механізм, котрий обумовлює ефективну життєдіяльність та успішну життєтворчість особистості й підвищує її адаптивні можливості щодо подо-

лання перешкод, пригнічення сили стресових впливів та наслідків стресових подій [2, с. 32]. М. А. Мооге наголошує на значущості володіння керівниками та персоналом індустрії гостинності конструктивними стратегіями подолання стресів, зокрема, породжених різноманітними кризовими явищами та подіями [10]. Р. Farmanesh зазначає, що у секторі ГРБ зміни відбуваються швидко та постійно. Нескінченні трансформації різного змісту посилюють емоційний тиск на персонал та загострюють стресовий характер професійної діяльності працівників цієї індустрії, що набуває особливої актуальності для тих фахівців, котрі постійно взаємодіють з клієнтами. На жаль, як вказує науковиця, у літературі наведені лише окремі факти щодо впливу стратегій подолання на зменшення накопичених негативних емоцій. Спираючись на емпіричні результати власного дослідження Р. Farmanesh доводить, що відповідні ситуації та характер стресу стратегії подолання можуть значно зменшити внутрішню напругу персоналу готельно-ресторанної галузі та підкреслює ефективність емоційно-сфокусованих стратегій подолання, для нейтралізації негативних емоційних переживань працівників, що бажано враховувати менеджерам з персоналу у роботі з адаптації до роботи співробітників готелів та ресторанів [7]. Н. М. Choi зі співавторами виявили, що стратегії активного подолання та пошуку підтримки пом'якшують емоційне та професійне вигорання, яке виникає внаслідок емоційного трудового стресу у працівників ГРБ, тоді як стратегія уникнення такого впливу не здійснює [5]. Колективом авторів на чолі з S. Huang було виявлено, що стратегія подолання, спрямована на вирішення проблем, передбачає зниження рівня професійного стресу, тоді як стратегії пошуку соціальної підтримки та уникнення підвищують його рівень, що виступає значущим чинником плинності персоналу у готельно-ресторанній індустрії [8]. М. Elziny та N. Kamel отримали емпіричні дані, що підтверджують позитивний внесок проблемно-орієнтованої стратегії подолання у процеси нейтралізації впливу професійного стресу серед працівників ГРБ на відміну від копінг-стратегій, орієнтованих на отримання соціальної підтримки та уникнення проблемних ситуацій, які, навпаки, підвищують рівень професійного стресу [6, р. 133]. Спираючись на результати власного дослідження, науковці рекомендують включити навчальні курси з психології подолання, які передбачають засвоєння знань, вмінь та навичок вирішення проблемних та

стресових ситуацій, в освітні програми навчальних закладів, котрі готують фахівців готельно-ресторанної справи, а також, враховувати успішність засвоєння студентами відповідних дисциплін в якості одного із критеріїв оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти [6, р. 134].

**Постановка завдання.** Мета дослідження – виявити специфіку факторів копінгу, які відбивають зміст типів орієнтацій у важких ситуаціях, у фахівців готельно-ресторанної справи на різних етапах професіогенезу.

**Виклад основного матеріалу.** Вибірку склали 242 особи, які було розподілено за двома групами. До першої групи увійшли 158 студентів четвертого курсу, що навчаються за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа». Другу групу склали 84 фахівця сфери готельно-ресторанного бізнесу, стаж професійної діяльності яких складає 7 – 10 років. У якості методологічного підґрунтя для формування вибірки дослідження було використано модель професіогенезу, запропоновану вітчизняними дослідниками Г. Прібом та Л. Бегею. У межах означеної моделі професіогенез визначають як безперервний процес прогресивних змін особистості фахівця, обумовлених як соціальними, так і економічними обставинами сучасних умов професійної діяльності, невід’ємними ознаками якого виступають еволюція професійної компетентності та вдосконалення професійних знань, вмій та навичок, розвиток яких відбувається на етапах становлення особистості професіонала від новачка до майстра [3, с. 104].

В емпіричному дослідженні в якості психодіагностичного інструменту було використано опитувальник «Типи орієнтацій у важких ситуаціях», розроблений К. Битюцькою та О. Корнеєвим [1] та спрямований на визначення факторів копінгу, котрі відбивають орієнтації у зусиллях суб’єкта щодо ситуацій, які оцінюються ним як важкі та проблемні, а саме орієнтацій на зближення з проблемною ситуацією та на уникнення складних обставин. Автори методики на ґрунті сучасних наукових напрацювань у галузі психології подолання доводять відповідність розробленої ними методики новітнім тенденціям у теоретичній інтерпретації та емпіричних шляхах дослідження феномену подолання. Перший тип орієнтацій конкретизується в орієнтаціях на перешкоди, на сигнали загрози, на можливості, трудомісткість та подолання труднощів. Другий тип орієнтацій деталізований через орієнтації на зберігання ресурсів, ігнорування труднощів та їх уникнення.

Статистична обробка даних, отриманих у тестуванні, здійснювалася з визначенням таких показників варіаційного ряду як середнє арифметичне використання та  $t$  – критерію Стьюдента для незалежних вибірок, що дозволило виявити низку відмінностей між досліджуваними групами.

Отримані результати свідчать про те, що студенти, на відміну від фахівців із досвідом професійної діяльності, відрізняються вірогідно більшими показниками за такою складовою орієнтації на зближення з проблемною ситуацією та взаємодію з нею як «Прагнення до труднощів» ( $1.76 \pm 0.04$  та  $1.61 \pm 0.06$ ;  $t=2,08$ ;  $p \leq 0,05$ ) та складовою орієнтації на уникнення складних обставин та віддалення від них за шкалою «Орієнтація на ігнорування» ( $1.49 \pm 0.08$  та  $1.31 \pm 0.03$ ;  $t=2,11$ ;  $p \leq 0,05$ ). Порівняно зі студентами, у стажованих фахівців готельно-ресторанної справи вірогідно більшу вираженість демонструють показники за шкалами: «Орієнтація на трудомісткість» ( $2.18 \pm 0.07$  та  $2.39 \pm 0.03$ ;  $t=2,76$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Орієнтація на сигнали загрози» ( $1.81 \pm 0.09$  та  $2.11 \pm 0.08$ ;  $t=2,49$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Орієнтація на перешкоди» ( $1.46 \pm 0.11$  та  $1.80 \pm 0.12$ ;  $t=2,09$ ;  $p \leq 0,05$ ), – складовими орієнтації на зближення з проблемною ситуацією та взаємодію з нею. Щодо орієнтації на уникнення складних обставин та віддалення від них, досліджувані зі стажем професійної діяльності 7 – 10 років вірогідно перевищують студентів, котрі завершують навчання за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа», у показниках за шкалами «Орієнтація на уникнення складних ситуацій» ( $1.68 \pm 0.10$  та  $1.37 \pm 0.05$ ;  $t=2,77$ ;  $p \leq 0,01$ ) та «Орієнтація на зберігання ресурсів» ( $1.48 \pm 0.06$  та  $1.28 \pm 0.07$ ;  $t=2,17$ ;  $p \leq 0,05$ ). Визначено також, що за шкалою «Орієнтація на можливості» перша та друга група істотних відмінностей у показниках не виявляють ( $2.36 \pm 0.12$  та  $2.17 \pm 0.05$ , при  $t=1,46$ ).

У групі студентів зміст отриманих відмінностей розкривається у певних особливостях факторів копінгу, котрі відбивають характеристики типів орієнтацій у важких ситуаціях, а саме:

– в активності, енергійності, позитивній емоційній забарвленості дій із розв’язання складних завдань за умови очікування успіху, та водночас, негативізації емоцій у ситуаціях відсутності труднощів, що актуалізує налаштованість на віднайдення все нових перешкод, подолання яких стає маркером суб’єктивно значущого високого рівня

здатності щодо власної спроможності досягнення успіху та джерелом нейтралізації негативних емоційних переживань у несприятливих професійних та життєвих обставинах;

– у схильності ігнорувати професійні та життєві перешкоди, проблеми різноманітного змісту, у готовності відкладати їх вирішення на невизначене майбутнє за рахунок суб'єктивного зниження їх значущості, дистанціювання від необхідності розв'язання нагальних питань та відволікання на другорядні, більш прості завдання.

Специфіка факторів копінгу, сутність яких деталізує змістовну своєрідність типів орієнтацій у важких ситуаціях, що виявлена у групі фахівців готельно-ресторанної справи із досвідом професійної діяльності, дозволяє характеризувати цих респондентів наступним чином:

– як більш зорієнтованих на якісне виконання професійних завдань з використанням продуктивних копінг-стратегій, більш здатних визначати максимально можливий рівень зусиль відповідно до ступеня труднощів у досягненні мети, разом із ймовірною активізацією в окремих випадках надситуативної активності, здійснення якої відбувається з надмірними щодо вимог ситуації психологічними витратами;

– як більш підготовлених до необхідності відстеження навіть слабких ризиків та реагування на них, що обумовлено суб'єктивною важливістю нейтралізації проблем чи превентивною підготовкою до подолання перешкод у здійсненні діяльності, що визначає вірогідність попередження проблемної ситуації до її виникнення;

– як більш налаштованих на моніторинг та виявлення як реальних, так і вірогідних проблемних ситуацій, на витрату сил та ресурсів для їх усунення чи розв'язання, як більш впевнених у готовності до негативних вчинків з боку неприємних, характерологічно «важких» чи опозиційно налаштованих клієнтів, що виступає джерелом вищої готовності представників цієї групи до реалізації конфронтаційних копінг-стратегій;

– як більш схильних відчувати тривогу у проблемних ситуаціях, виходячи з того, що перешкоди та труднощі виступають чинником втрати ресурсів та виникнення негативних очікувань при прогнозуванні результатів спроб з розв'язання важкої ситуації й суб'єктивної неспроможності контролювати її наслідки, що орієнтує цих досліджуваних на пошук засобів усунення чи нейтралізації тривожних переживань та економії ресурсів, замість спрямування зусиль на конструктивне досягнення оптимального рішення проблемної ситуації;

– як більш готових мінімізувати фізичні та психологічні витрати задля збереження ресурсної бази, більш зорієнтованих на розв'язання проблеми без зайвих зусиль у поєднанні з впевненістю у доцільності такої стратегії, котра налаштовує представників цієї групи на застосування копінг-стратегій пасивного характеру.

Водночас, представники обох груп рівною мірою зорієнтовані на можливості, що передбачає налаштованість на успішне розв'язання проблемної ситуації, на реалізацію шляхів досягнення поставленої мети з оптимальними ресурсними витратами, зокрема, із залученням соціальної підтримки з боку близького оточення та копінг-стратегій проактивної спрямованості. Саме проактивна спрямованість зусиль, на думку науковців, орієнтує суб'єкта на аналіз ймовірності тих чи інших труднощів та ризиків, їх якісного змісту, що забезпечує сприйняття важкої ситуації як виклику, ефективна відповідь на який виступає суб'єктивно значущим індикатором власної здатності досягати успіху за умов невизначеності, актуалізує мотивацію подолання й нейтралізує стресовий вплив очікуваних несприятливих подій [9]. При цьому, розвиток та вдосконалення навичок використання копінг-стратегій, які забезпечують оптимальне вирішення запитів ситуації відповідно їх змісту, повинно ґрунтуватися на поєднанні та комбінуванні тенденцій наближення й уникнення, що підвищує ефективність використання суб'єктом факторів реалізації копінгу [4].

**Висновки.** Таким чином, результати, отримані у нашому дослідженні, свідчать про те, що як для студентів, які завершують навчання за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа», так і для фахівців із досвідом професійної діяльності у зазначеній сфері, характерним є поєднання різноспрямованих факторів копінгу, що відбивають зміст спрямованості зусиль досліджуваних у суб'єктивно важких ситуаціях. Тобто респонденти обох груп виявилися зорієнтованими і на зближення з проблемною ситуацією, і на її уникнення. Для студентів більш характерними є прагнення до труднощів, подолання яких виступає чинником відчуття самоствердження, досягнення успіху та самовдосконалення, що активізує активність та позитивізує емоційні переживання; й, водночас, налаштованість на ігнорування проблеми, схильність відкладати розв'язання труднощів, аморфність прогнозів щодо вирішення проблемних питань, перефокусування уваги та спрямованість зусиль на більш легкі чи більш цікаві завдання. Стажовані

фахівці готельно-ресторанної справи є більш зорієнтованими на зближення з проблемною ситуацією шляхом моделювання максимально якісних результатів, концентрації уваги та мобілізації зусиль на процесі її вирішення з метою усунення труднощів та перешкод; більш здатними до попередження проблем без надмірно позитивізованого прогнозу щодо їх вирішення, а також, до моніторингу стану розгортання проблемної ситуації, що дозволяє зменшити втрати, пов'язані з відшкодуванням наслідків неефективних дій; більш схильними до відстежування ступеня вичерпаності власних ресурсів, необхідних для розв'язання нагальних питань, до очікування небезпеки та негативних реакцій з боку оточуючих, зокрема, клієнтів, що, власне, й концентрує увагу на пошуці можливих перешкод та на підготовці до їх подолання. Щодо орієнтації на уникнення складних обставин, фахівці з досвідом професійної діяльності виявляють більшу схильність до тривоги та негативних очікувань у побудованні прогнозу вирішення проблеми, до трансформації змісту мети, уникнення труднощів, перефокусування активності на нейтралізацію тривожних станів та попередження виникнення дефіциту ресурсів, що досягається шляхом дистанціювання, відмови від прогнозування рішення та прийняття природнього ходу подій, зниженням

якості виконання завдань або делегування своїх обов'язків іншим працівникам. З одного боку, поєднання різновекторних факторів копінгу обумовлює варіативність подолання важких ситуацій, що має підвищувати ефективність копінг-поведінки. З іншого – отримані нами дані свідчать не тільки про поєднання різноспрямованих тенденцій у реалізації копінгу, але й про певний дисбаланс у функціонуванні комплексу тенденцій до зближення з проблемною ситуацією та на її уникнення як у стажованих професіоналів у галузі готельно-ресторанної індустрії, так і у студентів, котрі завершують навчання за відповідною спеціальністю.

Саме це підкреслює актуальність вдосконалення психологічної підготовки фахівців готельно-ресторанної справи та доводить доцільність впровадження програми психологічного супроводу в систему професійної освіти спеціалістів готельно-ресторанної індустрії. Безумовно, така програма має враховувати необхідність формування, корекції чи оптимізації професійно важливих для працівників ГРБ властивостей, що окреслює перспективи подальших досліджень більш детального вивчення комплексу психологічних характеристик представників вказаної сфери бізнесу, перелік яких відповідає вимогам сучасних роботодавців у готельно-ресторанній індустрії.

#### Список літератури:

1. Битюцкая Е. В., Корнеев А. А. Диагностика факторов копинга: апробация опросника “Типы ориентаций в трудных ситуациях”. *Психологический журнал*. 2020. Т.4 1, № 1. С. 97-111. <https://doi.org/10.31857/S020595920007902-8>
2. Жарікова С. Б. Психологічне благополуччя та проактивне подолання у студентів першокурсників. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1, Т. 1. С. 31 – 35. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-1.6>
3. Приб Г. А., Бегеза Л. Є. Професіогенез особистості: соціально-психологічні аспекти. *Проблеми сучасної психології*. 2019. №. 2 (16). С. 102-107. <https://doi.org/10.26661/2310-4368-2019-2-16-16>
4. Anshel M. H. Cognitive and behavioral strategies to promote exercise performance. *APA handbook of sport and exercise psychology, volume 2: Exercise psychology, Vol. 2 / Eds. M. H. Anshel, S. J. Petruzzello, E. E. Labbé. American Psychological Association, 2019. P. 667-689. https://doi.org/10.1037/0000124-034*
5. Choi H. M., Mohammad A. A., Kim W. G. Understanding hotel frontline employees' emotional intelligence, emotional labor, job stress, coping strategies and burnout. *International Journal of Hospitality Management*. 2019. Vol. 82. P. 199-208. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.05.002>
6. Elziny M., Kamel N. The Impact of Coping Strategies on Occupational Stress and Employees' Professional Mobility in Egyptian Hotels. *JFTH* 2020. Vol.17, iss. 2. P. 125-136. URL: [https://thalexu.journals.ekb.eg/article\\_134648\\_0fc1cda7d2555c522452829f628a84be.pdf](https://thalexu.journals.ekb.eg/article_134648_0fc1cda7d2555c522452829f628a84be.pdf) (дата звернення 21.12.2021)
7. Farmanesh P. Toxin Handlers and Burnout Among Human Resource Managers: Does Emotion-Focused Coping Make a Difference? *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*. 2021. №. 74. P. 91-107. <https://doi.org/10.33788/rcis.74.6>
8. Huang S., van der Veen R., Song Z. The impact of coping strategies on occupational stress and turnover intentions among hotel employees. *Journal of Hospitality Marketing & Management*. 2018. Vol. 27, № 8. P. 926-945. <https://doi.org/10.1080/19368623.2018.1471434>

9. Miao M., Gan Y. The promotional role of meaning in life in future-oriented coping: Positive affect as a mediator. *International Journal of Psychology*. 2020. Vol. 55, № 1. P. 52–59. <https://doi.org/10.1002/ijop.12543>

10. Moore M. A. Socio-economic effects of electricity crisis and coping strategies: Perception of hotel managers in Accra. *African Journal of Hospitality and Tourism Management*. 2019. Vol. 1, № 2. P. 98-115. DOI: <https://doi.org/10.47963/ajthm.v1i2.140>

**Zharikova S.B., Bogdan N.M., Krasnokutska Yu.V. SPECIFICITY OF ORIENTATIONS IN DIFFICULT SITUATIONS OF HOSPITALITY SPECIALISTS AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIOGENESIS**

*The article presents the results of an empirical study of coping factors that reflect the content of types of orientations in difficult situations, in specialists in the Hospitality business at different stages of professional genesis. Based on the theoretical analysis of scientific sources, it is stated that the professional activity of staff engaged in the Hospitality business is characterized by stress resulting from various problem situations. The scientific achievements of modern scientists on the problem of coping stress and the success of coping behavior in the professional activity of the hospitality industry are considered. The sample consisted of 242 persons, who were divided into two groups. The first group included 158 fourth-year students majoring in Hotel and Restaurant Business. The second group consisted of 84 specialists employed in the relevant field of business, whose professional experience was 7-10 years. In the empirical study as a psychodiagnostic tool we used the questionnaire "Types of orientations in difficult situations" by K. Bytjuc'ka and O. Kornjejev. The questionnaire allows to diagnose the peculiarities of the functioning of coping factors that determine the focus of research circumstances. The questionnaire allows to diagnose the peculiarities of the functioning of coping factors, which outline the orientation of the subjects' efforts to get closer to the problem situation or to avoid difficult circumstances. It is proved that students differ in significantly higher indicators in such a component of orientation on approaching the problem situation and interaction with it as «Striving for difficulties» and focusing on avoiding difficult circumstances and moving away from them on the scale «Insouciance». Among the specialists with professional experience of hospitality industry the following components are significantly more pronounced in terms of orientation to approach the problem situation and interaction with it, such as «Thoroughness», «Threat alert» and «Obstacle orientation». In terms of orientation to avoid difficult circumstances and distance from them, respondents with professional experience are significantly higher than students in terms of «Escape», and «Inaction». It is determined that according to the scale "Opportunity Orientation" the first and second groups in the indicators do not show significant differences. It is emphasized that the obtained data indicate not only a combination of different tendencies in coping, but also a certain imbalance in the functioning of a set of tendencies to approach the problem and avoid it in both the first and second groups, which proves the need to improve psychological training of hospitality business specialists.*

**Key words:** *hospitality business, coping behavior, coping strategies, stress, of hospitality industry specialists.*

УДК 616.351

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/08>

**Лівак П.Є.**

Український гуманітарний інститут

**Корженко І.О.**

Український гуманітарний інститут

**Байдюк Н.В.**

Український гуманітарний інститут

## ПАЛІАТИВНА ДОПОМОГА ТЯЖКОХВОРИМ АБО НЕВИЛІКОВНО ХВОРИМ В ОСТАННІЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ

*Стаття присвячена розгляду проблеми надання паліативної допомоги людям, які зіткнулися з важкими, невиліковними захворюваннями, в останній період життя та їх рідним. Досліджуючи дану тему, автори дійшли висновку, що, незважаючи на права невиліковно хворих людей на всебічну медичну допомогу в Україні, на державному рівні поки що недостатньо реалізується комплексний підхід, що дозволяє поліпшити якість життя таких пацієнтів та членів їх сімей. Зазначено, що для реалізації окресленої проблеми слід провести ряд термінових заходів і вирішити низку законодавчих, організаційних, фінансових та медико-соціальних питань. З'ясовано, що у час, коли світ зіткнувся з проблемою незахищеності від пандемії коронавірусу, спостерігається загострення невиліковних хронічних захворювань. Також велика кількість хвороб виникає через неправильний спосіб життя та шкідливі звички. Зазначено, що не до кінця вивченими є питання, що стосуються проблем догляду за онкологічно хворими на пізніх стадіях розвитку захворювання. Установлено, що за останні роки значно збільшилась кількість серцево-судинних захворювань, захворювань шлунково-кишкового тракту, депресії та психічних розладів. Також в роботі окреслені основні напрями, в яких, на нашу думку, має розвиватися паліативна політика України на сучасному етапі її розвитку. Зазначено, що для забезпечення належної якості життя пацієнта необхідне поєднання зусиль команди фахівців: медиків, психологів, психотерапевтів, реабілітологів, духовних наставників. При цьому слід акцентувати увагу на необхідності взаєморозуміння між пацієнтом і людьми, що здійснюють догляд за ним. Також в роботі наголошено на необхідності підвищення загального рівня знань фахівців, які здійснюють паліативну допомогу, щодо особливостей роботи з невиліковно хворими в останні дні їх життя та створювати професійні команди компетентних фахівців щодо надання паліативної та психологічної допомоги як в медичних закладах, так і на дому.*

**Ключові слова:** паліативна допомога, тяжкохворі, невиліковно хворі, рідні, постійний догляд, недієздатні.

**Актуальність теми.** Теоретичний аналіз наукових досліджень у сфері паліативної допомоги в Україні свідчить про те, що, незважаючи на розвиток суспільства і покращення медичної, правової, психологічної та хоспісної допомоги, проблема паліативної допомоги тяжкохворим (невиліковним) в останній період життя та їх рідним, залишається актуальною. Щороку в Україні збільшується кількість людей, які потребують постійного догляду внаслідок таких захворювань, що визнаються невиліковними і призводять до обмежень, відсутності дієздатності. Саме тому питання паліативної допомоги хворим з невиліковними хворобами в останній період життя, а також їх рідним є

актуальним і потребує більш глибокого наукового вивчення.

**Мета роботи:** дослідження кола проблем, пов'язаних з наданням паліативної допомоги людям, які зіткнулися з важкими, невиліковними захворюваннями в останній період життя та їх рідним.

**Аналіз наукових джерел.** Дослідження завдань, сутнісної характеристики паліативної допомоги, аналіз проблем догляду за людьми похилого віку здійснено у працях Ю.В. Вороненка, Н.Б. Галіяш, Ю.І. Губського, К.В. Данилюк, Х. Данна, І.В. Понкіна, А.А. Понкіної, Г.В. Савки, З.О. Слободюк, Р.І. Сопко та інших. Разом із тим, огляд наукової літератури показує, що така

складна проблема, як надання паліативної допомоги людям, які зіткнулися з тяжкими, невиліковними захворюваннями в останній період життя та їх рідним, потребує подальших комплексних наукових досліджень.

**Викладення основного матеріалу.** У наш час, у зв'язку з загрозами природно-екологічного характеру, глобальними соціальними проблемами, виникненням пандемії коронавірусної хвороби, спостерігається загострення невиліковних хронічних захворювань. Крім того, наявна велика кількість хвороб, набутих у результаті неправильного способу життя. Одне з найстрашніших і не до кінця вивчених захворювань, що несе за собою проблеми догляду – це онкологія на пізніх стадіях розвитку. Поряд із цим, спостерігається значне збільшення кількості серцево-судинних захворювань, які спричиняють ряд важких наслідків. Значно «помолодшали» такі захворювання, як інсульти та інфаркти, що вражають людей не тільки похилого віку, а й молодь. Чимало людей потерпають від хвороб Альцгеймера чи Паркінсона, які суттєво погіршують якість життя. Окрім негативного впливу на фізичну складову здоров'я, сучасна людина відчуває на собі вплив інформаційних атак, психоемоційних навантажень, які є фактором ризику виникнення значної кількості хвороб. У результаті, актуальності набуває проблема надання необхідної допомоги хворим з невиліковними хворобами в останній період життя, а також їх рідним, які повинні навчитися не тільки правильному комплексному догляду за хворими, а й способам фізичного та емоційного відновлення власного здоров'я.

Коли страх за життя рідної людини не дає раціонально мислити, коли розгубленість та відчуття раптових змін в особистому житті заважають думати, то кожному, хто опинився у подібній ситуації, потрібні ефективні поради, які дадуть відповіді на питання: що робити, аби полегшити життя найріднішої людини в її теперішньому стані, на що звернути особливу увагу при догляді за тими, хто обмежений у своєму просторі і пересуванні, як не вигоріти самому в тій ситуації, коли через постійне недосипання, втому, фізичні навантаження перебуваєш у постійному стресі.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, паліативна допомога – це ряд комплексних і системних заходів, мета яких максимально забезпечити якість життя невиліковно хворих та їх рідних, запобігти і перешкодити стражданням через раннє виявлення і точне діагностування причин болю та розладів систем

життєдіяльності, проведення відповідних лікувальних заходів, симптоматичної терапії та забезпечення догляду, а також надання соціальної, психологічної, моральної та духовної підтримки [1].

На підставі аналізу наукових праць З.О. Слободюк, Н.Б. Галіяш, можна виділити наступні завдання паліативної допомоги:

- полегшити симптоми тяжкої хвороби, у першу чергу – адекватне знеболювання;

- привести до розуміння смерті як природного етапу життя;

- задовольняти духовні та психологічні потреби пацієнта та його рідних;

- вирішувати юридичні, соціальні та етичні питання, що постають у зв'язку з важкою хворобою та можливою раптовою смертю [3].

Аналіз наукових робіт відомих дослідників дозволяє визначити, що пацієнти з невиліковними хворобами та їх рідні мають право на:

- зменшення болю;

- допомогу у подоланні фізичних і психологічних страждань;

- отримання необхідних лікарських засобів у сфері паліативної допомоги;

- отримання духовної та моральної підтримки;

- допомогу, спрямовану на підтримку сім'ї;

- допомогу, яку надають кваліфіковані спеціалісти, котрі мають підготовку в сфері паліативної допомоги;

- отримання допомоги вдома;

- лікування хвороби або ж відмову від призначеного лікування та запропонованих методів;

- отримання медичної інформації, у тому числі про діагноз, прогнози і здійснювані медичні втручання;

- визначення довіреної особи, яка прийматиме рішення щодо здоров'я та надання медичної допомоги;

- відповідний рівень доступу до медичної допомоги і надання послуг;

- комплексні заходи з підтримки, що мають допомогти невиліковно хворим жити якомога довше активним життям до самої смерті;

- заходи з підтримки, спрямовані на допомогу сім'ї в період хвороби пацієнта, а також у час тяжкої втрати;

- отримання послуг, викликаних потребами пацієнтів та їх сімей [9].

Незважаючи на всі права хворих, що потребують догляду, та їх рідних, не можна не погодитися з багатьма авторами, що досліджували дану проблему (Ю.В. Вороненко, Н.Г. Гойда, Ю.І. Губський, В.М. Князевич, Р.О. Моїсеєнко,



А.В. Царенко та інші), що «на сьогодні системи охорони здоров'я і соціального захисту населення України поки що не забезпечують необхідною паліативною та хоспісною допомогою людей, які її потребують. Вирішення питань, пов'язаних із розвитком системи ПХД, а також створення спеціальної медико-соціальної служби паліативної допомоги, підпорядкованої Міністерству соціальної політики України, як це практикують у багатьох розвинених країнах світу, є надзвичайно складним фаховим медико-соціальним завданням, для розв'язання якого потрібні спільні зусилля владних структур, медичної спільноти і пацієнтів, державна підтримка та системне програмне забезпечення. Найближчим часом потрібно вирішити низку проблем на законодавчому, організаційному, фінансовому та громадсько-політичному рівнях з урахуванням найкращого міжнародного досвіду, стратегій і стандартів. Це той напрям діяльності, за яким оцінюють цивілізованість будь-якої держави та гуманність суспільства загалом, і тому поставлені в цій статті питання потребують нагального вирішення» [2].

За рішенням комітету ООН з економічних, соціальних і культурних прав, країни повинні нести зобов'язання поважати право людини на охорону здоров'я, при цьому не обмежуючи рівний доступ для всіх до профілактичних, лікувальних, а також паліативних послуг [4]. В Україні, на жаль, складається ситуація, коли відповідальність за хворого, що потребує паліативної допомоги та має отримати цю допомогу без зволікання, на практиці часто несуть найрідніші люди. Звідси й виникає ряд проблем, коли рідні хворого, опиняючись сам на сам з неочікуваною для них ситуацією, невідготівлені до надання необхідного догляду.

Не можна не погодитися з результатами досліджень Ю.В. Вороненка, Ю.І. Губського, А.В. Царенка в тому, що комплексна реалізація організації паліативної допомоги в нашій країні в сучасних умовах «потребує поєднаних зусиль, міжвідомчої та міжсекторальної координації та співпраці клінічних закладів і фахівців, зокрема онкологів, сімейних лікарів, геріатрів, психіатрів, інфекціоністів, фізіотерапевтів, педіатрів, медичних психологів та інших медичних працівників, установ соціального захисту, служб допомоги дітям, сім'ї та молоді, приватного сектора тощо» [2].

Окрім реалізації заходів щодо розвитку та надання на високому рівні паліативної та хоспісної допомоги в Україні, потрібно звернути увагу на проблему надання необхідної кваліфікованої медичної, правової, психологічної допомоги в

організації догляду за важкохворими їх рідним. Слід пам'ятати, що організація якісного життя невиліковно хворого залежить від того, як, коли і де йому надається допомога. Стосунки пацієнта з оточуючими людьми в цей період можуть стати як міцнішими, так і навпаки, більш формальними. Допомога, спілкування, зміна ролей, зближення – все це впливає на якість життя. Не буває незначних слів, дій, вчинків, а милосердя і любов не менш важливі для пацієнта, ніж ліки.

Принципом паліативної допомоги є розуміння того, що пацієнт та його рідні – це одне ціле. Оскільки пацієнт є, як правило, частиною сім'ї, то в рамках основ паліативної медицини пацієнт і його сім'я повинні розглядатися як одне ціле, а паліативна допомога повинна надаватися з урахуванням особистих, культурних і релігійних цінностей пацієнта, його переконань, потреб та досвіду [5].

Психологічна і емоційна допомога рідним хворого під час надання паліативної допомоги є важливим фактором створення необхідних умов для догляду за важкохворими пацієнтами. Тобто, якість життя і ефективність надання паліативної допомоги залежить від тих умов, які створені сім'єю хворого, а сама сім'я при цьому потребує спеціалізованої, психологічної і консультативної допомоги. Необхідність таких консультацій пов'язана з тим, що зазвичай рідним не вистачає необхідних знань та елементарних навичок для задоволення потреб хворого [5].

Дійсно, зусилля рідних повинні бути спрямовані на задоволення таких потреб хворого, які допоможуть провести останні роки чи дні життя з гідністю, відчуваючи підтримку найближчого оточення. З іншого боку, неможливо уявити ефективно надання паліативної допомоги без партнерської участі самого пацієнта. Сучасна науковець Р.І. Сопко, яка досліджує питання паліативної і хоспісної допомоги в Україні, звертає увагу на проблеми догляду за людьми похилого віку, які часто мають декілька захворювань, серед яких – психоемоційні розлади та ряд соціальних проблем, що вимагають комплексної та кваліфікованої допомоги. Як стверджує авторка, реалізація такої допомоги можлива лише за умови узгодженої координованої роботи закладів, які належать до різних міністерств чи відомств. Та в Україні саме через відсутність налагодженої системи паліативної допомоги здебільшого люди похилого віку залишаються наодинці зі своїми проблемами: відсутність необхідного елементарного догляду та психологічної підтримки, біль, страждання через

хвороби та розлади систем життєдіяльності, ізоляція, самотність [8].

Р.І. Сопко зазначає, що при організації догляду за людьми старечого (понад 75 років) чи похилого (від 60 до 74 років) віку, особливу увагу приділяють етичним та моральним аспектам. Догляд за такими хворими складніший, ніж догляд за іншими віковими групами, і саме тому потребує більше уваги, зусиль та часу. Найголовнішим при цьому принципом догляду є повага до хворого, терпиме ставлення до його різних чи то фізичних, чи то психічних вад, наприклад, балакучість, роздратування, незрозумілі і дивні прохання або забаганки, а в особливих випадках недоумкуватість тощо. Слід враховувати, що хворі похилого віку здебільшого важко переносять зміни устаткованого й звичного для них раніше життя, а тому важко пристосовуються до нових для них обставин [8].

Під час догляду за важкохворими слід бути максимально ввічливими та уважними, тактовно відповідати на запитання, які хворий може ставити чи повторювати по декілька разів, постійно контролювати та м'яко нагадувати про час прийому ліків, оголошувати проведення процедур [8]. Зауважимо, що при наданні фізичної паліативної допомоги, такої як: нагодувати, повернути, посадити, перекласти хворого – особлива увага приділяється спілкуванню, адже повноцінний догляд за хворими – це не тільки надання медичних послуг, годування, переодягання. Не варто недооцінювати ризики відсутності комунікації, адже наслідками можуть бути: ускладнення догляду; депресія; емоційне вигорання; повна відчуженість та ізоляція.

Слід пам'ятати, що спілкування – це основа догляду. Причому слід оголошувати кожную маніпуляцію, яка має бути зроблена: вказати на початку, що ви збираєтесь зробити, отримати дозвіл на проведення процедури, озвучувати кожную проведenu дію, запитати, чи добре почуває себе пацієнт, чи йому ще щось потрібне. Дуже важливо для налагодження позитивної комунікації говорити повільно, чітко, лагідно, використовуючи жести та міміку і орієнтуючись на рухи, жести пацієнта, проявляючи терпіння, повагу, доброзичливість.

На важливість дотримання принципу етичного і гуманного ставлення до хворого та його рідних, що заснований на дотриманні суб'єктами, які надають допомогу, моральних та етичних норм поведінки, наголошує і науковець К.В. Данилюк. Вона зазначає, що повага до гідності пацієнта, гуманне і тактовне ставлення до нього та членів його родини, поряд з належною якістю життя, має бути одним з ключових аспектів концепції паліа-

тивної та хоспісної допомоги. При наданні послуг паліативної та хоспісної допомоги медичний персонал повинен ставитися до пацієнта широко, відкрито, з чуйністю, належною повагою, враховуючи при цьому його особистісні сподівання, бажання, релігійні чи культурні цінності. Не можливо не погодитися з дослідницею у тому, що при реалізації такого принципу важливо створити оптимальний соціально-психологічний клімат, у якому пацієнт має відчувати повагу до своєї людської гідності [7].

На необхідності духовної та релігійної підтримки хворого наголошують і автори І.В. Понкін, А.А. Понкіна, при цьому посилаючись на пункт 16 резолюції Парламентської Асамблеї Ради Європи від 28.01.2009 № 1649 «Паліативне лікування: зразок інноваційного підходу до охорони здоров'я і соціальної політики» та на Міжнародну декларацію про допомогу тим, хто помирає [5]. Не можна не погодитися, що релігійна підтримка має важливе значення, адже часто люди потребують підтримки саме тоді, коли в них уже не вистачає надії чи віри у майбутнє. У таких випадках ті, хто надає релігійну підтримку, мають теж володіти навичками паліативної допомоги в межах своєї професійної компетентності, вказуючи на цінності, стосунки, додаючи впевненості, терпіння, віри.

Особливо гострою є проблема перебування людини на межі життя та смерті. Як стверджує Хенк Данн у книзі «Важке рішення для люблячих людей», якщо у пацієнта є хронічне довгочасне захворювання, як серцева недостатність, дихальна недостатність або хвороби, що швидко розвиваються, наприклад, деякі види онкозахворювань, то в якийсь момент пацієнту та його близьким потрібно емоційно та духовно підготуватися до можливої смерті. Протягом хвороби пацієнти та їх рідні повинні зберегти баланс між користю, необхідністю лікування та якістю життя. Якщо якість життя знижується, спробувати її підвищити [6].

Не менш важливим фактором є надання необхідної психологічної підтримки рідним хворого, які нерідко забезпечують догляд в режимі 24 години на добу і тому схильні до емоційного та фізичного вигорання. В окремих випадках такі люди, які позбавлені психотерапевтичної підтримки, перебуваючи в розпачі, у стані депресії або нервового та фізичного виснаження, схильні до агресії, доведені до крайнощів, навіть суїцидів. Тут знову гостро постає проблема не тільки браку фахівців психологів чи психотерапевтів,

а й відсутності розгалуженої і комплексної системи надання повноцінної паліативної допомоги в нашій державі.

Зважаючи на вищесказане, можна виділити ряд проблем якісної паліативної допомоги, на які слід звернути особливу увагу: невідповідність законодавчих актів щодо надання необхідної паліативної допомоги в Україні та їх практичної реалізації; відсутність механізму забезпечення хворого правом надання від держави повноцінної паліативної допомоги; недостатня підготовка працівників медичного персоналу, які повинні забезпечити якість надання паліативної допомоги невиліковно хворим або навчати цьому рідних; низький рівень обізнаності щодо правил догляду за хворими у членів їх сімей; низький рівень вчасної кваліфікованої медичної допомоги; відсутність цілодобової психологічної підтримки як тим, хто потребує догляду, так і тим, хто доглядає за хворими; відсутність необхідних інформаційних ресурсів щодо надання допомоги хворим, що потребують догляду; низький рівень матеріального забезпечення більшості пацієнтів та їх родин; низький рівень фінансування державою програм, спрямованих на розвиток паліативної допомоги та паліативної медицини; відсутність співпраці між фахівцями різних галузей (медиками, психологами, реабілітологами, духовними наставниками) при наданні паліативної допомоги; відсутність кваліфікованої допомоги у період адаптації як пацієнта до свого стану, так і його рідних; низький

рівень довіри та комунікації між хворим та тими, хто здійснює догляд; недотримання норм моралі та етики у стосунках з тими, хто приречений на обмеження та догляд.

**Висновки.** Досліджуючи тему паліативної допомоги хворим невиліковними хворобами в останній період життя та їх рідним, можна дійти висновку, що на сьогодні на державному рівні право хворого на необхідну комплексну паліативну допомогу забезпечується недостатньо. Для реалізації вказаної проблеми слід провести ряд термінових заходів, а також вирішити низку законодавчих, організаційних, фінансових, медико-соціальних питань. Для забезпечення належної якості життя пацієнта слід враховувати і значення допомоги окремих фахівців: медиків, психологів, реабілітологів, духовних наставників, які мають скоординовано надавати дієві поради та консультації рідним хворого. При цьому слід враховувати необхідність взаєморозуміння між пацієнтом і тими, хто здійснює догляд за ним, значення вербального і невербального спілкування, духовної, емоційної та релігійної підтримки. Необхідно надавати допомогу тим, хто здійснює паліативну допомогу – рідним хворих, підвищувати їх обізнаність щодо особливостей роботи з такими людьми. Перспективи подальшого вивчення заявленої проблеми вбачаємо у створенні професійних команд компетентних фахівців щодо надання паліативної та психологічної допомоги як у медичних закладах, так і на дому.

#### Список літератури:

1. Palliative care. *World Health Organization*. URL: <https://www.who.int/health-topics/palliative-care> (date of access: 13.10.2021).
2. Вороненко Ю. В., Губський Ю. І., Царенко А. В. Створення системи паліативної та хоспісної допомоги в умовах реформування охорони здоров'я в Україні: медичні та соціальні аспекти. *Охорона здоров'я і суспільство*. 2014. № 1(2). С. 63–75. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nauipr\\_2014\\_1\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nauipr_2014_1_11) (дата звернення: 16.11.2021).
3. Слободюк З. О., Галіяш Н. Б. Паліативна допомога в неонатології та шляхи її розвитку. *Медсестринство*. 2017. № 1. С. 32–35. URL: <https://doi.org/10.11603/2411-1597.2017.1.8486> (дата звернення: 10.11.2021).
4. Комітет з економічних, соціальних і культурних прав (КЕСКП). Загальний коментар КЕСКП № 14, E/C.12/2000/4, п. 34 (11 серпня 2000 р.)
5. Понкін І. В., Понкіна А. А. Паліативна медична допомога: поняття і правові основи. URL: <https://medic.studio/> (дата звернення: 09.11.2021).
6. Данн Х. Трудные решения для любящих людей / пер. с англ. Д. И. Коломацкий, С. С. Волосова. Москва : Благотворительный фонд помощи хосписам «Вера», 2021. 120 с.
7. Данилюк К. В. Сутнісна характеристика паліативної та хоспісної допомоги і принципи її надання в Україні. URL: [http://www.dy.nauka.com.ua/pdf/2\\_2018/102.pdf](http://www.dy.nauka.com.ua/pdf/2_2018/102.pdf) (дата звернення: 09.11.2021).
8. Сопко Р. І. Проблеми догляду за людьми похилого віку. Паліативна і хоспісна допомога в Україні. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / ред. І. Козубовська. Ужгород, 2013. Вип. 29. С. 203–206.
9. Савка В. Г. Права людини у сфері паліативної допомоги. *Медсестринство*. 2020. № 1. С. 15–18. URL: <https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/nursing/article/view/11031> (дата звернення: 16.11.2021).

**Livak P.E., Korgenko I.O., Baidiuk N.V. PALLIATIVE ASSISTANCE TO THE SERIOUSLY ILL OR ILLY PATIENTS IN THE LAST PERIOD OF LIFE AND THEIR RELATIVES**

*The article is devoted to the problem of providing palliative care to people who have faced serious, incurable diseases in the last period of life and their families. Examining this topic, the authors concluded that, despite the rights of terminally ill people to comprehensive medical care in Ukraine, the state level is still insufficiently implemented comprehensive approach to improve the quality of life of such patients and their families. It is noted that in order to implement the outlined problem, a number of urgent measures should be taken and a number of legislative, organizational, financial and medical and social issues should be resolved. It has been found that at a time when the world is facing the problem of vulnerability to the coronavirus pandemic, there is an exacerbation of incurable chronic diseases. Also, a large number of diseases occur due to improper lifestyle and bad habits. It is noted that the issues related to the problems of caring for cancer patients in the late stages of the disease have not been fully studied. It is established that in recent years the number of cardiovascular diseases, diseases of the gastrointestinal tract, depression and mental disorders has increased significantly. The paper also outlines the main directions in which, in our opinion, the palliative policy of Ukraine should develop at the present stage of its development. It is noted that to ensure the proper quality of life of the patient requires a combination of efforts of a team of specialists: physicians, psychologists, psychotherapists, rehabilitation specialists, spiritual mentors. Emphasis should be placed on the need for mutual understanding between the patient and the people caring for him. The paper also emphasizes the need to increase the general level of knowledge of palliative care professionals on the specifics of working with terminally ill patients in the last days of their lives and create professional teams of competent professionals to provide palliative and psychological care in medical institutions and at home.*

**Key words:** *palliative care, seriously ill, terminally ill, relatives, constant care, incapacitated.*

# СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.9+340.111

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/09>**Кононенко С.В.**

Донецький інститут

ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»

## ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СУЧАСНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті розглядаються особливості формування психологічних компонентів процесу розвитку професійної самосвідомості сучасних здобувачів вищої освіти. Сучасні підходи підготовки здобувачів вищої освіти вимагають комплексного поєднання таких аспектів, як: освіта, формування культури, поведінки та певні професійні важливі психологічні властивості особистості. Єдність у рішенні таких задач забезпечує підготовку здобувачів високої професійної компетентності. Це потребує від здобувачів високого ступеня відповідальності, необхідності розуміння своїх дій на основі освітнього процесу. Правомірність і доцільність використання своїх прав, залежить від особистісних якостей здобувача та сформованої професійної самосвідомості. Тобто професійна самосвідомість здобувачів розглядається як багатовимірна характеристика особистості, що характеризується суб'єктно-об'єктною природою і опосередкує всі свідомі прояви особистості. Процес становлення професійної самосвідомості здобувачів та його розвиток, протікає в єдності структурно-функціональних компонентів і особливостей „Я-концепції” особистості здобувача. Модель структурно-функціональних компонентів професійної самосвідомості здобувачів розкриває взаємозв'язок: когнітивного, мотиваційно-цільового, морально-етичного, емоційно-вольового компонентів, які реалізуються через регулятивно-функціональні якості: самопізнання, самоактуалізацію, саморозуміння і самореалізацію, саморегуляцію. Особливості внутрішніх взаємозв'язків структурно-функціональних компонентів розвитку професійної самосвідомості здобувачів становить психологічний зміст процесу їх професійного становлення, що дозволяє виділити професійно-типологічні якості особистості здобувача в професійній діяльності. Здобувач відображає соціальне середовище в якому працює, навчається і розвивається. Професійна самосвідомість та її складові компоненти характеризують професійний зміст, регулюють професійну діяльність, в процесі опосередкованої передачі смислів, цінностей і відносин у педагогічній сфері.*

**Ключові слова:** психологічні якості особистості здобувача вищої освіти, викладач, свідомість, самосвідомість, професійна самосвідомість, розвиток професійної самосвідомості здобувачів.

**Постановка проблеми.** Сучасне українське суспільство й гуманізація освіти висувають підвищені вимоги до свідомості сучасних здобувачів вищої освіти. Від цього залежить їх соціальна, громадянська активність та готовність брати участь у зміцненні нашої держави. Здобувач повинен усвідомлювати свої інтереси, знати права й уміти захищати їх законними засобами, виконувати обов'язки, поважати права й інтереси інших громадян, тому професійна свідомість повинна розвиватися під впливом цілеспрямованих дій

організованого характеру. Цей вплив стосуються всіх сфер індивідуальної свідомості, проте сфера професійна самосвідомості особистості найчутливіша до таких соціальних змін.

**Аналіз останніх досліджень.** Досягнення оптимального рівня розвитку професійної самосвідомості здобувачів вищої освіти вимагає внесення змін до всіх його структурних компонентів. У цьому процесі виявляються різні ознаки – критерії професіоналізму здобувача, розробка яких стає можливою в силу нормативності цього явища.

Якщо допустити, що в професійній самосвідомості є норма, то для співвідношення діяльності з її показниками можна виділити психологічні критерії та показники сформованості професійної самосвідомості у здобувачів вищої освіти для оцінки діяльності або думок про неї [1, с. 2].

Це питання має важливе практичне значення, оскільки самосвідомість служить орієнтиром до суб'єктів навчання в соціально-навчальних ситуаціях, дозволяє їм робити відповідний етичний і правовий вибір, на підставі якого вони можуть приймати педагогічно значимі рішення.

Формування та вдосконалення професійної самосвідомості можливе лише шляхом виховання і освіти, яке повинно здійснюватися через навчання та педагогічну практику, індивідуальну виховну роботу й педагогічне самовиховання. З використанням у виховному процесі зазначених шляхів, а також методів позитивного впливу, переконання, наочності, роз'яснення педагогічних казусів, самооцінки, самопорівняння відкриває можливість формування професійної самосвідомості сучасних здобувачів вищої освіти. Виховання і педагогічна освіта – це цілеспрямована й систематична діяльність державних і громадських інститутів, вплив педагогічної теорії і практики на свідомість здобувачів [2, с. 16].

Рівень професійної самосвідомості здобувачів є найважливішим показником розвитку особистості й результативності навчально-виховного процесу у ВНЗ. У наукових дослідженнях ще не встановилася єдина точка зору з питання про критерії рівнів професійної самосвідомості. Тому, розвиток професійної самосвідомості залежить від зовнішніх і середовищних чинників (сім'я, школа, ВНЗ, суспільство в цілому), у ряді випадків від впливу антисоціального середовища (Г. В. Морогін [8]). На розвиток самосвідомості можуть здійснювати вплив і різні форми цілеспрямованої психологічної дії, перш за все психотерапія і психологічна корекція.

**Формулювання цілей статті та постановка завдання.** Визначити основні компоненти формування професійної самосвідомості здобувачів вищої освіти, виділити критерії та показники сформованості професійної самосвідомості в умовах навчання у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Індивідуальна самосвідомість і закономірності її розвитку визначаються дією різних внутрішніх і зовнішніх чинників: рівнем розвитку когнітивної й емоційно-вольової сфери; особливостями соціального середовища; характером і формою психологічного впливу та інше. При цьому вказані

чинники здійснюють вплив як безпосередньо на особливості професійної самосвідомості, так і на характер розвитку особистості, обумовлюючи вибір психологічних механізмів їхньої реалізації. У дослідженні ми спираємося на принцип єдності свідомості і діяльності людини. Принцип діяльнісного підходу в тому, що свідомість розвивається у процесі і в результаті діяльності, і виявляється, і реалізується в ній. Стосовно даної проблеми це означає, що структура індивідуальної самосвідомості може бути пізнана за результатами функціонування, кінцевим його продуктом, тобто необхідний розгляд функціонально-психологічної структури свідомості. У науковій літературі вперше ця позиція була висловлена і застосована в дослідженнях Г. Х. Єфремової і О. Р. Ратінова. Вони виділяють три основні функції свідомості – пізнавальну, оцінну й регулятивну, відповідно до них визначаються основні функціональні компоненти свідомості [10, с. 210]. В пізнавальній діяльності фахівця відповідає певна сума педагогічних знань і умінь, або педагогічна підготовка. Оцінній функції відповідає система оцінок і думок з проблем педагогічних питань, тобто оцінні стосунки до педагогіки і практики його виконання і вживання. Регулятивна функція здійснюється за рахунок соціально-педагогічних установок і ціннісних орієнтацій.

Р. Р. Муслумов, В. В. Кожевніков, Е. С. Королькова співвідносять цілі виховної роботи з відповідними етапами соціалізації особистості. Така постановка питання, безумовно, відповідає структурі самосвідомості, етапам формування, періодам соціалізації особистості, проте, на наш погляд, обмежена. Ширше розуміння цілей формування самосвідомості передбачає вироблення суспільних позицій особистості, пошану до прав і свобод людини, включаючи свободу вибору переконань, толерантності до відмінних від власних позицій поглядів. Варто зазначити, що у сучасній системі освіти центр тяжіння зміщений з інтересів держави на особистість, її потреби, проблеми самовдосконалення. У зв'язку з цим виникає небезпека повного ігнорування потреб суспільства в соціально активній особистості, здатної будувати свою поведінку не лише відповідно до внутрішніх імпульсів, але і з врахуванням пріоритетів суспільного розвитку» [9, с. 216].

Кожному компоненту самосвідомості відповідає етап його формування. Р. Р. Муслумовим [9, с. 221] виділяється три етапи формування самосвідомості: інформаційний, ціннісно-орієнтаційний і діяльнісний. Завдання цих етапів спря-

моване на послідовне досягнення рівнів само-свідомості. Завдання першого етапу – передача певного обсягу педагогічних знань. Проте недостатньо мати встановлений запас педагогічних знань, потрібно розуміти вимоги, цілі і призначення цих педагогічних норм. Розвиток і становлення педагогічних поглядів здобувачів – процес тривалий і складний, від простих спостережень за педагогічними явищами в суспільному житті до виявлення їх причин, взаємозв'язків, узагальнень морального характеру. На їх основі формуються педагогічні відчуття, оцінне ставлення до педагогічних знань, правил поведінки, переконання, які є орієнтиром для визначення способів дій у педагогічній сфері суспільного життя. Ціннісно-орієнтаційний етап відіграє важливу роль у моделюванні поведінки здобувача, яка супроводжується аналізом набутих педагогічних знань, усвідомленням основних педагогічних ідей і принципів з визначенням свого ставлення до них. Для діяльнісного етапу формування професійної самосвідомості сучасних здобувачів вищої освіти характерним є прогнозування своєї соціальної поведінки, опанування навичками приймати правильні рішення у складних педагогічних ситуаціях, застосовувати свої знання на практиці [9].

Для оцінки когнітивного компонента самосвідомості дослідники пропонують різні критерії. Наприклад, І. В. Воробйова для оцінки обсягу знань застосовує термін «система знань», аби виділити систематизовані досить змістовні пізнання на відміну від уривчастих відомостей, які свідчать про низьку міру розвитку когнітивного компонента самосвідомості (недостатній обсяг знань). Система знань, відзначає вона, «потребує опанування принципів навчання, а також наявність мінімуму знань і уявлень в різних галузях навчання». Таким чином, об'єми знання можуть бути оцінені як систематизовані, недостатньо систематизовані і безсистемні [3, с. 7].

В. В. Касьянов пропонує параметри широти, повноти і глибини. Широта і повнота характеризують правові знання з кількісного боку, а глибина дозволяє дати якісну характеристику знань суб'єкта. Широта обізнаності (знань), на його думку, розрізняється залежно від кількості галузей педагогіки, які нею охоплюються. Повнота навчальної обізнаності підлягає перевірці з точки зору обсягу знань усередині кожної галузі педагогічного процесу. У понятті педагогічної обізнаності за критерієм «глибина» дослідник виділяє три рівні, що характеризують міру засвоєння суб'єктом його знань:

формальне знання – найбільш поверхневий рівень, обмежений наявністю відомостей про існування педагогічного інституту або конкретної норми, факт наявності формального знання не виключає дефектів педагогічної обізнаності;

розуміння сенсу педагогічного принципу, інституту або норми характеризує здатність суб'єкта більшою чи меншою мірою судити про їхній зміст, призначення, зв'язок з іншими явищами;

уміння в подумки застосувати своє абстрактне знання в конкретній ситуації. Таку здатність індивіда можна виявити шляхом вирішення ситуативних завдань [5].

Д. О. Керимов для оцінки рівня знання педагогічних явищ і фактів розробив шкалу, що включає наступні показники: відсутність знання, знання-пізнання, знання-відтворення, знання-розуміння, знання-уміння, знання-переконання [6, с. 48].

При характеристиці емоційно-ціннісного компонента самосвідомості доцільно мати на увазі, що рівень ставлення до педагогічного процесу складається з рівня і характеру емоційно-психічного переживання, оцінювання суб'єктом отриманої інформації, педагогічної діяльності. Аналізуючи ці прояви, можна зробити висновок про активно-позитивне, позитивне, байдуже або негативне ставлення особистості до різних педагогічних явищ.

У ряді досліджень широкого поширення набув інформаційний підхід. Серед критеріїв самосвідомості виділяється поінформованість особистості – об'єм і якість знань, володіння принципами і нормами педагогіки В. М. Боєр, П. В. Макаренко [7, с. 255]. На основі цього підходу виділяють елементарно необхідний, низький і високий рівень інформованості особистості.

Останніми роками визначився компетентнісний підхід (Є. Ф. Зеєр, І. А. Зимня [4]). Відповідно до компетентнісного підходу основним результатом сучасної освіти повинно стати не просто засвоєння знань, а набуття відповідних компетентностей в інтелектуальній, соціальній, комунікативній, інформаційній сферах. У цьому контексті під компетентністю здобувачів розуміється комплексна характеристика, в якій в єдності виявляються знання, навички, уміння, цінності, особистісні установки і способи поведінки. Об'єм необхідних сучасному громадянину знань досить значний, але не потрібно орієнтуватися на довгострокове засвоєння здобувачами всіх актуальних педагогічних норм. Необхідно дати здобувачу можливість набуття досвіду участі в ситуаціях, регульованих педагогічним процесом, уявлення про те, як шукати необхідну інформацію, розвинути

ключові компетенції, що дають можливість практичного вирішення проблем педагогічного характеру.

Об'єктом оцінки професійної самосвідомості є не лише знання й уміння, але й інтелектуальні навички по роботі з інформацією (критичне мислення), уміння представити свою точку зору, подати інформацію і тому подібне. Компетентнісний підхід є перспективним напрямком у дослідженні самосвідомості, проте педагогічна компетентність ще не знайшла належної розробки, у тому числі і у виділенні рівнів самосвідомості. Необхідно розробити і використовувати відповідні методи і критерії, а також інструментарій оцінювання у процесі педагогічної освіти.

Самосвідомість може оцінюватися і як єдине ціле і за складовими частинами. Найбільш об'єктивна оцінка самосвідомості, на наш погляд, – це оцінка в цілому, дана на основі співвідношення її компонентів. Не можна судити про високий рівень самосвідомості лише на основі окремих частин, наприклад, глибоких, повних і систематизованих знань, оскільки в логіці структурних компонентів самосвідомості можливі розбіжності, що свідчать про їхню деформацію. Стосовно здобувачів така дисгармонія пояснюється ще і психологічними особливостями віку. Таким чином, у процесі дослідження ми від надання оцінок і характеристик окремим елементам самосвідомості і на підставі цих оцінок повинні підійматися до оцінки явища в цілому, тобто від оцінок одиничного порядку – до оцінок загального.

Для повного і глибокого опису самосвідомості, окрім аналізу різних структурних компонентів, окремі автори пропонують враховувати інтеграційні параметри. Р. Р. Муслумов вважає, що найповніша характеристика свідомості виявляється за наступними критеріями: рівень знання; позитивна мотивація поведінки; позитивна оцінка педагогічного процесу; готовність до захисту своїх прав легітимними способами; готовність до участі в контролі соціальної дійсності [9].

Необхідно відзначити, що вказані критерії і запропонована інтеграційна характеристика самосвідомості стосується лише його розвиненого рівня і не дозволяють оцінити інші параметри сформованості самосвідомості. Таким чином, для повного і глибокого опису суті самосвідомості необхідна комбінована оцінка таких структурних компонентів:

1) оцінка об'єму, глибини, повноти і систематизація педагогічних знань;

2) оцінка рівня і характеру ставлення до навчального процесу, міри розвитку переконань;

3) оцінка рівня й характеру установки, різноманітності спрямованості поведінки у сфері педагогіки.

У розробці проблеми розвитку рівнів сформованості самосвідомості ми спираємося на інтегративний підхід, який полягає у виділенні системи критеріїв, яка характеризує найбільш істотні аспекти самосвідомості.

Відповідно до цього підходу рівень самосвідомості визначається, у першу чергу, знаннями здобувача, знанням основних норм і принципів педагогічного процесу. Іншим показником самосвідомості є глибина усвідомлення соціально-особистісної значущості педагогічних норм, що забезпечує їхнє «переживання», емоційно-позитивне сприйняття. Цей критерій фіксує суб'єктивне ставлення здобувача до педагогічної поведінки і дозволяє нам виділити три рівні само усвідомленості: 1) формальне інформаційне знання змісту педагогічних норм; 2) рівень фрагментарної педагогічної переконаності, коли значна частина педагогічних норм залишається особистісно-індиферентною для здобувача; 3) високий рівень – рівень повної педагогічної переконаності, коли педагогічні норми усвідомлюються здобувачем як суспільно і як особистісно-необхідні, внутрішньо приймаються ним, стають його переконаннями. Третім критерієм є педагогічна установка та вихованість здобувачів, їх спрямованість [9].

Таким чином, самосвідомість особистості має складну психологічну структуру. Для її об'єктивної оцінки необхідно враховувати всі структурні компоненти в комплексі і взаємодії.

Найбільш узагальненим, інтегруючим основні критерії самосвідомості особистості, є критерій педагогічної поведінки. Саме у такій поведінці особистості розкриваються відчуття, стосунки, знання і принципи.

Психологічна робота з розвитку самосвідомості здобувачів в умовах ВНЗ може здійснюватися за наступними напрямками:

вплив на педагогічний процес; індивідуалізація навчання і виховання; корекція виховних дій і оптимізація взаємодії викладачів і студентів, поліпшення психологічного клімату в студентських групах;

застосування індивідуальної та групової форми роботи: індивідуальні консультації, групові тренінги. Мова йде про реорганізацію системи професійної освіти з метою прищеплення комплексу педагогічних якостей у відповідності з вимогами професійно-педагогічної культури. Найважливішими з них є такі: знання і розуміння педагогічного процесу, оволодіння навичками та вміннями



виконання функціональних обов'язків, здатність самостійно обирати шляхи і засоби вирішення проблем у межах компетенції та статусу; дотримання і повага до прав, свобод і обов'язків громадянина, відповідальність, постійна готовність до виконання обов'язків, активна діяльність щодо педагогічної допомоги населенню, потреба у педагогічному самовдосконаленні.

Таким чином формування самосвідомості є цілеспрямована, конкретна та оперативна індивідуальна робота шляхом використання комплексу методів які використовуються виходячи із індивідуально психологічних рис особистості здобувача. Досліджуючи феномен формування самосвідомості ми прийшли до висновку, що це поняття поєднує у собі: успішність адаптації здобувачів у навчально-педагогічному середовищі, сформовану внутрішню потребу особистості у змінах основних індивідуально-психологічних властивостей та показників свідомості через навчання, професійне становлення, виховну та соціальну підтримку, психологічний супровід.

Висновки. Самосвідомість є безпосереднім джерелом активності особистості й регулятором її поведінки і традиційно розглядається як системне утворення. Більшість науковців виокремлюють низку її складових відповідно до функцій свідо-

мості (пізнавальної, оціночної та регулятивної). Пізнавальна охоплює в собі певну суму знань та умінь, оціночна (емоційно-ціннісний компонент) – система оцінок та ставлень щодо різних явищ, регулятивна (вольовий компонент) – соціальні установки особистості.

Психологічний аналіз діяльності здобувачів засвідчив, що педагогічна діяльність має перелік особливостей, які визначаються специфікою взаємодії в системі "людина – педагогічний процес – людина". Діяльність майбутнього фахівця підпорядковується встановленим нормам і характеризується низкою особливостей: 1) психологічний стан підвищеної відповідальності; 2) необхідність прийняття обґрунтованих та виважених рішень; 3) напружений характер; 4) можливість появи негативних особистісних тенденцій; 5) неможливість чіткого планування й прогнозування результатів.

Феномен формування професійної самосвідомості сучасних здобувачів вищої освіти поєднує у собі: успішність адаптації здобувачів у навчальному середовищі, сформовану внутрішню потребу особистості у змінах основних індивідуально-психологічних властивостей та показників самосвідомості через навчання, професійне становлення, виховну та соціальну підтримку, психологічний супровід.

#### Список літератури:

1. Абдигалиев А. У. Деформация правовой культуры: понятие, последствия, пути преодоления. История государства и права. – 2006. – №3. С. 2-6.
2. Байниязов Р. С. Правосознание: психологические аспекты. Изв. вузов. правоведение. СПб., 1998. – № 3. С. 16-21.
3. Воробйова І. В. Сучасні підходи до проблеми правової свідомості. Правова свідомість молоді в умовах розбудови демократичної держави в Україні: Матеріали міжвузівського науково-практичного семінару молодих вчених (17 лютого 2006 р., Одеса) / За заг. ред. доктора юридичних наук, професора Долженкова О. Ф. – Одеса: ОЮІ ХНУВС, 2006. С. 7-9.
4. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 2000. 258 с.
5. Касьянов В. В. Социология права. Ростов н/Д: Феникс, 2001. 480 с.
6. Керимов Д. А. Проблемы общей теории государства и права: в 3 т. М.: Соврем. гуманитар. ун-т, 2003. С. 48-54.
7. Макаренко П. В. Соціально-психологічні аспекти формування особистості фахівця системи ОВС. Вісник Університету внутрішніх справ. 1999. – Вип. 5. С. 254-259.
8. Морогин В. Г. Ценностно-потребностная сфера личности. Томск: ТГПУ, 2003. 357 с.
9. Муслумов Р. Р. Психолого-педагогические условия формирования правового сознания будущих учителей. Вестник Бурятского государственного университета. Теория и методика обучения. – 2007. – Вып. 10. С. 216-221.
10. Ратинов А. Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования. Методология и методы социальной психологии. М., 1981. С. 201-214.

#### **Kononenko S.V. FORMATION OF PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF MODERN APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION**

*The article addresses the features of the of professional self-awareness development job seekers. Modern approaches to the training of a job seekers require a complex combination of such aspects as education, the*

*formation culture, behavior and certain important psychological features of personality. Unity in addressing the following tasks ensures the training of highly qualified professionals. This requires to have a high degree of responsibility, the need to understand their actions on the basis of legislation. The legitimacy and expediency of using the rights vested by the authority depends on the personal qualities of the and the former professional self-awareness. That is, the professional self-awareness of a is considered as a multidimensional characteristic of a personality, characterized by a subject-object nature and mediates all conscious manifestations of personality. The process of formation of the professional self-awareness and its development, proceeds in the unity of the structural and functional components and features of the "I-concept" of the specialist's identity. The model of the structural and functional components of the professional self-awareness reveals the interrelationship of cognitive, motivational-target, moral-moral, emotional-volitional components, which realized through regulatory and functional qualities such as self-knowledge, self-actualization, self-understanding and self-realization, self-regulation. The peculiarities of the internal interrelationships of the structural and functional components of the professional self-awareness development of represents the psychological content of their professional development process, which makes it possible to highlight the professional and typological qualities of the personality of a in professional activity. The teacher reflects the social and legal environment where he works and develops. Professional self-awareness and its constituents characterize the professional content, regulate the professional activities of a during the indirect transferring of meanings, values and relationships.*

**Key words:** *psychological qualities of the personality of an applicant for higher education, a teacher, consciousness, self-awareness, professional self-awareness, the development of professional self-awareness of applicants.*

Леонова І.М.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

## СУБ'ЄКТИВНЕ УЯВЛЕННЯ ПРИЧИН САМОТНОСТІ ЖІНКАМИ З РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

*У статті представлені результати дослідження суб'єктивного уявлення причин самотності жінок які належать до різних соціальних груп, а також їх реакції і дії, то як вони поводять себе у самотності.*

*Виявлено, що головними причинами з якими жінки пов'язують власну самотність це: незадоволеність міжособистісними стосунками, дефіцит спілкування, а також індивідуально-особистісні властивості характеру особистості жінки.*

*Було викрито, що реакції і дії жінок, то як вони поводять себе у самотності безпосередньо залежать від їх суб'єктивного ставлення по відношенню до самотності, де вони застосовують різні засоби (пасивні і активні, творчі і інтелектуальні, конструктивні і деструктивні), щоб уникнути цей стан. Найчастіше жінки обирають: займатись улюбленою справою, домашньою справою, слухати музику чи дивитись телевізор, читати, відвідувати іншого (гості), займатись творчістю, відокремлюватись та замикатись у собі. Зокрема жінки-внутрішньо перемішені особи з тимчасово окупованої території найчастіше обирають засіб подолання самотності спілкування з близькою людиною, релігійні жінки – спілкування з Богом, а жінки-інваліди навпаки – замикаються у собі і виокремлюються від інших. Це вказує на те, що жінки інваліди обирають пасивний деструктивний засіб подолання самотності.*

*Також було викрито, що найбільший відсоток жінок-інвалідів і жінок ув'язнених перекладають відповідальність за своє життя на інших людей.*

*Дослідження виявило, що більшість жінок вважають, що людина може уникнути самотність розвиваючи навички спілкування, якщо вона поміняє свій погляд на життя і знайде в ньому сенс, налагодить взаємостосунки із оточуючими і побудує стосунки із значущим іншим (партнером). Зокрема релігійні жінки ще до порад подолання самотності додають – віру у Бога, а жінки-інваліди – прийняття себе і подолання власного сорому серед оточуючого середовища.*

**Ключові слова:** самотність, соціальні жіночі групи, суб'єктивні причини, реакції і дії у самотності, контроль власного життя, міркування і поради щодо подолання самотності.

**Актуальність дослідження.** Проблема самотності в ХХІ столітті є однією з найбільш актуальних проблем сучасного суспільства, яка вимагає серйозного осмислення, теоретичних та експериментальних досліджень. Актуальність даної проблеми обумовлена тим, що в даний час відбуваються соціально-економічні та політичні зміни, які вимагають від жінки перебудови свідомості, усталених стереотипів в поведінці, у відносинах, змушуючи її до пошуку нових стилів взаємодії. Також в останні роки помітно змінюється ставлення до самотності у жінок. Нині жіноча самотність – це поширена проблема, яка зачіпає широкий віковий діапазон з різноманітними чинниками переживання даного почуття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій за проблематикою.**

На сьогодні проблема самотності стала однією з актуальних і значних об'єктів вивчення філософії, психології та соціології. Аналіз сучасної нау-

кової літератури показує наявну значну кількість досліджень, присвячених висвітленню психології жінок у психологічному плані ця проблематика пов'язана з іменами Р. А. Dykstra і Т. Fokkema [21], О.В. Срібна [14], Є.В. Кулаєва [6], Ж.В. Пузанова [8; 9], С.Н. Єніклопов, В. І Брутман [1], О.В. Візгіна, М.Г. Панкратов [2] тощо.

Дослідниця Н.В. Шітова [18] у своїй роботі приділяла особливу увагу соціально-психологічним особливостям жінок, де вважала, що жіноча самотність надає негативний вплив на комунікацію і самооцінку, підвищуючи рівень тривоги. Також вона виділяла типи суб'єктивного сприймання жінками самотності – негативне і позитивне, активне і пасивне.

Також соціально-психологічним особливостям самотніх жінок, а саме формування статусу і образу-Я у соціумі, у своїх роботах приділяли особливу увагу науковці Н.П. Романова [12], В.І. Сіляєва [13].

Важливо відзначити, що зарубіжні науковці J.T. Cacioppo і L.C. Hawkey [20] встановили, що переживання самотності не тільки породжує безліч проблем в соціальній сфері, а й загострює вікові і особистісні зміни, проявляючись у дезадаптації, та у погіршенні психічного стану здоров'я людини.

Ряд дослідників Є.Н. Климентьева [5], Є.Є. Рогова [10], В.М. Хвостов [15], К. Ельячєфф [19], Н.В. Шітова [18;17] приділяли особливу увагу суб'єктивним і об'єктивним причинам і чинникам жіночої самотності, виділяючи основні причини такі як: розлучення, кинута дружина, вдовство, відсутність дітей, емоційна ізоляція, соціальна ізоляція, жіночий кар'єризм, шлюб за розрахунком, самотність у шлюбі, мати-одиначка, алкоголізм, сексуальна слабкість чоловіка або еректильна дисфункція, набутий досвід в батьківській родині, особливості характеру. Вони вважали що об'єктивна сторона – це ті умови, які схиляють до самотності і фактично створюють сприятливе середовище (атмосферу) для занурення людини в цей стан, а суб'єктивною гранню самотності виступає деформація особистості, яка зумовлює самотність.

Н.П. Романова наводить типологію феномена самотності, яка є результатом теоретичного узагальнення найважливіших його характеристик і відноситься до причин жіночої самотності: «самотність на комплексах», «самотність на ідеалах», «самотність на амбіціях» [11].

Отже аналізуючи наукові джерела можна побачити, що проблематика самотності набуває ще більшої актуальності. Відкритим залишається питання стосовно суб'єктивного уявлення причин самотності жінками з різних соціальних груп, а також їх реакції і дії, тобто як вони себе поведуть у цьому стані.

**Мета статті.** Виявлення суб'єктивного уявлення причин самотності жінок з різних соціальних груп, а також їх реакції і дії у цьому стані.

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

Для того щоб дослідити суб'єктивне уявлення причин самотності жінок з різних соціальних груп а також їх реакції і дії на самотність, був використаний такий методичний інструментарій: анкета опитувальник Г.Р. Шагівалевої [16], анкета Н.Є.Заворотних [3], анкета Д.О. Захарової [4] і анкета Карін Рубінстайн і Філіппа Шейвера [7].

Вибірку досліджуваних склали жінки, з різних соціальних груп: 1. жінки які проживають на тимчасово окупованій території; 2. релігійні жінки; 3. жінки, які перебувають у виправній колонії (ВК),

4. жінки-внутрішньо переміщені особи; 5. жінки-інваліди (глухонімі); 6. жінки-киянки. Загальна кількість досліджуваних склала 270 осіб по 45 у кожній групі. Вік досліджуваних від 25 до 55 років.

По-перше розглянемо власне уявлення причин, з якими жінки пов'язують власну самотність, за результатами аналізу анкети-опитувальника Г.Р. Шагівалевої, Н.Є.Заворотних, а також отриманих відповідей на питання «В яких ситуаціях людина відчуває себе самотньою? Чи почували Ви себе самотньо, коли і в яких ситуаціях?» анкети Д.О.Захарової результати аналізу представлені в таблиці 1.

На підставі аналізу отриманих результатів відповідей жінок (табл. 1) щодо суб'єктивного уявлення причин самотності, можна зазначити, що переважно високий відсоток набули причини: відсутність або розрив з коханою людиною (61,1%), відсутність близьких друзів, нема з ким поговорити (49,5%), смерть коханої людини, близького (46,1). Більш менший відсоток виявився у названих причинах самотності: нікому не потрібен, нема підтримки (39,5%) і поганий характер, конфліктність, егоїзм, самолюбство (38,3%). Всі інші показники причин перебувають практично на одному рівні, окрім показників «психологічна травма» (17,8%) і «образа» (21,1%), які отримали найменший показник у відсотковому співвідношенні у порівнянні з іншими причинами. В цілому аналізуючи отримані дані, можна стверджувати, що головними причинами виникнення самотності жінок на їх думку є негативні переживання, пов'язані з незадоволеністю своїм становищем у сформованій навколо них системи соціальної комунікації і міжособистісних стосунків (бракує підтримки, втрата близького), а також у індивідуально-особистісних властивостях особистості (характер, конфліктність, егоїзм, самолюбство). Додатковими причинами у жінок виявились: невпевненість у собі, низька самооцінка (комплекси), складність у спілкуванні із оточенням, замкнутість, психологічні травми і образа. Це вказує на те, що завдяки своєї невпевненості і незадоволеності собою, їм важко встановлювати здорові міжособистісні стосунки. Подальше це призводить до виникненню внутрішніх конфліктів, пов'язаних із уникненням будь-якого контакту у спілкуванні (образи), тобто відчуженість у соціумі. У результаті відсутності підтримки від оточуючих, розвивається почуття власної непотрібності, що спонукає жінку відмовитись від встановлення важливих взаємовідношень. Страх і очікування негативних наслідків невеликого життєвого досвіду у міжособистісних стосунках (висміювання) провокує конфліктну

поведінку і труднощі у подоланні власної самотності.

Аналіз отриманих відповідей жінок окремо за груповою приналежністю, виявив, що причини самотності, які набули високі відсотки практично ідентичні показникам загальної групи жінок. Але важливо зазначити, що у жінок ув'язнених і жінок-внутрішньо переміщених осіб з тимчасово окупованої території, ще достатньо високий відсоток (50%) займає причина – приходу до дому до порожнього будинку, а у жінок-інвалідів – складності у спілкуванні, проблеми із соціумом (60%). Також особливої уваги заслуговує причина «усамітнення і творчість» (60%), яка виявилась найбільша у відсотковому еквіваленті в порівнянні з іншими причинами в групі жінок-внутрішньо переміщених осіб з тимчасово окупованої території. Таким чином, можна доповнити висновок зроблений по загальній групі жінок тим, що причина «приходу до дому у порожній будинок» у жінок-внутрішньо переміщених осіб обумовлена їх вимушеним внутрішнім переселенням, новим місцем проживання і новим

навколишнім середовищем, який спонукає жінок до саморозвитку. А у жінок – ув'язнених, ця причина обумовлена різкою зміною життєвих обставин, які є наслідками їх ув'язнення (втрата сім'ї, партнера, житла). У жінок-інвалідів однією з головних причин самотності виявляється вада слуху, яка є перетином для вільного вибору спілкування у соціальному середовищі.

Далі, щоб дослідити реакції і дії жінок у самотності, те як вони себе поведуть, був застосований блок анкети-опитувальника Г.Р. Шагівалевої і було поставлено запитання: «Як себе поводить людина у самотності?» анкети Д.О. Захарової, результати представлені у таблиці 2.

Виходячи з отриманих даних для жінок загальної групи, найбільш характерні наступні реакції і дії у самотності: займаючись улюбленою справою, творчістю (53%), слухаю музику (46,1%), читаю (42%), дивлюсь телевізор (39%), відвіую когось (36,7%), замикаюся у собі, відокремлююся (35,5%), займаюся домашніми справами (32,2%). Виходячи з цих результатів, можна говорити про

Таблиця 1

Частота названих причин, які пов'язані із самотністю жінок (результати представлені у відсотках %)

Причини	Загальна група жінок	Жінки які проживають на тимчасово окупованій території	Релігійні жінки	Жінки які перебувають у виправній колонії	Жінки-внутрішньо переміщені особи з тимчасово окупованої території	Жінки-інваліди	Жінки-киянки
	N=270	N=45	N=45	N=45	N=45	N=45	N=45
1. Нікому не потрібен, нема підтримки	39,5	40	70	46,7	10	30	40
2. Складності у спілкуванні, проблеми із соціумом	33,9	23,3	40	30	20	60	30
3. Приходжу до дому до порожнього будинку	35,6	26,7	40	50	50	36,7	10
4. Смерть коханої людини, близького	46,1	86,7	60	56,7	20	23,3	30
5. Відсутність близьких друзів, нема з ким поговорити	49,5	76,7	80	30	30	60	20
6. Перебування далеко від сім'ї та друзів, часті подорожі	30,5	40	40	23,3	50	-	30
7. Усамітнення, творчість	33,9	40	-	30	60	40	33,3
8. Відсутність або розрив з коханою людиною	61,1	70	80	33,4	60	90	33,3
9. Відчуття, що я не такий як усі, відчуженість, низька самооцінка, комплекси	33,9	-	63,3	-	20	83,3	36,7
10. Поганий характер, конфліктність, егоїзм. самолюбство	38,3	56,7	63,3	-	53,3	-	56,7
11. Психологічні травми (вистіювання)	17,8	20	23,3	13,3	10	30	10
12. Образа	21,1	10	40	40	13,3	23,3	-

те, що завдяки неоднаковому відношенню до самотності жінок, жінки використовують різні засоби, пасивні і активні, творчі і інтелектуальні, конструктивні і деструктивні, щоб уникнути стан самотності. По відповідям виявляється, що позитивних суджень жінок більше ніж негативних, чого не можна сказати про суб'єктивне уявлення причин самотності. Але іноді пасивний засіб або установка як «замикання у собі, відокремлення від оточення» у 35,5% жінок відіграє функцію переключення відповідальності за свій стан на інших.

Це опосередковано можна підтвердити отриманими результатами на питання: «Наскільки Ви, на Вашу думку, контролюєте те, що з Вами відбувається в житті?», анкети Карин Рубінстайн і Філіпа Шейвера, результати представлені на рис. 1.

Цілоком аналізуючи рисунок 1, де виявлено, що 7% жінок незначно контролюють, а 41% помірно контролюють ситуації у власному житті, можна стверджувати, що деяка частина жінок перекладає відповідальність за свій стан на інших.

Аналіз отриманих значень як поведуть себе жінки з різних соціальних груп у самотності, дозволило виявити, що:

– у жінок які проживають на тимчасово окупованій території найчастіші реакції і дії у стані самотності виявлені: відвідую когось (66,7%), займаюсь домашніми справами (66,7%), дивлюсь телевизор (53,3%);

– у релігійних жінок: читаю Біблію чи молось (100%), читаю (80%), дзвоню другу (80%);

– у жінок які перебувають у виправній колонії (ВК), це: слухаю музику (56,7%), дивлюсь телевизор (46,7%);

– у жінок-внутрішньо переміщених осіб з тимчасово окупованої території, це: займаюсь домаш-



Рис. 1. Відсоткове співвідношення уявлення жінок, щодо контролю ситуацій у власному житті

Таблиця 2

Частота названих реакцій і дій, які пов'язані із самотністю жінок (результати представлені у відсотках %)

Реакція і дії	Групи жінок	Жінки які проживають на тимчасово окупованій території	Релігійні жінки	Жінки які перебувають у виправній колонії	Жінки-внутрішньо переміщені особи з тимчасово окупованої території	Жінки-інваліди	Жінки-киянки
	Загальна група жінок N=270	N=45	N=45	N=45	N=45	N=45	N=45
1. Слухаю музику	46,1	40	-	56,7	50	90	40
2. Дивлюсь телевизор	39	53,3	40	46,7	30	66,7	40
3. Прогулююсь	15,5	-	-	33,3	-	40	20
4. Сплю	25	26,7	40	16,7	-	36,7	30
5. Читаю	42	-	80	23,3	40	66,7	40
6. Дзвоню другу	29	26,7	80	16,7	50	-	-
7. Займаюсь улюбленою справою, творчістю	53	40	-	16,7	70	86,7	40
8. Відвідую когось	36,7	66,7	40	-	30	53,3	30
9. Читаю Біблію чи молось	16,7	-	100	-	-	-	-
10. Плачу	6,7	-	40	-	-	-	-
11. Вчусь и працюю	19	26,7	-	-	40	50	-
12. Роблю покупки	15	-	-	-	40	30	20
13. Займаюсь домашніми справами	32,2	66,7	-	-	70	83,3	40
14. Нудьгую, сумую, депресую	11,7	40	10	-	20	-	-
15. Замикаюсь у собі, відокремлююсь	35,5	23,3	20	10	40	70	50
16. Нервую, злюсь і агресую	10,5	10	10	30	-	13,3	-

німи справами (70%), займають улюбленою справою, творчістю (70%), дзвоню другу (50%), слухаю музику (50%);

– у жінок-інвалідів, це: слухаю музику (90%), займають улюбленою справою, творчістю (86,7%), займають домашніми справами (83,3%), замикають у собі, виокремлюють (70%), дивлюсь телевизор (66,7%), читаю (66,7%);

– у жінок-киянок, це: слухаю музику (40%), дивлюсь телевизор (40%), читаю, займають улюбленою справою (40%), творчістю, займають домашніми справами (40%).

Отже, тут можна говорити про те, що виявлені показники жінок за груповою приналежністю практично ідентичні показникам загальної групи жінок, але є певні доповнення. У жінок-внутрішньо переміщених осіб і релігійних жінок одним

із частих засобів подолання самотності виступає спілкування з близькою людиною, у релігійних жінок ще й на екзистенціальному рівні – спілкування з Богом. Тобто для цих груп жінок, на дуже важливому рівні стоять міжособистісні стосунки, тому активним, конструктивним засобом для подолання самотності виявляється значущий інший. А ось у жінок-інвалідів, одним із засобів уникнення самотності є «замикання у собі і виокремлення», який набуває пасивного і деструктивного характеру.

Аналіз отриманих показників анкети Карин Рубінстайн и Филлипа Шейвера, на питання: «Наскільки Ви, на Вашу думку, контролюєте те, що з Вами відбувається в житті?», дає можливість виокремити ті групи жінок, у яких спостерігається найменший контроль, результати представлені на рис. 2.

Таблиця 3

	Загальна група жінок N=270	Жінки, які проживають в тимчасово окупованій території N=45	Релігійні жінки N=45	Жінки, які перебувають у виправній колонії N=45	Жінки-внутрішньо переміщені особи з тимчасово окупованої території N=45	Жінки-інваліди	Жінки-киянки N=45
Наскільки Ви привабливі, порівняно з Вашими ровесницями?							
Набагато привабливіша	6,1	-	-	-	13,3	-	23,3
Трохи більше привабливіша	17,2	13,3	-	16,7	43,3	20	10
Більш-менш привабливіша	53,3	73,3	80	40	33,3	40	53,3
Набагато менше привабливіша	18,3	13,3	20	33,3	10	20	13,3
Не привабливіша	5	-	-	10	-	20	-



Рис. 2. Відсоткове співвідношення уявлення жінок, з різних соціальних груп, щодо контролю ситуацій у власному житті

Дані рис. 2 показали, що у групі жінок-інвалідів і жінок ув'язнених найбільший відсоток жінок, перекладають відповідальність за своє життя на інших людей. При цьому ці групи жінок не застосовують активних засобів пошуку спілкування з іншими для уникнення самотності.

Також в нашому дослідженні було включено питання «Чи може самотня людина стати не самотньою. Що для цього потрібно зробити?» з анкети Д.О. Захарової, для виявлення **суб'єктивних думок і порад**, щодо позбавлення від самотності.

У результаті аналізу всіх отриманих порад і міркувань, було з'ясовано, що більша частина жінок (70%) вважають, що людина може стати не самотньою, якщо: розвине навички спілкування (82%), знайде партнера і друга (82%), змінить своє життя, або найде сенс в ньому (70%), налагодить взаєностосунки із оточуючими (соціум) (69%). Додатково були надані поради релігійних жінок, які акцентували на вірі у Бога (протягнути руку допомоги іншому) (88%), і жінок-інвалідів, які виділяли – прийняття себе, подолання сорому серед оточуючих (56%) і налагодити взаємовідношення у соціальній групі (43%).

Отже аналіз порад і міркувань жінок дозволив побачити, що для того, щоб перестати бути самотнім, треба усвідомити і пояснити свій стан самотності, знайти мету у житті і змінити цінності. Розвинути в себе комунікативні навички спілкування і довірливе відношення до оточуючих людей. Побудувати близькі стосунки із значущим іншим. Знайти в собі сили прийняти себе таким яким є (без сорому інвалідності своєї) і інших, надаючи можливість собі і іншим розвиватись в тому напрямку, який обере для себе кожен з них.

Важливо зазначити, що однією з проблем, яку треба подолати жінкам, щоб не почувати себе самотньою, це – прийняти себе. І опосередковано, це знаходить підтвердження у додатковому питанні «Наскільки Ви привабливі, порівняно з Вашими однолітками?» анкети Карін Рубінстайн і Філіпа Шейвера, отримані результати наведені у таблиці 3.

Виходячи з аналізу даних таблиці 3, можна побачити, що у загальній групі жінок тільки 23,3% осіб вважають себе привабливими, що вказує на їх задоволеність Я-образом і прийняття себе. Більш-менш привабливими вважають себе 53,3% жінок, що дозволяє говорити про те, що ці жінки самокритичні і не в достатній мірі задоволені своїм образом – Я. Жінки, які дали відповіді набагато менш привабливіша (18,3%) і не привабливіша (5%), мають низьку самооцінку,

невпевнені у собі і повністю незадоволені своїм образом – Я (не приймають себе такою якою є). Отже виходячи з отриманих результатів, можна говорити про те, що тільки 25% жінок приймають себе і задоволені своїм образом – Я.

Проаналізуємо детальніше кожен групу жінок окремо, щоб з'ясувати, в якій групі жінки найбільше незадоволені собою і не приймають себе.

Повна задоволеність собою спостерігається у п'яти групах жінок, окрім релігійних. Найвищі відсотки спостерігаються у групі жінок-внутрішньо переміщених осіб з тимчасово окупованої території (56,6%), киянок (33,3%), більш менші у жінок-інвалідів (20%), ув'язнених виправної колонії (16,7%) і жінок, які проживають на тимчасово окупованій території (13,3%). Це свідчить про те, що жінки внутрішньо переміщені особи і киянки найбільше у відсотковому порівнянні з іншими групами жінок, мають високу самооцінку, задоволені собою і своїм образом – Я.

Показник повної не задоволеності собою виявлений у жінок-інвалідів (20%) і жінок ув'язнених з виправної колонії (10%). Також найвищий показник у відсотковому еквіваленті у порівнянні з іншими групами жінок за відповіддю «набагато менш привабливіша» виявився у жінок-інвалідів (20%) і жінок, які перебувають у виправній колонії (33,3%). А це як раз вказує на те, що саме ці групи жінок (інваліди і ув'язнені) мають проблему з Я-образом, низькою самооцінкою і прийняттям себе.

Найбільші відсотки у порівнянні з іншими групами жінок «неповної задоволеності і сумніви у собі», спостерігаються у групах релігійних жінок (80%), які проживають на тимчасово окупованій території (73,3%) і жінок-киянок (53,3%). Саме ці жінки мають високу самокритичність до себе і не в достатній мірі задоволені своїм образом – Я, тому вимагають від себе постійного самовдосконалення і саморозвитку, ставлячи до себе високі вимоги.

Висновки. Було виявлено, що уявлення **головних причин**, з якими жінки пов'язують власну самотність, пов'язані з незадоволеністю своїм становищем у сформованій навколо них системи соціальної комунікації і міжособистісних стосунків (бракує підтримки, розрив, втрата або смерть близької людини, відсутність друзів, нікому не потрібен), а також у індивідуально-особистісних властивостях особистості (характер, конфліктність, егоїзм, самолюбство). Додатковими причинами у жінок виявились: невпевненість у собі, низька самооцінка (комплекси), складність у спілкуванні із оточенням, замкнутість, психологічні



травми і образа. Що безпосередньо впливає на встановлення здорових відносин із оточуючими, спонукаючи до внутрішніх і зовнішніх конфліктів, уникнення контактів і відчуженості у соціумі. Щодо причини «низька самооцінка», то було викрито, що тільки у 25% жінок виявляється задоволеність своїм образом – Я, і найбільший відсоток спостерігається у жінок – внутрішньо переміщених осіб і киянок. А повна незадоволеність своїм образом – Я виявилась у жінок-інвалідів і жінок ув'язнених. Аналіз групової приналежності жінок, дозволив додати лише те, що однією з головних причин самотності жінок-інвалідів виявляється вада слуху, яка є перетином для вільного вибору спілкування у соціальному середовищі. А у групі жінок внутрішньо переміщених осіб і жінок ув'язнених відзначається причина «прихожу додому в порожній будинок», яка безпосередньо обумовлена вимушеним внутрішнім переселенням жінок і різкою зміною життєвих обставин жінок-ув'язнених, які перебувають у виправній колонії.

Також було показано, що для жінок найбільш характерні наступні **реакції і дії у самотності** (те як вона себе поводить): займаюся улюбленою справою, творчістю, слухаю музику, читаю, дивлюсь телевізор, відвідую когось, замикаюся у собі, відокремлююся, займаюся домашніми справами. Це дозволяє говорити про те, що завдяки неоднаковому відношенню до самотності жінок,

жінки використовують різні засоби, пасивні і активні, творчі і інтелектуальні, конструктивні і деструктивні, щоб уникнути стан самотності. Аналіз групової приналежності жінок, дозволив доповнити, що у жінок-внутрішньо переміщених осіб і релігійних жінок одним із частих засобів подолання самотності виступає спілкування з близькою людиною, у релігійних жінок ще й на екзистенціальному рівні – спілкування з Богом. Тобто для цих груп жінок на важливому рівні стоять міжособистісні стосунки, тому активним, конструктивним засобом для подолання самотності виявляється значущий інший. А ось у жінок-інвалідів, одним із засобів уникнення самотності є «замикання у собі і виокремлення», який набуває пасивного і деструктивного характеру.

Також було викрито, що найбільший відсоток жінок-інвалідів і жінок ув'язнених **перекладають відповідальність** за своє життя на інших людей.

У ході аналізу **міркувань і порад** жінок щодо позбавлення від самотності, було з'ясовано, що більша частина жінок (70%) вважають, що людина може стати не самотньою, якщо: розвине навички спілкування, знайде партнера і друга, змінить своє життя, або найде сенс в ньому, налагодить взаємостосунки із оточуючими (соціум). Додатково були надані поради релігійних жінок, які акцентували на вірі у Бога (простягнути руку допомоги іншому), і жінок-інвалідів, які виділяли пораду прийняти себе і подолати сором серед оточуючих.

#### Список літератури:

1. Брутман В.И., Панкратова М.Г., Ениклопов С.Н. Некоторые результаты социологического и психологического обследования женщин, отказавшихся от новорожденных детей. Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 31-36.
2. Визгина А.В., Пантелеев С.Р. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин. Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 91-100.
3. Заворотных Е.Н. Социально-психологические особенности одиночества как субъективного переживания: дис. канд. психолог. наук: 19.00.05. Санкт-Петербург, 2009. 254 с.
4. Захарова Д.А. Педагогические условия предупреждения одиночества у детей-сирот в учреждениях государственного призрения: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 /Костромской гос. ун-т. им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2014. 237 с.
5. Климентьева Е. Н. Одиночество как социальная проблема современной России. Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 1: Регионоведение. 2009. № 3. С. 97-100.
6. Кулаева Е.В. Самоопределение женщин с различными типами гендерной идентичности: дисс.. к. психол. наук: 19.00.05 / Ярославль, 2009. 191с.
7. Покровский Н.Е. Лабиринты одиночества: Пер. с англ. / Сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. Редактор Н.Л. Шестернина. М.: Прогресс, 1989. 624 с.
8. Пузанова, Ж.В. Философское одиночество и одиночество философа. Вестник РУДН. Серия Социология. 2003. № 4-5. С. 47-58.
9. Пузанова, Ж.В. Антропология одиночества . Социальная антропология на пороге XXI века. Москва, 1998. 355 с.
10. Рогова Е. Е. Одиночество в условиях современного общества : дис. канд. филос. Наук: 09.00.11. Краснодар, 2012. 297 с.
11. Романова Н.П. Социальный статус одиноких женщин в современном российском обществе: теоретико-методологический анализ: автореф. дис. док. соц. наук: 22.00.04 . Улан-Удэ, 2006. 40с.

12. Романова Н.П. Социальный статус одиноких женщин в современном российском обществе: теоретико-методологический анализ: дисс. д-ра социолог. наук: 22.00.04 / Улан-Удэ. Бурятский гос. ун-т, 2006. 322с.
13. Сіляєва В. І. Психологічне вивчення та корекція образу Я у самотніх жінок: дис.канд. психол. наук: 19.00.01 / Таврійський національний ун-т ім. В.І. Вернадського. Сімферополь, 2004. 193с.
14. Срібна О.В. Психологічні особливості самовизначення сучасної жінки. Актуальні проблеми психології :зб. наук. праць Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ.: 2017. Т. VI, Вип. 13. С. 276 –285.
15. Хвостов В. М. Женщина и человеческое достоинство: историческая судьба женщины. Природа женщины. Женский вопрос. М.: Леман и Плетнёв, 1914. 510 с.
16. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами: Монография. Елабуга: Изд-во ОАО «Алмедиа», 2007. 157 с.
17. Шитова Н.В. Социально-психологические особенности одиноких женщин: дис. кад. психол. наук: 19.00.05/ Воронежский экономическо-правовой ин-т. Воронеж, 2009. 189 с.
18. Шитова Н. В. Феноменология одиночества: возможные причины женского одиночества и психологическая характеристика личности одиноких женщин / Мультидисциплинарный научнопрактический журнал. Территория науки. № 2 (3). 2007. С. 282–286.
19. Эльячефф К. Дочки-матери: третий лишний? М.: Ин-т. общегуманит. исслед., 2013. 446 с.
20. Cacioppo J.T., Hawkey L.C. Loneliness. Handbook of individual differences in social behavior. New York: Guilford, 2009. P. 227–240.
21. Dykstra P. A. & Fokkema T. Social and Emotional Loneliness Among Divorced and Married Men and Women: Comparing the Deficit and Cognitive Perspectives. Basic and Applied Social Psychology. Vol. 29, 2007 <https://doi.org/10.1080/01973530701330843>

#### **Leonova I.M. SUBJECTIVE REPRESENTATION OF CAUSES OF LONELINESS BY WOMEN FROM DIFFERENT SOCIAL GROUPS**

*The article presents the results of a study of the subjective perception of the causes of loneliness of women belonging to different social groups, as well as their reactions and actions, how they behave in loneliness.*

*It has been found that the main reasons for which women associate their own loneliness are: dissatisfaction with interpersonal relationships, lack of communication, as well as individual personality traits.*

*It was found that women's reactions and actions, how they behave in loneliness directly depend on their subjective attitude towards loneliness, where they use different means (passive and active, creative and intellectual, constructive and destructive) to avoid this condition. Most often, women choose: to do their favorite thing, household chores, listen to music or watch TV, read, visit others (guests), be creative, separate and lock themselves in. In particular, internally displaced women from the temporarily occupied territories often choose the means of overcoming the loneliness of communication with a loved one, religious women - communication with God, and women with disabilities, on the contrary - are closed in on themselves and separated from others. This indicates that women with disabilities choose a passive destructive means of overcoming loneliness.*

*It was also found that the largest percentage of women with disabilities and women prisoners shift responsibility for their lives to others.*

*Research has shown that most women believe that a man can avoid loneliness by developing communication skills if he changes his outlook on life and finds meaning in it, build relationships with others and build relationships with significant others (partners). In particular, religious women add to the advice of overcoming loneliness - faith in God, and women with disabilities - self-acceptance and overcoming their own shame in the environment.*

**Key words:** *loneliness, social groups of women, subjective causes, reactions and actions in loneliness, control of one's own life, thoughts and advice on overcoming loneliness.*

**Lukomska S.O.**

G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of pedagogical sciences of Ukraine

**Doan T.**

Royal Australian College of General Practitioners

## FANDOM EFFECTS ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ITS PARTICIPANTS DURING COVID-19

*The COVID-19 pandemic has considerably impacted many people's lives. The article presents the results of studying the fandom effects on the psychological well-being of its participants during COVID-19. In total, 141 Daniel Lavoie's fans (aged 16–70 years) from 30 countries among them Canada, France, Russia, China, Ukraine, the United States, Australia filled an online survey. There is a lack of cross-cultural studies regarding the influence of Francophone music on the well-being of people of different ages. Respondents answered questions about their background, stress context during pandemic COVID-19 (work, study, family stress, grief, loss, traumas), personal characteristics (based on TIPI questionnaire), and the degree to which they were influenced by Daniel Lavoie's music and his fandoms before and during pandemic. Questionnaires also were conducted to explore how the Daniel Lavoie's fans use social media to maintain their transcultural fandom. This method was chosen to emphasize the participants' life histories and let them share their words and ideas about what their life-courses as a fans means to them and how they experience this. The results showed that despite the fact that Daniel Lavoie is a French-speaking singer and his fans' favorite songs are in French, his fandom is transcultural, where only 32,62% know French at an high intermediate and advanced level. As a result, 99.8% of fans, regardless of age, level of education and employment status, said that acquaintance with Daniel Lavoie's work had a positive effect on their worldview, opened new opportunities for self-realization and personal growth. Analyses showed that benefits Daniel Lavoie's music bring and main new experiences derived from Daniel's creativity and participation in his fans communities. Daniel Lavoie's music contributes to the personal growth of his fans. There are statistically significant age differences in this aspect of the impact: youngest fan can lose track of time when listening to Daniel Lavoie's music and the eldest – can more transcend everyday experience.*

**Key words:** well-being, music preference, Daniel Lavoie, online fandom, transcultural fandom, COVID-19 pandemic.

**Statement of the problem.** On March 11, 2020, the World Health Organization declared COVID-19 a global pandemic. Since then, the pandemic has significantly altered the lives of many people across the globe. The COVID-19 has diverse epidemiological and biological characteristics, making it more contagious than earlier pandemics such as SARS-CoV and MERS-CoV. The severe contagious nature of COVID-19 developed a unique threatening situation in the entire world. Globally approximately 3.9 billion people are quarantined in their homes. Industrial and organizational psychologists have suggested that during this time, people experienced more stressors such as health-related worries, job insecurity, work-family conflict, and discrimination. Pandemics are linked to deteriorations in wellbeing and mental health and reduced social contact is strongly associated with poor psychological outcome. It is essential to examine the factors associated with

well-being during the conditions of this pandemic, because the virus and amelioration measures may continue to affect large parts of the world's population for months or years to come.

**Analysis of recent research and publications.** Research in wellbeing has been growing in recent decades (E. Diener, E. M. Suh, R. E. Lucas, H. L. Smith [1]; C. L. Keyes, D. Shmotkin, C. D. Ryff [5]). Knowing the historical background to the study of wellbeing is necessary to the definition of well-being. Two approaches emerged: the hedonic tradition, which accentuated constructs such as happiness, positive affect, low negative affect, and satisfaction with life (S. Lyubomirsky, H. S. Lepper) [6]; and the eudaimonic tradition, which highlighted positive psychological functioning and human development (C. D. Ryff, B. H. Singer) [11]. However, despite the differences in approach, most researchers now believe that well-being is a multi-dimensional construct. C. D. Ryff's

early work identified aspects that constitute well-being: autonomy; environmental mastery; positive relationships with others; purpose in life; realization of potential and self-acceptance. More recent research has placed different emphases on what well-being is: ability to fulfil goals; happiness and life satisfaction (Z. X. Ong, L. Dowthwaite, [7]; P. Dursun [3]).

The positive physiological and psychological effects of music on health and well-being are well researched in the field of music psychology. Music can positively impact people's mental health by supporting mood regulation, social relationships, and increasing positive emotions and self-esteem. However, in the field of music information retrieval (MIR), there is limited research exploring the connections between music and the mental health of the listener. In particular, the complex context of being a music fan involves online communities and social media, as well as the fan's perceived relationship with the artists which will inevitably influence the impact of music on listeners' mental health (C. Sandvoss, J. Gray, C. L. Harrington) [12]. Yet, there is a dearth of research exploring the holistic context of the listener, including external factors related to music such as the social relationship of listeners to artists and other fans.

Fan studies as a field is barely three decades old, but in that time, it has produced an enormous amount of literature and interest from the scholarly community (J. Packer, J. Ballantyne) [8]. Nowadays fandom studies focuses on the critical exploration, within a wide range of disciplines and fan cultures, of issues surrounding production and consumption of popular media (including film, music, television, sports and gaming). Of particular interest is how this relates to transculturality – a setting in which a cultural text can be analyzed across cultural borders (K. Yoon) [13].

Popular music gives individuals an opportunity to define their identities, but also creates space for finding communities based on their shared interests (S. Driessen) [2]. Studies combining different kinds of music and fandoms often focus on music as a resource and fandom as a resource but never considered their mutual impact, in particular in crisis life situations or in situations of global uncertainty. This study is the first of its kind not only in terms of psychological well-being during a pandemic, but also because it focuses on the influence of one artist, well known around the world, who despite the pandemic, continues his creative work.

Fandom can play an important role in one's self-concept. Fandom and identity are often intertwining concepts, as fans construct identities based on the object

of their fandom, the shared identity with the group they are a part of, and through their interaction with others in this group (R. Pearson) [9]. In constructing identity around the object of fandom, fans will choose to associate themselves with certain texts or characters that they feel are reflective of their own personalities, that is, a personalization of a text. S. Reysen has shown how particular roles and behaviors within fan communities can establish particular identities, known both to the fan and to others in the group. This shared identity that fandom facilitates is constructed both around the object of fandom, as well as around the space in which they discuss it and those with whom they share the space [10].

We analyzed the existing theoretical studies of the fandom effects on the psychological well-being of its participants and made the following conclusions: feeling comforted, understood, and not alone; self-growth through understanding and accepting oneself; intentional coping through various music; connection of listeners and songs through support from textual and visual elements, connections with artists beyond music; feeling of creativity or contribution; connections with other fans through discussion of music.

**Formulation of the purpose of the article.** The aim of this study is to determinate the impact of Daniel Lavoie's work and participation in fandoms dedicated to him on the psychological well-being and behavior of participants during the COVID-19 pandemic. This study will also help to ensure that popular music fandom is taken seriously by providing insight into how music plays a crucial role in the fans' well-being during pandemic.

**Presentation of the basic material.** In August-September 2021, Daniel Lavoie - Officiel together with La joie de Lavoie - Daniel Lavoie fanpage organized and conducted an empirical study «Impact of Daniel Lavoie's music and fan communities on well-being in the COVID-19 pandemic». The questionnaire, originally developed in English, has been translated into French, Chinese and Russian. All translations are checked and approved by native speakers of these languages. The survey used such measures as: Ten-item personality inventory, The Holmes and Rage Stress Inventory (modified), some statements from the Connor-Davidson Resilience Scale. The following statistical criteria were used to process the results of the study: frequency analysis, Kruskal-Wallis one-way analysis of variance, Mann-Whitney U-test, Wilcoxon signed-rank test, Pearson's chi-squared test. 141 respondents from 30 countries took part in the survey. Due to the small number of male respondents (7,1% men, 92,2% women and 0,7% of the others), gender differences were not taken into account when analyzing the results of the study. The average age of

survey participants is 36,5 years. The overall majority of Daniel Lavoie's fans aged 25 to 45 years, but the study involved both respondents under 18 years and over 65 years, which indicates the relevance of his work for people of all ages. The overall majority of fans have higher education and are employed.

To determine the impact of stressors on fans personality during a pandemic, we used a modified Holmes and Rage Stress Inventory. It was found that the total level of stress is 22,16, which corresponds to a low stress level, the results of surveys in four languages not differ statistically significantly ( $p = 0,204$ ).

The main stressful events for the respondents during the pandemic were: problems in the family, at work, health problems and isolation (significant narrowing of the communication circle).

In recent years, the five-factor model of personality traits (the so-called «Big Five») has become a «gold standard» in the psychological study of individual differences. Questionnaires based on this model (including factors such as neuroticism or emotional stability, extraversion, openness to experience, agreeableness and conscientiousness) are widely used for the personality studies in both research and applied purposes. The Ten Item Personality Inventory (TIPI), developed in the USA by S. D. Gosling, P. J. Rentfrow, W. Swann (2003) [4] was designed to measure the dimensions of the Five Factor Model (FFM) of personality. The TIPI has been translated into a number of languages, cross cultural validation revealed similar results on all three measures to those obtained in the study of the English-language TIPI.

According to the TIPI questionnaire, respondents are characterized by a high level of conscientiousness (16,07), moderate – openness to experience (10,28), agreeableness (9,89) and emotional stability (7,94) and low – extraversion (6,69). Data from questionnaires in different languages not differ statistically significantly ( $p > 0,05$ ).

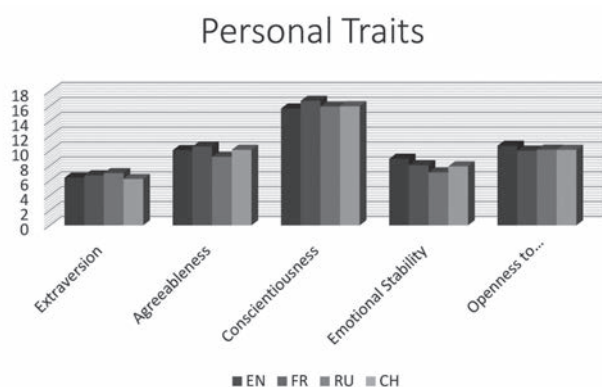


Figure. Fandoms members personal traits (according TIPI)

Conscientiousness is the personality trait of being careful, or diligent. Conscientiousness implies a desire to do a task well, and to take obligations to others seriously. Conscientious people tend to be efficient and organized as opposed to easy-going and disorderly. They exhibit a tendency to show self-discipline, act dutifully, and aim for achievement; they display planned rather than spontaneous behavior; and they are generally dependable. Introversion is the state of being predominantly interested in one's own mental self. Introverts are typically perceived as more reserved or reflective. Introverts often take pleasure in solitary activities such as reading, writing, or meditating. An introvert is likely to enjoy time spent alone and find less reward in time spent with large groups of people. Introverts are easily overwhelmed by too much stimulation from social gatherings and engagement, introversion having even been defined by some in terms of a preference for a quiet, more minimally stimulating external environment. Openness to experience is one of the domains which are used to describe human personality in the Five Factor Model. Openness involves six facets, or dimensions: active imagination (fantasy), aesthetic sensitivity, attentiveness to inner feelings, preference for variety (adventurousness), intellectual curiosity, and challenging authority (psychological liberalism). Agreeableness is a personality trait manifesting itself in individual behavioral characteristics that are perceived as kind, sympathetic, cooperative, warm, and considerate. People who score high on this dimension are empathetic and altruistic, while a low agreeableness score relates to selfish behavior and a lack of empathy. This personality dimension includes attributes such as trust, altruism, kindness, affection, and other prosocial behaviors.

Particularly, we note that during 2020-2021, about 19,1% fans first became acquainted with Daniel Lavoie's work, before – although they heard the well-known «Belle» from the musical «Notre Dame de Paris», solo work of its performers were not interested. Across the total sample fans listen to Daniel Lavoie's solo songs and songs of musicals performed by him for about one hour a day. According to the results of correlation analysis, the older a person is, the less he listens to songs from musicals and more – Daniel Lavoie's solo songs ( $r = 0,508$ ,  $p = 0,001$ ), but with age the frequency of listening to music decreases significantly ( $p = 0,002$ ).

To determine the impact of Daniel Lavoie's work on the fans well-being during a pandemic, we calculated two main criteria – the total impact before the pandemic and the total impact during the

pandemic. According to the results, these criteria are significantly related ( $r = 0,709$ ,  $p = 0,001$ ) and their results in both individual samples and total sample differed significantly ( $Z = -3,233$ ,  $p = 0,001$ ). That is, the impact of Daniel Lavoie's work on fans psychological well-being is higher during a pandemic, not before it. We analyzed the overall impact of Daniel Lavoie's work on different age fans. According to statistical analysis, there are no significant differences between them. In addition, we included in the analysis the factors of influence on well-being fans communities dedicated to Daniel Lavoie.

The present study also sought to examine which components of well-being were most affected. In this case, the distribution by age groups was not carried out, the total sample was analyzed. In sum, in almost all aspects there is a growing impact of Daniel Lavoie's work on fans well-being of fans, especially it concerns such statements: «distracts me from stress», «makes me feel happier when stressed, angry or anxious», «helps me feel a range of emotions», «distracts me from anxiety», «evokes a sense of awe», «evokes pleasant memories». After the presence of the impact Daniel Lavoie's music on psychological well-being was statically demonstrated, we analyzed the key aspects of this impact: what exactly affects fans well-being during a pandemic in the context of Daniel's work. As a result, 99.8% of fans, regardless of age, level of education and employment status, said that acquaintance with Daniel Lavoie's work had a positive effect on their worldview, opened new opportunities for self-realization and personal growth.

It was found that the more Daniel Lavoie's fans listen to his music, the more positively it affects them ( $r = 0,587$ ,  $p = 0,001$ ). In addition, the more time fans spend getting acquainted with Daniel Lavoie's works (not only listening to songs, watching videos from musicals, but also reading his books and listening to radio programs), the more important it is for them to participate in fan communities ( $r = 0,591$ ,  $p = 0,001$ ), which are the main source of news and other information about Daniel. In general, the impact of Daniel Lavoie's work on well-being is significantly positively related to the participation in the communities dedicated to him ( $r = 0,725$ ,  $p = 0,001$ ). Participation in fan communities has had the greatest impact on such aspects of well-being as «helps me see things in a more positive light», «makes me feel less alone», «makes me feel happier when stressed, angry or anxious», «distracts me from stress», «comforts me when I feel stressed».

Daniel Lavoie's music contributes to the personal growth of his fans. Personal growth: facing challenges that are manageable and lead to developing new skills or becoming a better person («The song Le Blues du Businessman, makes me rethink about what kind of people I want to be», «His story (I mean biography) makes me understand that I can do everything (I need and want) because he managed to do it (what he needed and wanted) and still manages»). Almost all respondents claim that «his music changed views on many things». In addition, we highlighted the benefits Daniel Lavoie's music (work) bring and main new experiences derived from Daniel's creativity and participation in his fans communities.

**Conclusions.** Beyond the benefits associated with being a fan, such as greater well-being, fans are motivated to participate in the fan interest for a variety of reasons, such as entertainment, to escape the stresses of their day-to-day lives, or to fulfil a need for belonging and through this gain an array of positive benefits. For some fans this participation provides a purpose in life and inspiration. In some this is generated through the source material which may inspire the production of art, music, or other works, from both the fandom itself as both a model for behavior and a source for new ideas.

Participation in fandoms provided real comfort to the participants and helped them develop emotional resilience for self-coping: music helped to escape or forget their difficult reality momentarily which people could not control (e.g., the pandemic or abusive household). It helped them connect with reality, and provided space for articulating and normalizing negative experiences, feelings of loss, and emotions that are a part of one's lived experience but are hidden, stigmatized, and/or feared in the society). Most participants experienced connections with artists beyond music through the artists' live conversations with fans, personal stories, struggles, behind the scenes stories of the song/album, art, and imagery; these participants valued the authenticity of the artists in various types of work, explaining how easy it was to relate to them on a personal level. People spoke about feeling an abstract connection with «others out there» who might be listening and relating to the same music; this reduced their sense of loneliness.

In summary, we emphasize that this study is the first of its kind not only in terms of psychological well-being during a pandemic, but also because it focuses on the influence of one artist, well known around the world, who despite the pandemic, continues his creative work.

## References:

1. Diener E., Suh, E. M., Lucas R. E., Smith H. L. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*. 1999. Vol. 125(2). P. 276-289.
2. Driessen S. Larger than life: exploring the transcultural fan practices of the Dutch Backstreet Boys fandom. *Participations Journal of Audience and Reception Studies*. 2015. Vol. 12(2). P. 180-196.
3. Dursun P. Optimism, hope and subjective well-being: a literature overview. *Çatalhöyük Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2021. Vol. 6. P. 61-74.
4. Gosling S. D., Rentfrow P. J., Swann W. B., Jr. A Very Brief Measure of the Big Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality*. 2003. Vol. 37(6). P. 504-528
5. Keyes C. L., Shmotkin D., Ryff C. D. Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*. 2002. Vol. 82(6). P. 1007-1021.
6. Lyubomirsky S., Lepper H. S. A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*. 1999. Vol. 46(2). P. 137-155.
7. Ong Z. X., Douthwaite L., Perez Vallejos E., Rawsthorne M., Long Y. Measuring online wellbeing: A scoping review of subjective wellbeing measures. *Frontiers in psychology*. 2021. Vol. 12. P. 511-523.
8. Packer J., Ballantyne J. The impact of music festival attendance on young people's psychological and social well-being. *Psychology of Music*, 2011. Vol. 39(2). P. 164-181.
9. Pearson R. Bachies, bardies, trekkies, and sherlockians. *Fandom: Identities and communities in a mediated world*. 2007. Vol. 102. P. 98-109.
10. Reysen S., Branscombe N. R. Fanship and fandom: comparisons between sport and non-sport fans. *Journal of Sport Behavior*. 2010. Vol. 33(2). P. 176-193.
11. Ryff C. D., Singer B. H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*. 2008. Vol. 9(1). P. 13-39.
12. Sandvoss C., Gray J., Harrington C. L. Introduction. Why still study fans?. In *Fandom, Second Edition*, 2017. New York University Press. P. 1-26.
13. Yoon K. Transnational fandom in the making: K-pop fans in Vancouver. *International communication gazette*. 2019. Vol. 81(2). P. 176-192.

### Лукомська С.О., Доан Т. ВПЛИВ ФАНКЛУБІВ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЇХ УЧАСНИКІВ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ COVID-19

Пандемія COVID-19 суттєво вплинула на життя багатьох людей, проаналізоване у даній статті дослідження спрямовано на визначення впливу творчості Данієля Лавуа та участі у присвячених йому фанклубах на психологічне благополуччя і поведінку учасників під час пандемії COVID-19. В онлайн дослідженні взяли участь 141 фан Данієля Лавуа (віком 16–70 років) із 30 країн світу. Ключовими аспектами опитування є психологічні особливості прихильників Данієля Лавуа, стресове навантаження на них під час пандемії, ідентифікація себе з фанатськими спільнотами, вплив музики Данієля Лавуа на психологічне благополуччя до та під час пандемії, вплив особистості Данієля Лавуа та участі у спільнотах фанатів на психологічне благополуччя та адаптацію до стресових умов життя. Крім цього, вивчалися уподобання щодо творчості співака, особливості сприймання фанатами його пісень у різних повсякденних ситуаціях, вплив на особистісне зростання і плани щодо самореалізації, зокрема й у творчій діяльності. В дослідженні використано опитувальник TIPI (Ten-item personality inventory), модифікована Шкала стресових подій Холмса-Рейса (The Holmes and Rahe Stress Inventory), окремі твердження з опитувальника резилентності Коннора-Девідсона (Connor-Davidson Resilience Scale). Для обробки результатів дослідження застосовано частотний аналіз, К-критерій Краскела-Воліса, U-критерій Манна-Вітні. Встановлено, що незважаючи на те, що Данієль Лавуа є франкомовним співаком і улюблені пісні його шанувальників звучать французькою, його фанклуб є транскультурним, де лише 32,62% знають французьку мову на високому та середньому рівнях, 99,8% шанувальників, незалежно від віку, рівня освіти та статусу роботи, стверджують, що знайомство з творчістю Данієля Лавуа позитивно вплинуло на їхній світогляд, відкрило нові можливості для самореалізації та особистісного зростання. Крім того, позитивно впливає на психологічне благополуччя (особливо в умовах суттєвого звуження соціальних контактів, зумовленого пандемією COVID-19) участь в онлайн-фанклубах, зокрема, це позначається на підвищенні стресостійкості та розвитку творчих здібностей фанів.

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, слухання музики, Данієль Лавуа, онлайн-фанклуб, транскультурний фандом, пандемія COVID-19.

**Чернов Ю.О.**

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

## АНАЛІЗ ПРОВІДНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ДОСЛІДЖЕННЯ МАСКУЛІННОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЧОЛОВІКА

*У статті досліджується маскулінна ідентичність як аспект психології чоловіка. Проведений теоретичний аналіз фахової літератури у даному напрямку. У науковому просторі маскулінна ідентичність розглядалася на перетині різних дисциплін: філософія, соціологія, соціальна психологія, гендерні науки. Така множина поглядів дає можливість розглянути явище на різних рівнях функціонування, але також вносить певну теоретичну і методологічну плутанину. Відповідно до поставлених завдань виокремлено, розглянуто та проаналізовано провідні теоретичні моделі, в межах яких досліджувалась маскулінна ідентичність: психоаналітична, соціального научіння, соціально-конструктивістська та феміністична. Характерні риси психоаналітичної моделі: звернення до індивідуального досвіду особистості, стадійність формування гендерної ідентичності, вплив несвідомих аспектів психічного життя та значущість досвіду ранніх стосунків із батьками. У моделі соціального научіння, навпаки, джерелом формування гендерної ідентичності виступає соціальне оточення через систему реакцій заохочення та покарання індивіда. Виражається у соціальних очікуваннях, установках, нормах, цінностях. Модель соціального конструктивізму зосереджує увагу на активності суб'єкта у формуванні гендерної ідентичності, що реалізується шляхом вибору з репертуару актуальних та можливих ідентичностей у конкретних ситуаціях. Гендерна ідентичність має текстовий, нарративний характер, відповідно, є системою змінюваних нарративів. Характерними рисами феміністичної моделі є акцент на владно-підвладних відносинах, питання гендерної рівності та гендерної дискримінації. Гендерна ідентичність розглядається як соціально-культурний конструкт, формується і функціонує під впливом соціальних норм і очікувань. Розглянуті теоретичні моделі проаналізовано через запропоновані критерії: аспект Я-концепції; рівень функціонування ідентичності; дихотомії Я-соціальний контекст, константність-мінливість, диференціація-інтеграція. Актуалізується необхідність теоретичних пошуків у сфері психології чоловіка та окреслено можливі напрями таких досліджень.*

**Ключові слова:** маскулінність, гендерна ідентичність, психологія чоловіка, парадигма, психоаналіз, фемінізм, соціальний конструктивізм, соціальне научіння.

**Постановка проблеми.** За останні десятиліття ми можемо спостерігати як змінюється образ чоловіка в Україні та у світі загалом. Формуються нові соціально-культурні цінності які продовжують співіснувати з традиційними. З одного боку зростає варіативність ідентифікаційних моделей і еталонів, способів конструювання гендерної ідентичності, а з іншої – процеси гендерної ідентифікації стали складнішим для сучасного чоловіка в актуальних контекстах соціокультурного простору. Відбувається формування нової моделі маскулінності, яка постає не такою чіткою і конкретною, як традиційна [8;15]. У зв'язку з цим Т. Марценюк, І. Тартаковская, О. Стрельник, Т. Бурейчак та ряд інших дослідників відмічають, що у наукових колах дискутується явище «кризи маскулінності». При розгляді цього явища Т. Бурейчак пропонує розрізнити кризу визначення маскулінності як концепту, його соціальний рівень конструювання, а також поняття «чоловік

у кризі», що пов'язане із труднощами самоідентифікації та необхідністю адаптації до соціальних умов [3]. Кризу самоідентифікації ще розглядають як конфлікт між внутрішніми гендерними компонентами маскулінної ідентичності (уявлення, самооцінка, способи поведінки) та зовнішніми її компонентами (еталони, стереотипи, ролі) [13]. На противагу цьому Л. Урсова говорить про «природну маскулінність», яка не постає як дефіцитний образ чоловіка і не є ознакою кризи маскулінності. У такій трактовці маскулінності відсутні жорсткі рамки образу чоловіка [15, с. 245]. Таким чином, важливим є аналіз та переосмислення провідних теоретичних моделей дослідження маскулінної ідентичності чоловіка.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Сучасна наука накопичила значний масив емпіричних і теоретичних знахідок з проблем психології чоловіка. Тим не менш, існує потреба в їх синтезі та структуруванні. До 80-х років минулого



століття це були дослідження медико-біологічного характеру. Згодом зростає кількість наукових публікацій, в яких висвітлюються різні аспекти психології чоловіка, різносторонньо аналізуються та дискутуються загальноприйняті норми у відношенні до чоловіків. У другій половині 1990-х років з'являються перші вузькоспеціалізовані фахові видання: «Psychology of Men & Masculinity»; «Men and Masculinities»; «Journal of Men's Studies»; «Sex Roles». Наслідком таких доробок було видання у 2018 році Американською Психологічною Асоціацією (АПА) посібника для психологів-практиків – «Керівництво АПА для психологічної практики у роботі з юнаками і чоловіками».

У науковій літературі при розгляді маскулінності та маскулінної ідентичності спостерігається концептуальний плюралізм, що зумовлюється відмінними «методологічними призмами» вчених, ідеологією, якою керуються дослідники, змінами методологічної парадигми у соціальних науках загалом. Теоретичні і практичні аспекти психології чоловіка, гендерної ідентичності, а також маскулінності розглянуті на перетині соціології (Е. Гідденс, М. Флуд, Р. Коннел, І. Тартаковская, І.Кон, Т.Марценюк), соціальної психології та когнітивних напрямків (С. Бем, Є.Белінская, Г. Андреева, Р. Левант, М. Аддіс, Дж. Кохан, Дж. Плек, Дж. О'Ніл, Дж. Гуд, Дж. Холмс, М. Кіселіца, Л. Кольберг, А. Кочарян, В. Каган, П. Горностаї, І. Клещина), психології розвитку та антропології (М. Мід, Д.Гірі, В. Геодакян, Е. Маккобі, К.Джеклін, Д. МакФарленд, Г. Беррі) психоаналізу (К. Хорні, К-Г. Юнг, Е. Еріксон, Дж. Моні, Р. Столер, С. Крюгман, В. Поллак, Н. Ходоров), філософії фемінізму (Е. Бадінтер, Ю. Крістева, Ж. Лютар, Ж. Дерріда, Ж. Дельоз, М. Фуко, Дж. Батлер).

Розглядаємо *маскулінну ідентичність* як усвідомлене переживання себе чоловіком і отождолення себе з соціальною групою чоловіків.

**Постановка завдання.** Мета дослідження – провести теоретичний огляд основних теоретичних моделей і підходів, що розглядають феномени психології чоловіка та чоловічої ідентичності, актуалізувати необхідність подальших досліджень у цій галузі та їх імплементацію у площину практики. Основні завдання роботи:

- 1) проаналізувати існуючі теоретичні концепції щодо психології чоловіка та систематизувати їх;
- 2) окреслити сфери подальших досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Перед тим, як з'явилися ґрунтовні психологічні концепції, що пояснювали б структуру, динаміку формування і розвитку маскулінної ідентичності наукові знання акумулювалися в межах таких підходів як біологічний, еволюційний та антропологічний, де в основному зверталась увага на широкі гендерні відмінності, культурні відмінності статевих ролей та їх змісту. Такі дослідження ґрунтувались на

порівнянні поведінки тварин із загальними тенденціями людської поведінки, численних дослідженнях культури різних племен. Так, дослідження М. Мід та інших антропологів дало підставу для припущення про множинність маскулінностей, важливість обрядів та ритуалів у становленні чоловіка. Один з них – обряд ініціації, який за своїм характером є груповим процесом, де приймають участь інші однолітки та дорослі чоловіки. З досліджень еволюційної психології випливають відмінності батьківської поведінки у догляді за дітьми, а також аналізується зміст та гендерна специфіка ігрової діяльності хлопчиків [10;18]. Автор еволюційної теорії статі В. Геодакян пояснює статеві відмінності як результат еволюційної спеціалізації живих організмів щодо збереження і зміни генетичної інформації. Останнє стає підставою психологічного статевого диморфізму: жіноча стать має адаптивну спеціалізацію в існуючих умовах, а чоловіки – пошукову [5; 10; 18].

Загалом, зазначені підходи ґрунтуються на тому, що людський розвиток обумовлений необхідністю виживання та адаптації в різних умовах.

У рамках дослідження основних теоретичних трендів вивчення гендеру у фахових виданнях Дж. Вонг [20] та його колеги здійснили контент-аналіз наукового журналу «Psychology of Men & Masculinity» за період 2000-2008 р.р., проаналізувавши 154 наукові статті журналу (дані наведено в Таблиці 1).

Таблиця 1

### Теоретичні напрямки дослідження гендеру в журналі Psychology of Men & Masculinity.

Джерело: [20, с. 73]

Теоретичний підхід	Кількість наукових статей, опублікованих у даному напрямку
теорія гендерно-рольового конфлікту	45
теорії маскулінної ідеології	33
психодинамічні теорії	21
перспективи об'єктивації	20
теорія стресу маскулінної гендерної ролі	13
перспективи маскулінності	12
модель конформності до масукулінних норм	11
теорія напруги гендерної ролі	8
біологічні та еволюційні теорії	6
теорії гендерних рис	4
теорія впливу референтної групи на ідентичність чоловіка	2
перспективи позивної психології	1
інші	25

Опираючись на вищезначені дані та на теоретичні знахідки А. Кочаряна, І. Кона, М. Аддіса, Р. Леванта [8; 10; 17, с. 73] ми розглядатимемо наступні теоретичні моделі, в межах яких здійснювалось вивчення різних аспектів маскулінної ідентичності: *психоаналітична; соціального научіння; соціально-конструктивістська; феміністична.*

*Психоаналітична модель.* Теоретичні положення зосереджені на досвіді ранніх років життя чоловіка і взаємодії з батьками, що формує подальший емоційний розвиток чоловіка та впливає на здатність до встановлення міжособистісних стосунків.

В енциклопедії психоаналізу гендерна ідентичність визначається як значення, сенс, котре особа вкладає у свою маскулінну або фемінну ідентичність. Термін «гендерна ідентичність» був вперше використаний Дж. Моні для розділення суб'єктивного досвіду та концепту «гендерної ролі», що позначав соціально детерміновані атрибути гендеру. Пізніше Р. Столлер використовував цей термін для розрізнення психологічних та біологічних відмінностей статі [4].

У працях З. Фрейда не йшлося про формування маскулінної ідентичності, увага радше була сфокусована на психосексуальних імпульсах та внутрішньоособистісних конфліктах (комплекс кастрації, комплекс Едипа). Заслугою З. Фрейда є відкриття несвідомого у структурі і функціонуванні психіки, а також стадійність формування психічного апарату. Його первинну концепцію в подальшому розвинули та доповнили послідовники психоаналізу. К.-Г. Юнг вводить поняття самості, що визначається як інтеграційна динамічна структура, аніма та аніmus, які вказують на наявність чоловічого та жіночого начал у психічному житті індивіда. Е. Еріксон вносить вагомий аспект в уявленні про формування ідентичності, а саме – вплив не лише ранніх стосунків у сім'ї, а й соціально-психологічних та культурних факторів. Е. Еріксон розглядає ідентичність як внутрішню неперервність та тотожність особистості, як психосоціальне утворення, котре формується шляхом проходження кризових стадій. Більш сучасні психоаналітичні теорії при описі механізмів функціонування маскулінної ідентичності фокусуються на об'єктних відносинах та self-психології [8; 20].

Вивчаючи причини психологічних конфліктів чоловіків, Н. Ходоров приходить до висновку, що вони є результатом іманентних протиріч маскулінності та специфічного способу соціалізації хлопчиків у конкретному суспільстві. Оскільки мама є значимою фігурою раннього розвитку, то у дітей формується тісний емоційний зв'язок з нею, а умо-

вою формування ідентичності хлопчика є диференціація, відділення та індивідуація. Відповідно, перешкодою для формування здорової ідентичності є «злиття» з матір'ю, несформованість автономії і незалежності хлопчика. Деяко схоже знаходимо у поглядах В. Поллака, котрий говорить про травматичну відміну раннього середовища холдингу, що є результатом тиску передчасної дезінтеграції з первинним об'єктом (частіше мама) та є «нормативною травмою розвитку, пов'язаною зі статтю». Це дозволяє припустити вплив специфічних сепараційних процесів хлопчиків на формування близькості дорослих чоловіків, де може мати місце амбівалентність та конфліктність. З іншої сторони підходить С. Крюгман, розглядаючи сором як центральне переживання, а також як почуття, що впливає на емоційний розвиток чоловіка. Так, фобічна напруга неприйняття чоловіка іншими, а особливо чоловіками, пояснюється їх чутливістю до присоромлення та неспроможністю справлятися з власними переживаннями сорому [17; 10].

Таким чином, теоретичні погляди представників психоаналітичного підходу зосереджені на інтрапсихічних та інтерпсихічних аспектах формування маскулінної ідентичності у контексті досвіду ранніх стосунків дитини з батьками. Напрацювання даного підходу дають багатий матеріал для розуміння афективних і соціальних особливостей становлення чоловіка, його кризові періоди у формуванні ідентичності, на що можна опиратися у практиці консультування та психотерапії.

*Модель соціального научіння.* Вихідними теоретичними положеннями є те, що гендерна поведінка, переконання та атитюди засвоюються у соціальному середовищі через основні процеси підкріплення, покарання, моделювання, формування системи переконань. Конструкт соціальних ролей розглядається як визначені репертуари поведінки, що формують певне соціальне ставлення. У межах цього підходу маскулінність – це мінливі ролями, що підкріплені гендерними нормами, стереотипами і домінуючою маскулінною ідеологією. Так, С. Бем було розроблено концепцію андрогінії, в межах котрої висунуте припущення про наявність психологічних рис маскулінності та фемінності у обох статей, а сама маскулінність трактувалась на основі розробленого нею опитувальника як набір певних рис. Це внесло новий погляд на теоретизування маскулінності, проте було піддано критиці науковцями через неможливість зведення психологічної сутності ідентичності до набору визначених рис [17]. Теоретичні погляди С. Бем дали поштовх

для подальших досліджень маскулінності, здійснили Е. Томпсоном, Р. Левантом та Дж. Плеком, які відобразилися у теоретичних концепціях «нової психології чоловіка». Маскулінність у межах «нової психології чоловіка» розглядається через призму таких теорій:

- теорія напруги гендерної ролі;
- маскулінна ідеологія;
- теорія напруги чоловічої гендерної ролі: напруга невідповідності, напруга дисфункції, напруга травми.

Автор теорії напруги гендерної ролі Дж. Плек виходить з положення про внутрішню психологічну потребу у гендерно-рольовій ідентичності. Міра задоволення цієї потреби визначається тим, наскільки повно людина засвоює свою традиційну гендерну роль, яка визначається переважаючою гендерною ідеологією. Відповідно, існують «нормативні», «очікувані» ролі, а порушення гендерної ролі призводить до сосуду чи негативних психологічних наслідків [19].

Досліджуючи соціальні атитюди у контексті теорії маскулінної ідеології, Р. Бреннон та Д. Девід виділяють чотири поширені установки відносно маскулінності, так звані «правила встановлення маскулінності» [17; 19; 14]:

- чоловік не повинен бути жіночним, має уникати проявів поведінки, котрі асоціюються з жіночими;
- чоловік повинен прагнути успіху, досягнень і слави;
- чоловік не повинен показувати слабкість, не проявляти емоцій;
- чоловік повинен ризикувати та шукати пригод.

У рамках теорії напруги гендерної ролі виділяються її підвиди [19]:

- напруга невідповідності – наслідок неможливості жити відповідно до свого інтерналізованого ідеалу маскулінності;
- напруга дисфункції – полягає в тому, що реалізація вимог чоловічих приписів, норм може бути дисфункційною як для самого чоловіка, так і для його близьких (подружня роль, батьківська роль, звертання за медичною чи психологічною допомогою);
- напруга травми – виникає як результат перешкод у процесі соціалізації чоловіка, який є суперечливим та конфліктним щодо традиційної ідеології маскулінності.

Теоретичні та практичні знахідки моделі соціального научіння дають нам ширше розуміння психології чоловіка у межах таких категорій як соціальна роль, соціальні атитюди, соціально-культурні норми, соціальний статус. Внутрішній

конфлікт чоловіка виникає при невідповідності гендерним стереотипам, гендерним очікуванням та його роллю у сім'ї і суспільстві.

*Модель соціального конструктивізму.* Основи соціального конструктивізму закладені у площині філософії, соціології та лінгвістики, у працях Д. Серля, П. Бергера та Т. Лукмана, згодом розвинулися у соціальній психології у двох напрямках: 1) вивчення дискурсивної інтеракції (Дж. Поттер, М. Узерелл, М. Білліг, К. Герген, Дж. Шотгер) та 2) дослідження у сфері соціальної репрезентації (С. Московічі, М. Майкл, Р. Харре) [16]. Теоретичні погляди виходять з положення про соціальну формацію гендеру та активне його конструювання суб'єктом на різних рівнях соціальної дійсності. Маскулінність, відповідно, є постійно змінюваною системою значень і смислів у різних соціальних контекстах, має лінгвістичну, текстову природу. У цьому аспекті маскулінність теоретизується як така, що має нарративний характер, як множинні маскулінності, як динамічні репертуари, що активуються індивідами при взаємодії у конкретних контекстах взаємодії, постійно переглядаються та набувають нових значень [6; 17; 1].

Дана модель дозволила перевести предмет та способи дослідження зі сфери соціологічного знання у сферу соціальної психології та реалізується у призмі теорії соціальних уявлень С. Московічі, теорії установок та соціальних очікувань, теорії соціальної ідентичності Г. Теджфела і Д. Тернера, процесуальної теорії ідентичності Г. Брейкуелла, «можливого Я» Х. Маркуса [16; 2].

На відміну від моделі соціального научіння, з погляду соціального конструктивізму суб'єкт постає не пасивним реципієнтом зовнішніх норм, а активним творцем смислу і власного нарративу. Дослідження, реалізовані у рамках цієї моделі, дають можливість вивчати маскулінну ідентичність у соціальних контекстах та її культурних проявах.. Така наукова призма слугує методологічною основою академічної психології для вивчення процесуального аспекту ідентичності чоловіка.

*Феміністична модель.* Активно реалізовується у дослідженнях соціологів, представлена дослідженнями М. Кауфмана, Р. Коннел, М. Флуда. У рамках цієї моделі науковці найчастіше звертаються до концепції гегемонної маскулінності Р. Коннел. Маскулінність розглядається у призмі владних відносин та привілеїв чоловіків як соціальної групи. Основна увага звернена на різноманітності способів, якими влада формує досвід чоловіків, а також як досвід і поведінка чоловіків підтримує владу. Гендер у феміністичній парадигмі – багаторівнева

система, що організовує стосунки між чоловіком і жінкою таким чином, що чоловіки є домінуючими у економічній, політичній та міжособистісній системах відносин [10; 12; 17].

М. Аддіс та Дж. Кохан звертають увагу на доцільності розрізнення *відносин влади* між чоловіком і жінкою та суб'єктивного *почуття влади*, яке окремі чоловіки можуть почувати або не почувати у конкретних соціальних контекстах. Так, почуття влади у домінуючої та підпорядкованої груп якісно відмінні. У зазначеному контексті чоловіки, котрі не наділені високим соціальним статусом, що надає почуття влади, домінування та переваги, також зустрічаються з дискримінацією з боку інших чоловіків на основі приналежності до тієї чи іншої соціальної групи [17].

Таким чином, феміністична парадигма у свій час дала поштовх для появи інтересу до психології чоловіка та досліджень у цьому напрямку. Теоретичні погляди цієї парадигми стали підґрунтям для створення програм з гармонізації стосунків у сім'ї, а також дали змогу поглянути з іншого кута на ролі чоловіка у подружжі та образу батька, його участь у вихованні та догляді за дітьми.

Для аналізу розглянутих теоретичних моделей застосуємо критерії, які б відображали основні аспекти проблем, що вирішувалися конкретною теоретичною моделлю. Ми використовуємо наступні критерії для аналізу:

- рівень функціонування ідентичності;
- компонент Я-концепції;
- теоретичні дихотомії, які виражають зміст теоретичних пошуків у розв'язанні проблем дослідження ідентичності.

У структурі особистості маскулінна ідентичність є однією з багатьох інших ідентичностей,

якими оперує людина, проте відноситься до стійких диспозиційних характеристик. Таку позицію зустрічаємо і в теоретичних поглядах В. Карікаша, котрий розглядає ідентичність як результат самоідентифікації, представлений у Я-концепції, та виділяє три аспекти (рівні) ідентичності: 1) ситуативну; 2) ідентичність здібностей і характеру; 3) базову ідентичність. Власне, маскулінна ідентичність відноситься до аспекту базової ідентичності, в основі якої є «великі фігури»: стать, раса, національність, мова та інші [7, с.1]. Така концепція дозволяє розглядати ідентичність на різних рівнях її функціонування. Оскільки ідентичність як результат самоідентифікації виражена у Я-концепції, доцільно проаналізувати розглянуті у статті моделі дослідження маскулінної ідентичності через її складові компоненти: когнітивний, афективний, поведінковий. При аналізі теоретичних трендів у вивченні проблеми ідентичності, виділяють наступні теоретичні дихотомії [2]:

1) диференціація-інтеграція – побудова власної унікальності через кристалізацію власної неповторності та відмінності від оточуючих чи через пошук схожостей з оточенням і наслідування соціально-рольової моделі;

2) константність-мінливість – як співвідноситься відчуття власної постійності, неперервності у часі і просторі з постійною текучістю, множинністю ідентифікацій, потенційністю ідентичностей;

3) Я-соціальний контекст – чи є людина автором і суб'єктом власної картини світу чи внутрішня картина світу є продуктом і результатом зовнішнього середовища [2, с. 8]. Результати аналізу розглянутих теоретичних моделей, що

Таблиця 2

**Порівняльний аналіз виділених теоретичних моделей**

Критерії для аналізу	Теоретична модель			
	Психоаналітична	Соціального научіння	Соціально-конструктивістська	Феміністична
Рівень ідентичності, на якому сфокусована увага	базова ідентичність	ідентичність здібностей і характеру	ситуативна ідентичність	ідентичність здібностей і характеру
Аспект Я-концепції	когнітивний, емоційний	когнітивний, поведінковий	когнітивний	поведінковий
Критерій Я-соціальний контекст	несвідоме Я, соціальний контекст	соціальний контекст	Я суб'єктне	соціальний контекст
Критерій мінливість-константність	константність	константність	мінливість	константність
Критерій диференціація-інтеграція	виражає внутрішній зміст проходження певних стадій	інтеграція	диференціація	інтеграція

досліджують маскулінну ідентичність відображено у таблиці 2.

*Висновки.* Внутрішній світ чоловіка був і залишається предметом наукового інтересу різних дисциплін соціальних наук і психології зокрема, а на даному етапі науки виокремився напрямок досліджень – чоловічі студії у контексті гендерних студій. Одним із аспектів психології чоловіка є маскулінна ідентичність, розглянута у цій статті через призму виокремлених дослідницьких моделей. Аналіз цих теоретичних підходів дає можливість прослідкувати розвиток наукової думки про способи формування, механізми функціонування та прояву ідентичності чоловіка, а також актуалізувати необхідність подальших наукових пошуків, відповідаючи на виклики сьогодення та запити практики.

Кожна із розглянутих дослідницьких моделей відображає певний аспект маскулінної ідентичності. Так, психоаналітична в основному звернена до індивідуального психіки особистості та аспектів раннього досвіду взаємодії чоловіка з батьками. Формування маскулінної ідентичності відбувається стадійно і характеризується наявністю кризових періодів. Модель соціального навчання у фокусі уваги має соціальне середовище та його вплив на становлення і функціонування ідентичності, розглядає ідентичність чоловіка через призму категорій традиційної чоловічої ролі, установки щодо образу чоловіка, норм та цінностей, які має демонструвати чоловік у своїй поведінці. Модель соціального конструктивізму звернена до ситуативного і майбутнього аспектів дійсності.

Акцентує увагу на суб'єктності, артикулюється у категоріях персональної та соціальної ідентичності. Феміністична модель піднімає дискурс владно-підвладних стосунків, рівноправності, доступності ресурсів, вразливості, сили та поваги.

Дискурс маскулінної ідентичності змінювався залежно від теоретичної орієнтації науковців, конкретного історичного періоду, панівної методології. Артикулюється дискурс маскулінної ідентичності у таких напрямках: проблемна маскулінність, криза маскулінності, психічне здоров'я чоловіка, а зараз цей фокус зміщується у сторону природної маскулінності. У профілі природної маскулінності є більше гнучкості, акцент на співворенні, а не руйнуванні та протистоянні, є місце внутрішньої сили чоловіка, яка може слугувати персональною та зовнішньою опорою.

Подальші дослідження ідентичності чоловіка вбачаємо у наступному:

- цілісність маскулінної ідентичності чоловіка;
- значення особистісної автономії для практики реалізації маскулінної ідентичності у різні періоди дорослості;
- вікові аспекти формування та розвитку маскулінної ідентичності чоловіка;
- культурні відмінності у механізмах артикуляції і конструювання образу чоловіка;
- вплив сімейної системи на формування маскулінної ідентичності чоловіка;
- образ батька сучасного чоловіка та практики батьківства;
- надання кваліфікованої психологічної допомоги чоловіку у кризових етапах життя.

#### Список літератури:

1. Белинская Е.П. Проблема изменчивости/константности представлений человека о себе: социально-психологический взгляд. Психология и Психотехника. 2013. № 4. С. 320–327. DOI: 10.7256/2070-8955.2013.04.2
2. Белинская Е.П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности. Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. Вып. 1. С. 6–15. DOI: 10.21638/11701/spbul6.2018.101
3. Бурейчак Т. Погані часи для чоловіків? Соціологічні інтерпретації кризи маскулінності. Соціологія: теорія, методи, маркетинг, 2011, 1. С. 79–94.
4. Гендерна ідентичність // No Subject – Encyclopedia of Psychoanalysis. URL: [https://nosubject.com/Gender\\_Identity](https://nosubject.com/Gender_Identity)
5. Геодакян С.В. Эволюционная теория пола – Москва, 2010. 224 с.
6. Заграй Л.Д. Наративна ідентичність: механізми її формування. Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. 2020. Т. 7. № 2. С. 85–91.
7. Карикаш В. Пять вершин на жизненном пути: терапия посредством трансформации экзистенциальной идентичности. Позитум Украина № 3, 2009, С. 11–23. URL: <http://positum.org.ua/statya-vladimira-karikasha-ryat-vershin-na-zhiznennom-puti-iz-zhurnala-positum-ukraina>
8. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности/феминности в норме и патологии) / Отв. ред. член-кор. АПН Украины Бурлачук Л.Ф. Харьков, 1996. 139 с.
9. Коваленко Ю.П., Зоська Я. В. Теоретичні засади розуміння категорії маскулінності/фемінності в соціальній площині. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, С. 62–71.

10. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины И. С. Кон., 2017. 704 с.
11. Левченко Л.Ю. Гендерні ролі в структурі соціокультурного розвитку суспільства: до проблеми визначення. Філософія і політологія в контексті сучасної культури. Філософія 2012 Вип 4 (3). С. 19–23.
12. Марценюк Т. О. Журнал «Я». Гендер на часі. № 37. 2015. С. 4–9.  
URL: <http://krona.org.ua/zhurnal-ya.html>
13. Оліфірович Н. І., Белановська М. Л. Гендерна ідентичність молоді в умовах соціокультурного середовища, що змінюється. Актуальні проблеми психології. Т.7, вип.39, 2015, С. 221–231.
14. Радина Н.К., Никитина А.А. (2011) Социальная психология мужественности: социально-конструктивистский подход. – М., 168 с.
15. Урусова Л.Х. Гендерный поход как современная теория маскулинности и отцовства. Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. Т. 12. № 3. С. 242-247.
16. Якимова Е.В. Майкл М. Конструирование идентичностей: социальные, внечеловеческие и трансформирующие факторы. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11, Социология: Реферативный журнал, №. 4, 1999. С. 88-102. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/99-04-018-maykl-m-konstruirovanie-identichnostey-sotsialnye-vnechelovecheskie-i-transformiruyuschie-factory-michael-m-constructing/viewer>
17. Addis M., Cohane G. Social Scientific Paradigms of Masculinity and Their Implications for Research and Practice in Men's Mental Health Journal of Clinical Psychology, 2005.Vol. 61(6),p. 633–647 DOI: 10.1002/jclp.20099
18. Geary D., Byrd-Craven J., Hoard M.,Vigil J., Numtee C. Evolution and Development of Boys' Social Behavior. Developmental Review. Vol. 23.2003. p. 444-470. DOI: 10.1016/j.dr.2003.08.001
19. Levant R.A New Psychology of Men. Professional Psychology: Research and Practice. Vol. 27. 1996.p. 259-265. DOI:10.1037/0735-7028.27.3.259
20. Wong J., Steinfeldt J., Speight Q., Hickman S. Content Analysis of Psychology of Men & Masculinity (2000-2008) Article in Psychology of Men & Masculinity 2010, Vol. 11, No. 3, P. 170 –181.

#### **Chernov Yu.O. ANALYSIS OF LEADING THEORETICAL MODELS OF MASCULINE IDENTITY OF MAN**

*The article examines masculine identity as an aspect of a man's psychology. Theoretical analysis of professional literature in this direction is carried out. In the scientific space masculine identity was considered at the intersection of different disciplines: philosophy, sociology, social psychology, gender sciences. This set of views makes it possible to consider the phenomenon at different levels of functioning, but also introduces some theoretical and methodological confusion. In accordance with the set tasks, the leading theoretical models have been identified, considered and analyzed, within which masculine identity has been studied: psychoanalytic, social learning, socio-constructivist and feminist. Characteristic features of the psychoanalytic model: appeal to the individual experience of personality, the gradual formation of gender identity, the impact of unconscious aspects of mental life and the importance of the experience of early relationships with parents. In the model of social learning, on the contrary, the source of the formation of gender identity is the social environment through a system of reactions of encouragement and punishment of the individual. It is expressed in social expectations, attitudes, norms, values. The model of social constructivism focuses on the activity of the subject in the formation of gender identity, which is realized by choosing from the repertoire of relevant and possible identities in specific situations. Gender identity has a textual, narrative character, respectively, is a system of changing narratives. Characteristic features of the feminist model are the emphasis on power relations, issues of gender equality and gender discrimination. Gender identity is seen as a socio-cultural construct, formed and operated under the influence of social norms and expectations. The considered theoretical models are analyzed through the offered criteria: aspect of I-concept; level of functioning of identity; dichotomies I-social context, constancy-variability, differentiation-integration. The necessity of theoretical researches in the field of man's psychology is actualized and possible directions of such researches are outlined.*

**Key words:** *masculinity, gender identity, psychology of man, paradigm, psychoanalysis, feminism, social constructivism, social learning.*

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.072:159.947.24

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/13>**Бакка Ю.В.**

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

### ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОСТІЙНОСТІ І БЕЗПОРАДНОСТІ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

*Статтю присвячено висвітленню результатів теоретичного аналізу проблеми розвитку самостійності і безпорадності особистості в юнацькому віці. Наукові уявлення про сутність феноменів самостійності і безпорадності розглянуто у контексті становлення фундаментальних атрибутів особистості – активності, суб'єктності, саморегуляції, автономії, здатності до здійснення життєвого вибору. Зазначено про наявність у площині наукового аналізу окремих аспектів вивчення самостійності особистості, як-от активізація та ініціація довільної активності, осмислення вибору мотивів і цілей, опанування особистістю своєї активності, усвідомлення самосуб'єктного впливу на власну діяльність. Феномени особистісної самостійності/безпорадності проаналізовано не тільки як полярні, протилежні симптомокомплекси, а й як континуум, на якому означені якості особистості співвідносяться з різним рівнем її суб'єктності. Особистісну самостійність-безпорадність визначено як стійку комплексну характеристику особистості, що розвивається в процесі онтогенезу під впливом різноманітних чинників: вольових, мотиваційних, когнітивних, емоційних. Зауважено, що феномени особистісної самостійності та безпорадності тісно пов'язані з рівнем життєстійкості особистості. Зазначено, що важливим у контексті розуміння розвитку самостійності особистості в юнацькому віці, особливостей її саморегуляції, становлення незалежності і психологічної автономії в процесі дорослішання є звернення до положень теорії сепарації-індивідуації. Відзначено, що особливості становлення самостійності доцільно розглядати у взаємозв'язку внутрішньопсихологічного і міжособистісного контекстів розвитку особистості, внаслідок чого формується відчуття її автономності. У свою чергу, набуття автономії, стає можливим за умови досягнення особистістю цілісності, диференційованої ідентичності, а також завдяки розвитку системи автономної регуляції. Життєвий вибір особистості розглянуто як рушійну силу її світобудови, що, визначає напрями самоорганізації особистості як складної, цілісної і відкритої системи.*

**Ключові слова:** *довільна активність, суб'єктність, саморегуляція, автономність, сепарація-індивідуація, ідентичність, життєстійкість, життєвий вибір особистості.*

**Постановка проблеми.** Період юнацтва є найбільш сприятливим щодо соціалізації та подальшого розвитку цілісної особистості, що виявляється у складному, інтенсивному переструктуруванні і диференціації важливих психічних функцій, які охоплюють мотиваційну, пізнавальну, вольову, емоційну сфери психіки. Саме в юнацькому віці відбувається інтенсивний розвиток особистості як суб'єкта – на перший план життєвих пріоритетів виходить навчально-професійна діяльність, формуються задуми, пов'язані з набуттям майбутньої професії, дістає стійких ознак професійна спрямованість. До того ж, у зв'язку із входженням особистості у «доросле» життя, набувають нової якості

смысло-життєві орієнтації, подальшого розвитку дістає репертуар конвенціональних ролей, засвоюються суспільні норми і правила, відбувається вибір особистістю власного життєвого шляху, тим самим стверджується її індивідуальність і самостійність. Саме тому вирішенню актуальної проблеми становлення самостійності особистості в юнацькому віці приділяється особлива увага сучасних дослідників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен самостійності особистості у сучасній психології традиційно розглядається у контексті становлення її фундаментальних атрибутів – набуття суб'єктності і здатності до саморегуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави зробити узагальнення про наявність у проблемному науковому полі таких аспектів вивчення самостійності особистості, як-от особливості активізації та ініціації довільної активності; осмислення вибору мотивів і цілей; опанування особистістю власної активності; усвідомлення самосуб'єктного впливу на власну діяльність. Проте, зацікавленість цією проблематикою викликана також і тією обставиною, що стрімке розширення сфер діяльності людини, її урізноманітнення, зумовлює переосмислення дотеперішніх напрацювань стосовно розвитку самостійності особистості, спонукає до подальшого наукового пошуку закономірностей її активної поведінки у новітніх умовах.

**Формулювання цілей статті.** Метою даної статті є представлення результатів теоретичного аналізу наукових підходів щодо вивчення феноменів самостійності і безпорадності особистості в юнацькому віці як головних атрибутів здійснення нею життєвого вибору.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Самостійність особистості в юнацькому віці як комплексне утворення, протилежне симптомокомплексу особистісної безпорадності, розглядається дослідниками Є. Веденєвою [2], Д. Цирінг [14], Ю. Яковлевою [16]. Слід зазначити, що стан набутої, навченої безпорадності у взаємозв'язку з розвитком депресивних станів людини вивчався основоположниками цієї теорії С. Майером [23], М. Целігманом [10; 24]. Так, у ході досліджень Д. Цирінг [13] визначено наявність специфічного особистісного утворення, названого симптомокомплексом особистісної безпорадності. Безпорадність було розглянуто як стійку комплексну характеристику особистості, яка розвивається в процесі онтогенезу під впливом різноманітних чинників, зокрема, системи взаємин з оточуючим середовищем. Особистісна безпорадність виявляється у замкнутості, емоційної нестійкості, збудливості, боязкості, схильності до почуття провини, фрустрованості, низький самооцінці та рівні домагань, зовнішньообвинувальних реакціях з фіксацією на самозахисті, у песимістичному атрибутивному стилі, наявності невротичних симптомів і певних поведінкових особливостей – пасивності, відсутності інтересів, байдужості. Окрім симптомокомплексу особистісної безпорадності визначено симптомокомплекс, протилежний за своїм психологічним змістом, названий «самостійність», що характеризується вираженою вольовою активністю, оптимістичним

світосприйняттям, емоційною врівноваженістю, інтринсивною мотивацією, креативністю. Обидва симптомокомплекси мають у своїй структурі чотири основні компоненти: вольовий, мотиваційний, когнітивний, емоційний (див. табл.).

Як показали результати дослідження Д. Цирінг [13], феномени особистісної самостійності та безпорадності тісно пов'язані з рівнем життєстійкості особистості. «Самостійні» суб'єкти мають більш високий рівень життєстійкості, ніж їх однолітки з особистісною безпорадністю. Високий рівень вияву життєстійкості у самостійних осіб перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях завдяки опануванню стресовою ситуацією і внаслідок сприйняття її як менш значущої. Життєстійкість самостійних суб'єктів виявляється у більшій, ніж у «безпорадних», енергійності, мотивації до самореалізації, лідерства, у конструктивному способі мислення та поведінки. Стійка до життєвих труднощів людина, таким чином, через «залученість», «контроль» і «прийняття ризику», має змогу відчувати свою значимість і цінність, активно вирішувати поставлені завдання попри вплив стресогенних чинників. Це підтверджується й тим, що, приміром, життєстійкість позитивно корелює з креативністю і схильністю до новаторства, які є складовою когнітивного компонента самостійності, вона також негативно корелює з показниками депресії та тривожності, що входять до складу емоційного компонента особистісної безпорадності (Д. Леонт'єв [5], С. Мадді [21], О. Рассказова [9]).

Особливості розвитку особистісної самостійності і безпорадності у юнацькому віці вивчалися Ю. Яковлевою [16] за такими заздалегідь визначеними критеріями, як-от атрибутивний стиль особистості, рівень тривоги, рівень депресії та самооцінка, відповідно до яких загальну вибірку було розділено на три групи – «самостійних», з симптомокомплексом «особистісної безпорадності» і «адаптивних». Результати дослідження дали змогу зробити висновки про те, що «самостійні» студенти характеризуються реалістичною самооцінкою, оптимістичним атрибутивним стилем, відсутністю депресивних станів, низькою тривожністю. Виявлено специфіку «адаптивної» групи студентів: переважання реалістичної самооцінки, песимістичний атрибутивний стиль, відсутність депресії та низький рівень тривожності. Встановлено відмітні особливості групи з симптомокомплексом «особистісної безпорадності»: нижчу, ніж у «самостійних» студентів самооцінку, виражений песимістичний атрибутивний стиль,



більш високий рівень депресії і тривожності. В цілому самостійну особистість в юнацькому віці визначає активна життєва позиція, упевненість у власних силах, відповідальність за свої дії, здатність ставити перед собою складні завдання і їх вирішувати, долати перешкоди на шляху до здійснення мети, оптимістичні погляди на життя і мотивація досягнення. Ця концепція особистісної безпорадності, що розвивається у межах суб'єктно-діяльного підходу, дає змогу розглянути феномени особистісної самостійності/безпорадності не тільки як полярні, протилежні симптомокомплекси, а й як континуум, на якому означені якості особистості співвідносяться з різним рівнем її суб'єктності.

Важливим у контексті розуміння розвитку самостійності особистості в юнацькому віці, особливостей її саморегуляції, становлення незалежності і психологічної автономії в процесі дорослішання є звернення до положень психодинамічної

теорії сепарації-індивідуації, вперше запропонованої М. Малер (M. Mahler [22]). У цей віковий період властивими для особистості стають нестійке, розпливчате уявлення про себе і пошук власної ідентичності, відмінної від батьківської сім'ї, як неодмінна умова досягнення індивідуальної автономії (P. Blos [17]). На різних етапах сепарації відбувається трансформація цілісної системи «Я» особистості, нормативна фрагментація, зміни у структурі її психологічного захисту, когнітивному, емоційному, фізичному функціонуванні, завдяки чому і відбувається автономізація (R. Knight [20]). Так, спираючись на побудовану чотирьохфакторну модель сепарації, J. Hoffman [19] було розглянуто концептуальні та статистичні аспекти, що розкривають цей процес на когнітивному, емоційному, поведінковому рівнях. На думку автора, на когнітивному рівні сепарація особистості виявляється як незалежність у ставленнях за наявності власної системи цінностей,

Таблиця

**Психологічні характеристики самостійності/безпорадності особистості**

<b>Психологічні ознаки самостійності/безпорадності особистості</b>		
<b>Компоненти симптомокомплексу</b>	<b>Самостійність</b>	<b>Безпорадність</b>
Вольовий	– Витримка; – наполегливість; – організованість; – рішучість; – ініціативність; – висока монотоностійкість.	– Безініціативність; – нерішучість; – низький рівень сформованості організованості і наполегливості; – недостатня витримка; – низька монотоностійкість; – відмова від виконання завдання у складній ситуації.
Мотиваційний	– Інтернальний локус контролю; – домінування інтринсивної мотивації; – переважання мотивації досягнення над мотивацією уникнення невдач; – адекватна чи висока самооцінка; – високий рівень домагань; – переважання прагнення до прийняття над страхом відторгнення або ігнорування; – сформованість системи ціннісних орієнтацій.	– Екстернальний локус контролю; – домінування екстринсивної мотивації; – переважання мотивації уникнення невдач; – низька самооцінка; – низький рівень домагань; – страх заперечення; – недостатньо сформована система ціннісних орієнтацій.
Когнітивний	– Високі показники креативності; – схильність до новаторства; – гнучкість мислення; – оптимістичний атрибутивний стиль.	– Низький рівень креативності; – ригідність мислення; – песимістичний атрибутивний стиль.
Емоційний	– Відкритість; – спонтанність; – емоційна стійкість; – впевненість; – стриманість, контроль над емоціями і поведінкою в цілому; – низькі показники тривожності; – відсутність фрустрованості.	– Замкнутість; – байдужість; – невпевненість; – схильність до почуття провини; – вразливість; – збудливість; – тривожність; – депресивність; – фрустрованість.

поглядів, уявлень, переконань. На емоційному рівні сепарація постає як емоційна незалежність, що розкривається через зниження потреби у близьких взаєминах з батьками, як здатність до емоційного сприйняття нових стосунків; а також – через конфліктну незалежність – як свободу від інтенсивних переживань, пов'язаних з батьками, як-от почуття провини, тривоги, відповідальності, сорому, образи, злості тощо. На поведінковому рівні сепарація виявляється через функціональну незалежність, як здатність планувати і реалізовувати власні дії без втручання і допомоги батьків [15]. До того ж дослідниками J. Frank, S. Laman, B. Avery [18] виокремлено п'ять емоційно-поведінкових аспектів автономії особистості, серед яких – самостійне прийняття рішення, самоконтроль, автономна регуляція самооцінки, незалежність у поведінці, відповідальність за свої дії. Ними вирізняють також п'ять аспектів, що дають змогу зберігати тісні стосунки – почуття близькості, турбота, емпатія, повага, спілкування. Внаслідок факторизації накопичених даних визначено три основні чинники сепарації особистості в юнацькому віці. Перший – «компетентність – функціональна залежність», що розкриває здатність особистості самостійно приймати рішення без сторонньої допомоги. Другий – «переживання емоційної близькості – сепарація», що визначає наявність близьких стосунків і встановлення чітких меж. Третій – «автономна регуляція – залежність», що розглядається як здатність особистості до самооцінки і саморегуляції на протигагу підкоренню, перебуванню під впливом, владою близького оточення. Ба більше, відповідно до теорії розвитку систем і чотирьохетапної моделі розвитку людини, створених B. Weinhold і J. Weinhold [11; 12], будь-які соціально-психологічні системи, зокрема, окремі особистості, сім'ї, спільноти, організації, держави проходять у своєму розвитку одні й ті ж самі етапи – співзалежності, контрзалежності, незалежності, взаємозалежності.

Отже, процес становлення самостійності доцільно розглядати у взаємозв'язку внутрішньо-психологічного і міжособистісного контекстів розвитку особистості, внаслідок чого формується відчуття її автономності. А набуття автономії, в свою чергу, стає можливим за умови досягнення особистістю цілісності, диференційованої ідентичності, а також завдяки розвитку системи автономної регуляції (J. Smetana, N. Campione-Barr, A. Metzger [25]).

Підтвердженням означених міркувань стають результати досліджень вітчизняних науковців,

що розкривають особливості становлення стійкої, диференційованої Я-концепції і автономної відповідальності особистості; розглядають перехід від детермінованої ззовні активності до самостійної діяльності і поведінки; простежують особливості формування ціннісних способів саморегуляції; вивчають розвиток регулятивних якостей особистості – самостійності, відповідальності, ініціативності; вивчають специфіку становлення емоційної і когнітивної диференційованості у міжособистісних стосунках й ін. [1; 3; 4; 8].

До того ж самостійність особистості розуміється як спроможність розраховувати лише на власні сили; незалежність від впливу інших; свобода самовиявлення; здатність діяти без сторонньої допомоги; уміння розпоряджатися собою і власним життям; здатність на основі знання і особистого досвіду ставити та реалізовувати життєві плани.

Слід зазначити, що однією з основних ознак становлення особистості в юнацькому віці є її здатність до самоорганізації і здійснення самостійного життєвого вибору. Ця здатність формується в результаті складнодетермінованого взаємозв'язку різних соціальних і психологічних чинників. Завдяки здатності до здійснення життєвого вибору, особистість змінює старі смисли і шукає нові, реконструює життєвий світ, його просторово-часові координати. Вибираючи, особистість відбудовує власну індивідуальну історію, маркує переломні події власного життя, вміщує їх в індивідуальну канву, означає, асимілює, привласнює отриманий досвід. Внаслідок цього особистістю аналізуються альтернативи, диференціюються пріоритети, синтезується винайдення нових стратегій змін власної активності [6, с. 45]. Окрім того, як зазначає Т. Титаренко: «Важливим у контексті проблеми особистісного вибору є так називаний діалоговий тип особистості – відкритої, креативної та орієнтованої на довіру іншому, тобто схильної до досягнення стійкої інтерсуб'єктивної згоди. Особистість не може розвиватися поза значущими стосунками, що становлять психологічний простір життєвого світу» [6, с. 25]. А серед ключових внутрішніх і зовнішніх детермінант життєвого вибору особистості виокремлюються такі: самоефективність як усвідомлення власної здатності особистості обирати види поведінки, необхідні до досягнення мети; внутрішня узгодженість, спроможність вийти за межі актуальної життєвої ситуації; наявність соціокультурної детермінанти – соціокультурного контексту, що актуалізує суб'єктний потенціал до змін, до нових життєвих виборів; перетворення емоційно-ціннісного тла особистісного вибору; вибирання

особистістю належного інтерпретативного комплексу, селектування актуальних варіантів життєздійснення; трансформація старих і винайдення нових смислів; розгортання і структурування цих нових особистісних смислів відповідно до зовнішніх умов життєдіяльності; урахування міри особистісної дисгармонійності. Серед структурних елементів здійснення особистістю життєвого вибору вирізняються: етап відчуття потреби у змінах та її усвідомлення, актуалізація «Я-ідеального»; етап обмірковування, ідентифікації чи відторгнення, зіставлення «Я-ідеального» і «Я-реального»; етап реалізації дій задля задоволення потреб, асиміляція набутого досвіду та його оцінка; етап післядії, переживання відчуття задоволення/незадоволення від здійсненого вибору [6]. Як зазначає М. Папуш, тільки відповідність власному вибору, беззаперечне його прийняття і себе самого як такого, що вибрав і здійснив його, суб'єкт починає екзистенціювати, тобто існувати. Окрім як у виборі особистість існувати не може, і кожного разу обирає вона не що інше як саму себе [7, с. 369].

**Висновки.** Таким чином, життєвий вибір стає стратегічним рішенням особистості стосовно власного майбутнього і стає рушійною силою її світобудови, зумовлюючи детермінацію особис-

тійного розвитку, визначаючи напрями самоорганізації особистості як складної, цілісної і відкритої системи. Здійснювати життєвий вибір спроможна тільки сформована особистість – активна, самостійна, незалежна, здатна до відповідальної і надзвичайно важливої діяльності – самостійного вибирання. Реалізація особистісних виборів у юнацькому віці може зумовлюватися різними індивідуальними характеристиками, як-от «пасивність – активність», «залежність – автономність», «конформність – самодостатність», «песимістичність – оптимістичність», «невпевненість – рішучість», «ризикованість – обережність», «екстернальність – інтернальність», «підпорядкованість – самостійність». Цей перелік атрибутів особистості не є вичерпним, як невичерпним, різноманітним і багатограним є шлях людини через шерегу виборів до самостійного здійснення своєї мети, причому у цілеспрямованості, відповідальності, самостійності людини виявляється ступінь її зрілості. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо у проведенні емпіричного дослідження щодо вивчення особливостей самостійності-безпорадності особистості як головних атрибутів здійснення життєвого вибору в юнацькому віці.

#### Список літератури:

1. Алексеева М.И. Взаємодія батьків і дітей в сім'ї як виховний чинник. Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях. К., 2000. Вип. 20. Ч. 1. С. 24-30.
2. Веденева Е. В. Особенности когнитивной сферы студентов с личностной беспомощностью и самостоятельностью, их влияние на успешность деятельности и роль в образовательном процессе. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Вип. 18. 2012.
3. Гурлева Т.С. Развитие автономной ответственности у подростка: аргументы «ЗА». Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 4. С. 4-9.
4. Демидюк Н.П. Близькість як феномен самодефіренціації: вітчизняна специфіка. Актуальні проблеми психології. Том 3. Консультативна психологія та психотерапія. 2009. Вип.6. С. 168-179.
5. Леонтьев Д. А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії. К.: Міленіум, 2005. 336 с.
7. Папуш М. Психотехника экзистенциального выбора. М., 2001.
8. Пономаренко Л. П. Влияние специфики семейных отношений (эмоциональной недифференцированности) на формирование личностных особенностей. Актуальні проблеми психології. Том XV, частина 2. Київ, 2008. С. 157-164.
9. Рассказова Е.И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации. Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия Таганрогского радиотехнического университета. 2005. № 7. С. 124-126.
10. Селигман М.Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006. 368 с.
11. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости: пер. с англ. А.Г. Чеславской. М. : Независимая фирма «Класс». 2002. 224 с.
12. Уайнхолд Б. Противозависимость: бегство от близости: пер. с англ. Е. Бабенко, Г. Смолин. Каменец-Подольский : Аксиома, 2009. 238 с.
13. Циринг Д.А. Исследование жизнестойкости у беспомощных и самостоятельных подростков. Вестник Томского государственного университета. Психологические науки. 2009. № 323.
14. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: Учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 120 с.

15. Широка А.О. Спроба інтеграції концепції сепарації-індивідуації у вітчизняну психологію. Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології". № 21. 2019. С. 770-781.
16. Яковлева Ю.В. Феномен самостоятельности (на материале юношеского возраста). Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Психология. 2008. Т. 14. С. 161-165.
17. Blos P. The adolescent passage: development issues. NY: Internt. Univ. Press., 1979. 521p.
18. Frank J., Laman S., Avery B. Young Adults' Perceptions of Their Relationships With Their Parents: Individual Differences in Connectedness, Competence and Emotional Autonomy. *Developmental Psychology*. 1988. Vol. 24, No 5. P.729-737.
19. Hoffman J. Psychological Separation of Late Adolescents from Their Parents. *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Vol. 31, No. 2. P.170-178.
20. Knight R. The Process of Attachment and Autonomy in Latency and Adolescence. *Longitudinal study of Ten Children. Psychoanalytic Study of the Child*. 2005. 60. P.178-210.
21. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. T. 1. P. 160-168.
22. Mahler M. The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation/ M.Mahler, F.Pine, A.Bergman. New York: Basic Books, 1975. 307 p.
23. Maier S. F., Seligman M. E. P. Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*. 1967.
24. Seligman M.E.P. Helplessness: On depression, development, and death. San Fracisco: Freeman, 1975.
25. Smetana J., Campione-Barr N., Metzger A. Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*. 2006. № 57. P. 255-284.

#### **Bakka Yu.V. PECULIARITIES OF FORMATION OF PERSONAL SELF-DEPENDENCE AND HELPLESSNESS IN YOUNG PEOPLE**

*The article is devoted to the results of theoretical analysis of the problem of development of self-dependence and helplessness of the individual in adolescence. Scientific ideas about the essence of the phenomena of self-dependence and helplessness are considered in the context of the formation of fundamental attributes of personality – activity, subjectivity, self-regulation, autonomy, ability to make life choices. It is noted that there are some aspects of the study of self-dependence in the field of scientific analysis, such as activation and initiation of arbitrary activity, understanding the choice of motives and goals, mastering their activities, awareness of self-influence on their own activities. The phenomena of self-dependence/helplessness are analyzed not only as polar, opposite symptom complexes, but also as a continuum on which the indicated personality qualities correspond to different levels of its subjectivity. Personal independence-helplessness is defined as a stable complex characteristic of the personality that develops in the process of ontogenesis under the influence of various factors: volitional, motivational, cognitive, emotional. It is noted that the phenomena of self-dependence and helplessness are closely related to the level of hardiness of the individual. It is indicated that it is important in the context of the development of self-dependence in the youthful age, the peculiarities of self-regulation, the formation of independence and psychological autonomy in the process of growing up and developing the position of the theory of separation-individuation. It is noted that the peculiarities of the formation of self-dependence should be considered in the relationship of intra-psychological and inter-personal contexts of personality development, resulting in a sense of autonomy. In turn, the acquisition of autonomy becomes possible if the individual achieves integrity, differentiated identity, as well as through the development of autonomous regulation. The life choice of the individual is considered as the driving force of its universe, which determines the direction of self-organization of the individual as a complex, holistic and open system.*

**Key words:** arbitrary activity, subjectivity, self-regulation, autonomy, separation-individuation, identity, hardiness, life choice of the individual.

**Власенко О.О.**

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН АЛЬЯНСУ МОВЛЕННЕВОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*У статті висвітлено історичний перебіг альянсу мовленнєвої і професійної компетентності та як результат виникнення психологічного феномену – професійно-мовленнєвої компетентності. У хронологічному порядку проаналізовано різноманітні погляди на професійну та мовленнєву компетентність. Розглянуто мотиваційний підхід А. Маслоу до компетентності. Проаналізовано підхід Р. Уайта, що спрямований на ефективну взаємодію людини із навколишнім середовищем. Висвітлено думку Д. Хаймса на важливість ролі мови у передачі професійних навичок. Показано зв'язаність введення Н. Хомським понять «компетенція» та «компетентність» щодо мови. Проаналізовано думку П. Фиттс і М. Познер про дослідження діяльності людини з позиції психологічного сприйняття процесу набуття навичок. Визначено підхід когнітивної психології до аналізу компетентності з позиції наявності у особистості великої кількості спеціалізованих та систематизованих знань. Проаналізовано підхід Д. Белл до дослідження професії та професіоналізму. Розглянуто введення «компетенції» в психологію управління Девідом К. МакКлелландом. Досліджено погляд Д. Равена, щодо зв'язку компетентності та професіоналізму. Визначено необхідність ефективного опанування мовленнєвих навичок спілкування для набуття професіоналізму в управлінні, навчанні, спілкуванні. Висвітлені результати досліджень Лайл М. Спенсера-мол. та Сайн М. Спенсера щодо компетенцій, які були використані фахівцями в певних областях. Проаналізовано етап впровадження в освіту всіх провідних країн компетентнісного підходу та запровадження інтелектуальної співпраці в галузі освіти, і як результат мовленнєва компетентність починає використовуватися для оцінки професійної кваліфікації особистості системою освіти, психологією та управлінням. Висвітлено необхідність набуття професійно-мовленнєвих навичок для ефективної взаємодії, щодо виконання своїх професійних обов'язків.*

**Ключові слова:** компетентність, професійна діяльність, мовленнєва компетентність, професійна компетентність, мовленнєво-професійна компетентність.

**Постановка проблеми.** Інтенсивний розвиток особистості у сучасному суспільстві підпорядковується впровадженню компетентнісного підходу. Особливо активно використання цього підходу спостерігається в освіті. Це зумовлено тим, що впровадження цього підходу вимагає чіткої послідовності та системності. Саме освіта є першою ланкою надання особистості професійних та інших знань для набуття необхідних для відповідного рівня життя властивостей. В Україні, для підтримання впровадження в системі вищої освіти компетентнісного підходу, було створено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО). З позиції компетентнісного підходу, аналізу психологічного феномену формування взаємозалежного зв'язку між мовленнєвою та професійною компетентністю приділяється не достатня увага. Особливо це стосується розуміння мовленнєвої компетентності як субкомпетентності професійної та як результат формування професійно-мовленнєвої компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про недостатність висвітлення передумов альянсу мовленнєвої і професійної компетентності. Вивчення питань професійної та мовленнєвої компетенції, останнім часом займалися чимало вчених: Л. Барановська, А. Богуш, В. Борисенко, Л. Бутакова, В. Введенський, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Дубасенюк, О.Залевська, О.Зарубіна, Е. Зеєр, І. Зімня, Г. Калмиков, Л. Калмикова, С. Караман, К. Климова, О. Корніяка, О. Кучерук, В. Лапіна, Н. Лопатинська, С. Макєєва, Н. Масюкова, Л. Мацько, С. Метелев, О. Орлов, Л. Паламар, Н. Панова, Г. Селевко, О. Семенов, М. Сидикбаєва, Т. Симоненко, О. Соловійов, Н. Скибун, Л. Струганець, Г. Сукачова, О. Федорова, А. Хуторський, Т. Чалян, М. Чорна, Г. Шелехова та інші.

Однак, в їх дослідженнях не достатньо висвітлений всебічний аналіз взаємозв'язку професійної та мовленнєвої компетентності як підґрунтя виникнення професійно-мовленнєвої компетентності.

**Постановка завдання.** Метою дослідження було хронологічне висвітлення альянсу професійної та мовленнєвої компетентності як підґрунтя виникнення професійно-мовленнєвої компетентності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Історичний альянс мовленнєвої та професійної компетентності відбувся вже давно. А. Маслоу розглядав діяльність та компетенцію з погляду задоволеності потреб особистості у пізнанні. На його думку, потреба у пізнанні є такою ж конативною, як і потреба у любові та приналежності. Існування цієї базової когнітивної потреби підтверджується, з його погляду, численними фактами та спостереженнями, даними і результати крос-культурних досліджень. Це обумовлено тим, що передумовою діяльності особистості є «людське прагнення до пізнання, до розуміння, потреба у життєвій філософії та системі цінностей, бажання мати якусь точку відліку з всі ці когнітивні потреби несуть у собі конативний початок і є частиною нашої примітивної тваринної натури». Це ґрунтується на тому, що «людина прагне не тільки виживання, а й розвитку, особистісного зростання, актуалізації власних потенцій, щастя, душевного спокою, вищих переживань, трансценденції». При цьому він визначав, що «необхідно чітко розуміти різницю між самим досягненням та пов'язаним з ним почуттям компетентності». А. Маслоу вивів теорію, що належить до групи «змістовних теорій мотивації», що будуються на твердженні, що внутрішні спонукання людей (потреби, мотиви) визначаються їх професійною діяльністю. Він розглядав всі ці когніції з погляду особистості та її мотивації, проводив порівняльну оцінку цінності і поведінки, які пов'язані з самоактуалізацією особистості. А. Маслоу відокремлював наявність компетентності, яка передбачає вміння існувати «тут і тепер» та будувати у відповідності до цього свої плани [4].

Подальший розвиток компетентнісного підходу відбувся за рахунок досліджень Р. Уайта. Він, при характеристиці індивідуальних особливостей людини, вперше використав термін «компетенція», розглядаючи її як «ефективну взаємодію (людини) із навколишнім середовищем». За його думкою, основним підґрунтям терміну «компетенція» є потреба охарактеризувати ті особливості рис індивідуальності, що забезпечують відповідний рівень виконання роботи та високу мотивацію професійної діяльності працівника. Він вивчав компетентність з погляду її взаємозв'язку із поняттям мотивації та з позиції, що вона повинна включати перелік певних осо-

бистісних складових, розвиток яких відбувається за рахунок правильної мотивації. У подальших дослідженнях Р. Уайт вивів дефініцію «компетентнісної мотивації» [11].

Д. Хаймс, одним із перших, у своїх працях висвітлював важливість ролі мови у передачі професійних навичок. Його дослідження, щодо диференціювання мови в залежності від когнітивної структури етногрупи, стверджували, що мова «залежить від узаконеної цією групою елементів цілісної поведінкової ситуації» та формується на підґрунті «поглядів цієї групи та її уявленнями про цінності». Ґрунтуючись на досліді діяльності етногрупи, він визначив основні закономірності [7, с. 48, 54]:

- мова групи є системою;
- мова та мовленнєвість у різних культурах виконують різні функції;
- мовленнєва діяльність суспільства має бути головним об'єктом уваги.

Цілком закономірним було введення Н. Хомський понять «компетенція» та «компетентність», з позиції лінгвістичного осмислення цих термінів. Він аналізував мовну компетенцію та компетентність. На його думку, «граматика даної мови дає повні відомості про компетенцію того, хто говорить-слухає». У своїх подальших дослідженнях Н. Хомський розвив визначення поняття компетентності і вважав, що це здатність особистості виконувати будь яку діяльність. За його думкою, до характеристик компетенції не відноситься використання мови «ми проводимо фундаментальну різницю між компетенцією (знанням своєї мови того, хто говорить та слухає) і використанням (реальним використанням мови у конкретних ситуаціях)». Це відбувається тому, що тільки в ідеалізованому випадку «вживання є безпосереднім відображенням компетенції» [8, с. 10].

Продовжили розгляд професійної діяльності П. Фиттс і М. Познер, які аналізували діяльність людини з позиції психологічного сприйняття процесу набуття навичок. З їх позиції, навички, які в процесі навчання набувають нових властивостей, а саме стають автоматичними, набувають властивостей професійності дій і можна говорити про отримання певної компетентності в процесі навчання. З цієї позиції, компетентність є «вищий рівень розвитку когнітивних навичок, вона займає важливе місце у когнітивній психології» [9, с. 107].

Когнітивна психологія проводить аналіз компетентності з позиції наявності у особистості великої кількості спеціалізованих та систематизованих знань, які мають відношення до певної професійної

галузі та використовуються за рахунок відповідного споживання. Знання є упорядкованими та пов'язаними між собою в обумовленій групі, що допомагає ефективному використанню інформації, відповідно до професійного застосування. Систематизація інформації створює сприятливі умови для її запам'ятовування і більш продуктивному використанню. Основною компетентністю фахівця становиться рішення щодо того, чи відноситься визначене завдання до її меж компетентностей та чи є необхідність залучення інших професіоналів.

На цьому підґрунті Д. Белл проводив аналіз професії та професіоналізму. За його думкою, «професія – це теоретично засвоєна (тобто досягана) діяльність, і, таким чином, вона передбачає процес формальної підготовки, але в широкому інтелектуальному контексті». Належність індивіда до будь-якої професії означає формальне чи неформальне визнання цього суспільством чи спеціальним офіційним органом. Цей підхід відображає сутність соціальної відповідальності і визначає, що «очікувана модель їхньої поведінки проти іншими громадянами визначається етикою своєї діяльності». На його думку, «професія визначається навичками, що передаються лише опосередковано через культуру, яку можуть успадкувати діти представників класу професіоналів». Таким чином, професіоналізм міститься через ідею «компетентності та авторитету технічного та морального порядку та припускає, що професіонал має підстави зайняти помітну позицію в ієрархічній структурі суспільства» [1].

Поняття «компетенції» в психологію управління ввів Девід К. МакКлелланд. За його підходом, тільки компетентність, а не інтелект, обумовлюють ефективну роботу індивіда. При цьому, поведінкові характеристики компетентності формуються за рахунок різних видів навчання, саме це є основною відмінністю їх від інтелекту та індивідуальності. Він визначає принцип дії компетенцій: «метод компетенцій наголошує на валідності критеріїв: важливо те, що дійсно призводить до найкращого виконання роботи, а не фактори, що найбільш достовірно описують усі характеристики людини в надії, що деякі з них будуть використані у виконанні роботи» [10, с. 8].

Розвиток компетентнісного підходу почався у 80-тих роках минулого століття. Це було обумовлено посиленням значення ролі психології в управлінні підприємством та виникненням необхідності розробки нових моделей компетентнісного аналізу. Спостерігалось використання дефініцій «компетенція» та «компетентність» в

усіх напрямках діяльності суспільства. Найбільш практичне використання вона набуває в освіті, управлінні та суміжній з ними психології.

Ґрунтовне дослідження зв'язку компетентності та професіоналізму робить Д. Равен, який зазначав, що: «Потрібна переоцінка соціально значимих типів поведінки. Необхідний розвиток нових видів компетентності. Необхідна еволюція нових способів мислення.» Мета діяльності керівництва підприємства «підтримувати тих, хто прагне розвинути нові способи мислення та поведінки. Потрібно заохочувати тих, хто намагається винайти нові способи роботи» [5, с. 23].

Д. Равен виокремив 37 видів компетентностей, які можуть застосовуватись для отримання професіоналізму в управлінні, навчанні, спілкуванні. Дослідження сутності професійно-мовленнєвій компетентності, дає можливість визначити, що вона є підґрунтям надбання наступних видів компетентностей за Д. Равеном[5]:

- готовність та здатність навчатися самостійно;
- пошук та використання зворотного зв'язку;
- використання наявних ресурсів;
- здатність до спільної роботи задля досягнення мети;
- здатність спонукати інших людей працювати спільно задля досягнення поставленої мети;
- здатність слухати інших і брати до уваги те, що вони говорять;
- здатність вирішувати конфлікти та пом'якшувати розбіжності.

Здобуток цих компетентностей є неможливим без ефективного опанування професійних мовленнєвих навичок спілкування. Надбання навичок вербалізації відповідними мовними засобами ментального змісту думки, яку прагне висловити особистість дає можливість ефективно спільно працювати, надає здатність спонукати інших людей до праці та сприятливі умови представити всі результати розумової здатності індивіду. Сприйняття інформації, що представлена доречними мовними засобами дає можливість людині самостійно навчатися та користуватися результатами зворотного зв'язку.

Лайл М. Спенсер-мол. та Сайн М. Спенсер провели значні дослідження компетенцій, які були використані професіоналами в галузі людських ресурсів та менеджерами. На їх думку, компетенція – це «базова якість індивіда, яка має причинне ставлення до ефективного та найкращого, на основі критеріїв, виконання у роботі або в інших ситуаціях» [6, с. 9].

Вони вважали компетенцію базовою якістю людини, що визначає варіанти поведінки або мислення, та допомагає вирішувати різні ситуації. Ними було виокремлено п'ять основних базових якостей [6]:

1. Мотиви. Потреби, які націлюють та скеровують поведінку індивіда.

2. Психофізіологічні особливості. Фізичні характеристики та відповідні реакції на ситуацію та інформацію. З позиції менеджменту – це емоційний самоконтроль та ініціативність в умовах стресу.

3. Я-концепція. Певні установки, цінності та образ індивіда, які як і мотиви, прогнозують дії людини на короткостроковий період.

4. Знання. Інформація, що стосується певних областей і яка є у людини. Тут можна говорити про професійні знання.

5. Навички. Здатність виконувати визначену роботу. Окрім розумових здібностей, професійних знань індивід повинен мати автоматизм виконання певних функцій. Саме тут виникає поняття компетентність, тобто можливість практичного застосування наявних професійних знань.

Наступним етапом розвитку компетентнісного напрямку стало впровадження, наприкінці 20-го століття, в освіту всіх провідних країн компетентнісного підходу. Для цього пропонувалось розробити систему, що мала поєднати вимоги бізнесу, психології управління персоналом із завданнями сучасної освіти.

Всесвітня конференція з питань освіти для всіх, у 1990 році, розмежувала початок всесвітньої кампанії універсалізації базової освіти. Було зазначено, що «ці потреби охоплюють як необхідний обсяг навичок (вміння читати, писати, володіння усною мовою, уміння рахувати і вирішувати завдання), так і основний зміст навчання (знання, професійні навички, ціннісні установки та погляди, які необхідні людям для виживання, розвитку всіх своїх здібностей існування та роботи в умовах дотримання людського переваги, всебічної участі у розвитку, підвищення якості свого життя» [3].

Результатом підписання у м. Сорбоні Болонської декларації у 1999 році стало підтвердження зобов'язань щодо уніфікації та підвищення конкурентоспроможності європейського простору вищої освіти шляхом введення компетентнісного підходу. Відповідно до цих вимог кожна країна зобов'язалась провести реформування освіти у відповідності основним вимогам до 2010 року.

Під впливом всіх вищезначених чинників, впродовж дев'яностих років минулого століття, численні науковці такі як: О. Божович, Т. Браже,

Ю. Варданян, Н. Кузьміна, О. Лебедев, О. Леонтьев, М. Львов, А. Маркова, Д. Равен, Г. Трофімова, М. Чошанов, Н. Шумарова та інші проводили дослідження компетенцій та компетентностей.

Наступним кроком розвитку передумов виникнення професійно-мовленнєвої компетентності стала інтелектуальна співпраця в галузі освіти, яку запровадило Міжнародне бюро освіти ЮНЕСКО. Результатом програми DeSeCo у 2002 році стало виокремлення концептуальних критеріїв для ідентифікації індивідуальних компетентностей, необхідних особистості для ефективної участі в демократичному суспільстві. Було визначено дев'ять ключових компетентностей, як потенційно значущих для кожного індивіда у країнах ОЕСД та згруповано у три групи [2]:

1. Діяти автономно (самостійно). До цієї групи компетентностей входять:

- здатність захищати та підтверджувати свої права, інтереси, обмеження, можливості, здібності та потреби, брати відповідальність;
- здатність створювати та реалізовувати життєві плани та особисті проекти;
- здатність діяти в рамках стратегії.

2. Діяти інтерактивно. До цієї групи компетентностей входять:

- здатність використовувати мову, символи та текст в інтерактивному режимі;
- здатність використовувати знання та інформацію в інтерактивному режимі;
- здатність використовувати нові технології в інтерактивному режимі

3. Діяти у соціумі (у соціально-гетерогенних групах). До цієї групи компетентностей відносять:

- здатність встановлювати стосунки з іншими;
- здатність співпрацювати;
- здатність керувати та вирішувати конфлікти.

Передумовою надбання вмінь і здатності використовувати мову, символи, текст в інтерактивному режимі, встановлювати стосунки з іншими, співпрацювати, керувати та вирішувати конфлікти є надбання мовленнєвої компетентності, тобто надбання вмінь володіння вербалізацією, відповідними мовними засобами, ментального змісту думки, що необхідно висловити та можливості сприйняття інформації, яка представлена доречними мовними засобами.

Саме з цього моменту мовленнєва компетентність постає відповідне місце в системі компетенцій, які використовуються для оцінки професійної кваліфікації особистості системою освіти, психологією та управлінням.



Дослідженням професійної та мовленнєвої компетентності займалися чимало вчених, однак виокремили у своїх дослідженнях феномен «професійно-мовленнєва компетентність» наступні: Л. Барановська, Г. Берегова, О. Бугайчук, А. Варданян, В. Гвазава, Л. Васецька, Л. Головата, Ж. Горіна, О. Гриджук, О. Орлов, Н. Костриця, К. Лихачова, Л. Лучкіна, В. Мікаєлян, Т. Окуневич, Н. Скибун, Н. Тоцька, Т. Чалян, М. Чорна та інші.

Це виділення було логічним продовженням досліджень двох дефініцій – мовленнєвої та професійної компетентності, а саме мовленнєвої як субкомпетентції професійної.

Сучасний розвиток суспільства обумовлює підвищені вимоги до професійної діяльності особистості. Більшість індивідів, що виконують професійні обов'язки, за для ефективного вирішення, поставлених перед ними завдань, повинні безпосередньо взаємодіяти із середовищем діяльності та впливати на нього. Ефективну взаємодію забезпечують наявні професійно-мовленнєві навички, що допомагають не тільки транслювати свої ідеї та пропозиції, а і нададуть можливість сприймати послання інших фахівців.

Наявність відповідних фахівців в достатній кількості на ринку праці, можливе лише за умов

зміни концепції освіти на компетентнісний підхід і виокремлення та розвитку професійно-мовленнєвої компетентності на етапі навчання.

**Висновки.** Передумовою виникнення професійно-мовленнєвої компетентності є історично сформований альянс мовленнєвої і професійної компетентностей. Розвиток комплексних досліджень професійної та мовленнєвої компетентності обґрунтував впровадження, наприкінці 20-го століття, в освіту всіх провідних країн компетентнісного підходу. На підставі них було запропоновано систему оцінки властивостей особистості, яка поєднувала вимоги бізнесу із завданнями сучасної освіти. Критерії цієї системи виокремили основні властивості та навички необхідні особистості для ефективної участі в житті суспільства.

Наявність відповідної професійно-мовленнєвої компетенції сприяє найкращому виконанню своїх професійних обов'язків фахівцям, діяльність яких вимагає комунікаційного підходу. Впровадження розвитку цієї компетенції необхідно починати з першої ланки набуття навичок – освіти.

Враховуючи глибинність сутності вищезначених феноменів та поліспектральність авторських поглядів за цією проблематикою, стає зрозумілим перспективність дослідження цього напрямку.

#### Список літератури:

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Перевод с английского. – Изд. 2-ое, испр. и доп. – Москва, 2004. 788 с.
2. Браславски С. Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта. URL: <http://surl.li/blndn>
3. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. Издательство ЮНЕСКО. 1996. URL: <http://surl.li/blndp>
4. Маслоу А. Мотивация и личность/ Перевод А.М. Татлыбаевой Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; Санкт-Петербург, 1999. 478 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ.- Москва, 2002. 396 с.
6. Спенсер Лайм М., Спенсер Сайн М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы, Пер. с англ. – Москва, 2005. 384 с.
7. Хаймс Д. Х. Этнография речи / Новое в лингвистике. – Вып. VII. Социоллингвистика. – Москва, 1975. С. 42-95.
8. Хомский Н. Язык и мышление. - Москва, 1972. 156 с.
9. Fltts P M & Posner M I. Human performance. Belmont, 1967. 162 p.
10. McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence, American Psychologist, 1973, 114 p.
11. White R. Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychol Rev. 1959. p.297-333.

#### **Vlasenko O.O. THE PSYCHOLOGICAL PHENOMENON OF THE ALLIANCE OF LINGUISTIC AND PROFESSIONAL COMPETENCE**

*The article highlights the historical course of the alliance of linguistic and professional competence and as a result the occurrence of the psychological phenomenon, the professional-language competence. In chronological order, various views on professional and linguistic competence are analyzed. The A. Maslow's motivation approach to competence is considered. R. White's approach, which aimed at effective human interaction with the environment was analyzed. D. Hymes's opinion on the importance of language in the transfer of skills is highlighted. The connection between the introduction of N. Chomsky's terms of*

*"competence" and "competencies" of language is shown. The opinion of P. Fitts and M. Posner on the study of human activity from the position of psychological perception of the process of acquiring skills. The approach of cognitive psychology to the analysis of competence from the position of presence of a large number of specialized and systematized knowledge in a person is determined. D. Bell's approach to the study of the profession and professionalism is analyzed. The introduction of «competence» into management psychology by David K. McClelland is considered. D. Raven's view regarding the connection of competence and professionalism is investigated. The necessity of effective acquisition of effective communication skills to achieve professionalism in management, training, communication is defined. The results of research by Lyle M. Spencer-mol. and Sain M. Spencer on competencies used by experts on competencies that have been used by specialists in certain fields is conducted. The stage of introduction of the competence approach in the education of all leading countries and introduction of intellectual cooperation in the field of education is analyzed. Speech competence is beginning to be used to assess the professional qualifications of the individual education system, psychology, and management. The need to acquire professional speech competence for effective interaction in the performance of their professional duties is highlighted.*

**Key words:** *competence, professional activity, speech competence, professional competence, speech-professional competence.*

**Кисельов К.С.**

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ПСИХОЛОГІЧНА ДИНАМІКА КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Актуальність теми дослідження обумовлена підвищеним науковим інтересом до цілісного, системного та ґрунтового вивчення креативності студента майбутнього вчителя, усвідомлення та опису її динаміки на різних етапах професійної підготовки. Під креативністю майбутнього вчителя початкової школи ми далі будемо розуміти його готовність в подальшому всебічно адаптувати та модернізувати власний досвід педагогічної діяльності у мінливих соціально-економічних та демографічних умовах буремного сьогодення, а сутнісною характеристикою його креативності вбачаємо розвинене прагнення постійно підвищувати його результативність, а також створювати нові та змінювати вже існуючі методи і засоби навчально-виховної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку з метою їхнього повноцінного інтелектуального, творчого та соціального розвитку.*

*Основною метою нашого дослідження є теоретичний та емпіричний аналіз динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки. Серед першочергових завдань дослідження виокремлено визначення сучасних науково-теоретичні передумови вивчення психологічних характеристик динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи; емпіричний опис основних психологічних особливостей психологічної динаміки в умовах сучасного педагогічного ВНЗ; розширення наукових відомостей про психологічну динаміку креативності майбутнього педагога в ході навчальної діяльності.*

*Провідними результатами нашого дослідження є отримані відомості про те, що студенти-першокурсники на початку навчання у виші мають в цілому середньо-високий рівень здатності до деталізації та творчої проробки ідей, створення низки образів, утім на третьому курсі та потім на п'ятому цей показник спадає. Доведено, що протягом навчання студенти – майбутні вчителі початкових класів навчилися більш ретельно і деталізовано висловлювати думки та ідеї, створювати оригінальні тексти, які відрізняються чіткістю викладу, метафоричністю змісту.*

**Ключові слова:** креативність, студент, початкова школа, аналіз, динаміка, особливість, показник.

**Постановка проблеми.** Психологічні особливості та механізми, закономірності креативності сучасного студентства, зокрема майбутніх педагогів, розглядаються у численних роботах вітчизняних та закордонних дослідників, водночас суттєво бракує цілісного, системного та ґрунтового погляду на креативність студента вищого педагогічного начального закладу, як майбутнього фахівця-педагога, вчителя початкової школи, вихователя та викладача, що являє собою втілення молодшої еліти нації, носія її культурних, духовних та інтелектуальних скарбів, як людини, що вже завтра буде визначати майбутнє України, економічне та соціальне благополуччя кожного з нас. Особливу цікавість у такому контексті безумовно викликає психологічна динаміка креативності майбутніх учителів початкової школи в умовах

сучасного ВНЗ. Саме такими міркуваннями і обумовлена доцільність та перспективність нашого дослідження.

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

М. В. Саврасов, аналізуючи факторну структуру креативності майбутнього педагога зазначає, що основним є перший фактор (креативність-емоцій-мотивація), що достовірно сполучає на одному полюсі показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, творчої активності, потреби активно діяти, досягаючи при цьому успіху, соціального самоконтролю, сили волі, індекси оригінальності та унікальності за тестом С. Медніка, індекси оригінальності та розробленості за тестом Е. Торренса. Автор підкреслює, що на другому

полюсі даного фактору розташовані показники смутку, мотивації спілкування та зовнішньої негативної мотивації майбутньої професійної діяльності [11, с. 131].

М. Шкабаріна розробила модель креативності майбутнього учителя початкових класів, в якій когнітивний компонент є сукупністю професійних знань майбутнього фахівця початкової освіти і містить знання про педагогічну креативність та інноваційні технології навчання, особистісний компонент окреслює креативні якості студента, мотиваційно-емоційний компонент відображає мотивацію для розвитку власної педагогічної креативності, усвідомлення її важливості у майбутній професійній діяльності, а також емоційне налаштування до цієї якості, діяльнісний компонент передбачає реалізацію набутих умінь студента [13].

М. І. Гайдур, досліджуючи підготовку майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища, пропонує використання психолого-педагогічної технології, що повинна реалізовуватися в три етапи (когнітивний, діялісно-пошуковий та самостійно-творчий), кожному з яких притаманна відповідна мета, педагогічні умови, зміст, форми, методи та прийоми роботи, а орієнтиром виступає очікуваний результат [2]. На нашу думку, саме на самостійно-творчому етапі, на відміну від попередніх, особливого значення набуває психологічний супровід та психологічна підтримка становлення майбутнього фахівця-педагога з боку практичного психолога ЗВО, а в подальшому і психологічна підтримка вчителя-початківця в процесі його професійної діяльності з боку шкільного психолога.

Досліджуючи підготовку майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної імпровізації, С. М. Дубяга дійшла висновків, що готовність учителя початкової школи до педагогічної імпровізації визначається комплексом певних особистісних характеристик, таких як гнучкість і оригінальність мислення, винахідливість, педагогічна інтуїція і уява, широкий кругозір тощо [3], що по суті є педагогічною креативністю.

Н. Є. Колесник, обґрунтовуючи модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів виділяє творчий критерій такої підготовки, до якого включає зміст художньо-технічної творчості, вміння реалізувати конструктивно-технологічний підхід до праці, взаємодоповнюваність вербальних, графічних, сенсомоторних дій з різними матеріалами, творчий і нестандартний під-

ходи до професійної діяльності, ігрову діяльність, інтеграцію видів мистецтв та інше [5].

М. Ю. Прокоф'євою було розроблено психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутнього учителя початкових класів, до яких віднесено: наповнення інтегрованих навчальних курсів інформацією, спрямованою на формування настанов; забезпечення міжпредметних зв'язків, структуризація змісту навчального матеріалу на інтеграційній основі; трансформація прийомів навчальної роботи студентів в інтегративні вміння; професійно-спрямована творча діяльність, що припускає перенесення та трансформацію засвоєних професійно-педагогічних знань, умінь, способів діяльності; системне використання інноваційних технологій навчання студентів, що сприяють інтеграції різних видів діяльності [10].

О. О. Красовською [6] висвітлено проблеми формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів за умов використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці. М. М. Марусинець [7] розкрито сутність креативного рівня рефлексії як найвищого у структурі здатностей педагога початкової школи, визначено що із зростанням рівня розвитку професійної рефлексії поступово реалізується рефлексивно-креативний потенціал особистості, результатом якого є процес ідентифікації суб'єкта із системою особистісних і професійних цінностей педагога-професіонала, що саморозвивається.

В. Ю. Підгурською [9] розглянуто різні форми та методи навчальної роботи, які є ефективними для розвитку креативності майбутнього вчителя початкових класів як необхідної умови їх професійної мовно-комунікативної діяльності. Автор зазначає, що провідне завдання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів полягає в активізації креативності і активізації мотивації до здійснення навчально-виховного процесу засобами творчості, тобто у пошуку шляхів до розвитку власного творчого потенціалу та сприяння розвитку креативності школярів.

М. В. Климович [4] визначено, що формування готовності студентів педагогічних коледжів до створення науково-методичного середовища в початковій школі покликано забезпечувати належні педагогічні умови набуття досвіду наукової та методичної освіти педагога. Автор у структурі готовності майбутнього вчителя до реалізації професійної діяльності виділяє інтелектуально-креативний компоненту і наводить основні педагогічні технології його актуалізації, зокрема творчі, пошукові та проблемні методи, у змісті

яких основним напрямком є оволодіння методикою та логікою науково-дослідної роботи.

Н. І. Міщенко [8] у вивченні проблеми формування професійної креативності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки було з'ясовано, що формування креативності та розвиток творчої індивідуальності вчителя початкової школи сприяють підвищенню його компетентності та професіоналізму.

В. В. Андрієвська розглядає зумовленість діяльності вчителя об'єктивними і суб'єктивними чинниками, що впливають на реалізацію педагогічної творчості у навчально-виховному процесі. Дослідник зазначає, що діяльність школи і вчителя обумовлена ззовні, суспільством, яке виробляє і задає школі той ідеал людини, що найбільше відповідає його морально-етичним цінностям і вимагає від випускників навчальних закладів такого рівня знань, умінь та навичок, який відповідає рівню розвитку науки, техніки та суспільних відносин в ньому, тобто задає і цей рівень [1].

Отже, на процес формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах навчального педагогічного закладу також впливають і об'єктивні, і суб'єктивні чинники, які визначають результати і навчально-виховного процесу, і всієї професійної підготовки студентів. Можна простежити взаємозв'язок у системі «викладач-майбутній вчитель-вчитель-учень» і відзначити, що особистісні якості педагога завжди репродукуються в майбутньому – в процесі формування кожного вихованця.

Креативність, з одного боку, відіграє значну роль у когнітивній регуляції навчання, з іншого – у регуляції психічних станів, які супроводжують його. А. А. Хашовою було показано, що студенти з високим рівнем вербальної креативності використовують більшу кількість способів саморегуляції [12].

Спираючись на дослідження наших попередників у царині творчого становлення майбутнього вчителя початкової школи, особливостей його подальшої професійної самореалізації та самоактуалізації, під креативністю майбутнього вчителя початкової школи ми далі будемо розуміти його готовність в подальшому гнучко використовувати набуті професійні знання, вміння та навички, адаптувати та модернізувати досвід власної педагогічної діяльності у мінливих соціально-економічних та демографічних умовах буремного сьогодення, прагнути постійно підвищувати його результативність, а також створювати нові та змінювати вже існуючі методи і засоби навчально-виховної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку з метою

їхнього повноцінного інтелектуального, творчого та соціального розвитку.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою нашого дослідження є теоретичний та емпіричний аналіз динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки. Відповідно до поставленої мети дослідження були визначені наступні завдання: 1) визначити сучасні науково-теоретичні передумови дослідження психологічних характеристик динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи; 2) емпіричним чином описати основні психологічні особливості такої психологічної динаміки в умовах сучасного педагогічного ВНЗ; 3) розширити наявні наукові відомості про психологічну динаміку креативності студента-педагога в ході навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** До складу емпіричної виборки увійшли студенти першого, третього та п'ятого років навчання денної форми факультету технологічної, початкової та професійної освіти (спеціальність 013 Початкова освіта) Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) загальною кількістю 120 осіб та віком від 18 до 30 років. З психологічно-діагностичною метою нами використаний скорочений варіант зображувальної (фігурної) батареї тесту Є. Торренса «Закінчи малюнок» та тест вербальної креативності С. Медніка у модифікації Т. В. Галкіної, Л. Г. Хуснутдінової.

Першим завданням емпіричного дослідження було визначення динаміки показників креативності майбутніх учителів початкових класів. Для цього нами було використано таку математико-статистичну процедуру, як однофакторний дисперсійний аналіз, за результатами якого було встановлено нелінійний характер такої динаміки.

Визначено, що у студентів протягом навчання у виші показники швидкості у генеруванні ідей у контексті роботи над невербальним матеріалом спадають. Студенти-першокурсники виявляють вищий за середній рівень здатності швидко генерувати продукти просторової уяви у творчій діяльності, у той час як на третьому курсі студента загалом властивий середній рівень цієї здатності, а на п'ятому – нижчий за середній рівень. Отже, протягом навчання студенти втрачають здатність швидко реагувати на невербальний стимул, більшою мірою схильні до рефлексування власних ідей та здатностей зобразити їх художньо.

Виявлено, що студентів з низьким рівнем образної швидкості курс від курсу стає більше

( $\chi^2_{\text{Емп}} = 11,529$ ,  $p < 0,01$ ), утім неможна достовірно стверджувати, що кількість студентів з високим рівнем креативності за цим параметром спадає ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 0,604$ ,  $p > 0,05$ ). Загалом відмінності у розподілі студентів 1, 3 та 5 курсів за рівнем образної швидкості є статистично значущими ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 15,075$ ,  $p < 0,01$ ).

Статистично значущих відмінностей у рівні розвитку показників невербальної креативності за параметром оригінальності встановлено не було. Загалом студентам властивий середній рівень здатності до продукування нових оригінальних, самобутніх і незвичайних ідей через аналіз невербальної інформації та вміння її переробляти і доповнювати.

Починаючи з третього курсу майбутні вчителі початкової школи характеризуються зменшенням представленості середнього рівня образної креативності за параметром оригінальності ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 8,407$ ,  $p < 0,05$ ). Загалом відмінності у розподілі студентів першого, третього та п'ятого курсів за рівнем образної оригінальності є статистично значущими ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 17,086$ ,  $p < 0,01$ ).

Встановлено динаміку показників образної креативності за параметром гнучкості, яка загалом є негативною у процесі здобуття вищої освіти. Так, студенти-першокурсники на початку навчання у виші мають в цілому середній рівень здатності до вибору різноманітних ідей, створення низки образів, які відрізняються між собою за смисловими категоріями та способами художнього виразу, утім на третьому курсі та потім на п'ятому цей показник спадає. У процесі навчання у виші студенти втрачають здатність продукувати різноманітні ідеї та знаходити різні способи та підходи до їх художнього вираження. В процесі аналізу розподілу студентів за рівнем образної гнучкості протягом навчання у вищій школі статистично значущих відмінностей між студентів у розподілі за рівнем образної гнучкості на різних курсах встановлено не було ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 2,374$ ,  $p > 0,05$ ).

Студенти-першокурсники на початку навчання у виші мають в цілому середньо-високий рівень здатності до деталізації та творчої проробки ідей, створення низки образів, які відрізняються деталізованістю та промальовкою у художньому вираженні, утім на третьому курсі та потім на п'ятому цей показник спадає. У процесі навчання у виші студенти втрачають здатність ретельно проробляти невербальні образи.

Студенти за рівнем розвитку розробленості образної креативності не мають відмінностей в залежності від курсу навчання ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 2,315$ ,  $p > 0,05$ ).

Статистично значущих відмінностей у показниках вербальної креативності за параметром швидкості виявлено не було, що свідчить про відсутність певної динаміки здатності вербально генерувати творчі ідеї. Вірогідно, що за рівнем розвитку вербальної швидкості статистично значущих відмінностей не існує. Студенти за рівнем розвитку вербальної швидкості не мають відмінностей в залежності від курсу навчання ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 1,975$ ,  $p > 0,05$ ).

Статистично значущих відмінностей у показниках вербальної креативності за параметром гнучкості виявлено не встановлено, що свідчить про відсутність певної динаміки здатності вербально генерувати різноманітні творчі ідеї. Тобто, майбутні вчителі початкової школи за рівнем розвитку вербальної гнучкості не мають відмінностей в залежності від курсу навчання ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 0,218$ ,  $p > 0,05$ ).

Статистично значущих відмінностей у показниках вербальної креативності за параметром оригінальності виявлено не було, що свідчить про відсутність певної динаміки здатності вербально генерувати оригінальні та унікальні за змістом творчі ідеї, оскільки студенти за рівнем розвитку вербальної оригінальності не мають відмінностей в залежності від курсу навчання ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 1,042$ ,  $p > 0,05$ ).

Виявлено статистично значущі відмінності у показниках розробленості вербальної креативності, які свідчать про позитивну динаміку здатності до ретельної деталізації творчих текстів у студентів у процесі навчання у вищій школі. Протягом навчання у ЗВО студенти – майбутні вчителі початкових класів навчилися більш ретельно і деталізовано висловлювати (вербалізувати) думки та ідеї, створювати оригінальні тексти, які відрізняються чіткістю викладу, метафоричністю змісту та широким використанням творчих прийомів опису явищ та подій. Майбутні вчителі початкової школи за рівнем розвитку вербальної оригінальності не мають відмінностей в залежності від курсу навчання ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 7,007$ ,  $p > 0,05$ ).

**Висновки.** За результатами проведеного теоретико-емпіричного дослідження особливостей динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) під креативністю майбутнього вчителя початкової школи доцільно розуміти його готовність в подальшому гнучко використовувати набуті професійні знання, вміння та навички, адаптувати та модернізувати досвід власної педагогічної діяльності у мінливих соціально-економічних та демографічних умовах буремного сьогодення; 2) студенти-першокурсники на початку навчання у виші

мають в цілому середньо-високий рівень здатності до деталізації та творчої проробки ідей, створення низки образів, які відрізняються деталізованістю та опрацьованістю у художньому вираженні, утім на третьому курсі та потім на п'ятому цей показник спадає; 3) протягом навчання у ЗВО студенти – майбутні вчителів початкових класів навчилися більш ретельно і деталізовано висловлювати (вербалізу-

вати) думки та ідеї, створювати оригінальні тексти, які відрізняються чіткістю викладу, метафоричністю змісту. Перспективним для подальших досліджень в даному напрямку вважаємо обґрунтування, проектування, подальшу розробку та емпіричну верифікацію програм розвитку креативності майбутнього вчителя початкової школи в умовах сучасних психолого-педагогічних інновацій.

#### Список літератури:

1. Андрієвська В. В. Креативність / Гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. Енциклопедія освіти. К.: Юрінком Інтер, 2008. 432 с.
2. Гайдур М. І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища : дис. кандидата пед. наук : 13.00.04. Я., 2010. 278 с.
3. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2008. 23 с.
4. Климович М. В. Становлення творчої особистості майбутнього вчителя в процесі формування готовності студентів до створення науково-методичного середовища в початковій школі. Наука і освіта. 2012. № 9. С. 91-96.
5. Колесник Н. Є. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами трудового навчання учнів / Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 231-251.
6. Красовська О. О. Використання інноваційних освітніх технологій у фаховій підготовці творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2012. № 4. С. 131-140.
7. Марусинець М. М. Креативність як чинник формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. Наука і освіта. 2010. Спец. вип.: проект «Когніт. процеси та творчість». С. 216-220.
8. Міщенко Н. І. Формування професійної креативності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.
9. Підгурська В. Ю. Креативність майбутніх учителів початкових класів як необхідна умова їх професійної мовнокомунікативної діяльності. Пед. науки : зб. наук. праць. 2011. Вип. 59. С. 293-296.
10. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2008. 21 с.
11. Саврасов М. В. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харків, 2012. 224 с.
12. Хашова А. А. Взаимосвязь способов саморегуляции и уровня креативности личности. Казань. 2020. 62 с.
13. Шкабаріна М. Структура педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2016, № 4. С. 66-74.

#### **Kyselov K.S. PSYCHOLOGICAL DYNAMICS OF CREATIVITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF A MODERN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

*The relevance of the research topic is due to the increased scientific interest in a holistic, systematic and thorough study of the creativity of the student of the future teacher, awareness and description of its dynamics at different stages of training. We will further understand the creativity of the future primary school teacher as his readiness to comprehensively adapt and modernize his own pedagogical experience in the changing socio-economic and demographic conditions of the turbulent present, and the essential characteristic of his creativity we see and change the existing methods and means of educational interaction with primary school students in order to their full intellectual, creative and social development.*

*The main purpose of our study is a theoretical and empirical analysis of the dynamics of creativity of future primary school teachers in the training process. Among the priority tasks of the research are the definition of modern scientific and theoretical prerequisites for studying the psychological characteristics of the dynamics of creativity of the future primary school teacher; empirical description of the main psychological features*

*of psychological dynamics in a modern pedagogical university; expansion of scientific information about the psychological dynamics of creativity of the future teacher in the course of educational activities.*

*The leading results of our study are the information that first-year students at the beginning of higher education have a generally high level of ability to detail and creatively develop ideas, create a number of images, but in the third year and then in the fifth this indicator falls. It is proved that during the study students - future primary school teachers learned to more carefully and in detail to express thoughts and ideas, to create original texts that are clear, metaphorical content.*

**Key words:** *creativity, student, primary school, analysis, dynamic, feature, indicator.*



**Костюченко О.В.**

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

**Бриль М.М.**

Київський національний університет культури і мистецтв

## ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕГУЛЮВАННЯ ДИНАМІКИ ПЕРЕЖИВАННЯ СТУДЕНТАМИ ТРИВОГИ

У статті розглядаються психологічні особливості впровадження широкої системи формульованого оцінювання у вищій школі. Зазначено, що навчальна діяльність є основним джерелом виникнення у студентів ситуативної тривожності, та навпаки – інтенсивне переживання тривоги, дезадаптація дезорганізує навчальну діяльність. Мета полягає в аналізі психологічних аспектів формульованого оцінювання у вищій школі як інструменту регулювання переживання студентами тривоги. Акцентовано на психологічній «екологічності» формульованого оцінювання, особливо в умовах дистанційного навчання. Визначено тривогу як схильність переживати емоційне хвилювання в стані підвищеної загрози невідповідності між реальними можливостями студента і силою його потреб у когнітивно-навчальному процесі, зокрема у невизначених ситуаціях «календарних» сесійних випробувань – заліків та сесій. З'ясовано, що для зниження рівня інтенсивності тривоги в навчальній діяльності, доцільним є не лише застосування дидактичних форм, технологій і заходів проведення навчальних занять, дотримання певних вимог формального оцінювання, а й впровадження системи завдань на самооцінювання-усвідомлення власних обмежень і ресурсів, результатів когнітивно-навчальної діяльності, налагодження зворотнього зв'язку між студентом і викладачем для формування між ними довіри. Обґрунтовано психологічну роль формульованого оцінювання у формуванні потреби студентів в отриманні актуальних знань, вмінь і навичок у творчо-перетворювальній навчальній діяльності, заснованій на рефлексії здобутків, оцінці результатів, усвідомленні власного потенціалу. Представлено систему різнорівневих завдань і вправ: тілесно-орієнтованих, рефлексивних, творчих, раціонально-когнітивних, проєктувально-репрезентативних, релаксаційних й адаптивних для формування та розвитку здатності до самооцінювання-усвідомлення результатів когнітивно-навчальної діяльності. Наукова новизна полягає у виявленні взаємозв'язку, функціональної пов'язаності між собою, взаємозумовленості системи формульованого оцінювання та психологічного регулювання виникнення та динаміки переживання студентами тривоги під час навчання у вищій школі.

**Ключові слова:** навчальна діяльність, освітня взаємодія, формульоване оцінювання, тривога, ситуативна тривожність.

**Постановка проблеми.** Останнім часом проблема оцінювання якості освіти знаходиться в постійному фокусі уваги викладацької спільноти: від початкової до вищої ланки. Однак сума знань, яка раніше була мірилом якості освіти, сьогодні вже не виступає її основним критерієм. Організація процесу навчання бере за свій орієнтир концепт «навчання протягом життя» та саме адаптацію отриманих знань, вмінь та навичок, які людина може застосовувати у власній діяльності. Також освіта пов'язана ще з одним – психологічним аспектом теми оцінювання – проблемою проявів ситуативної тривожності як однієї з найрозробленіших у науці. В умовах вищої школи й

оволодіння новими спеціальностями під час підготовки до виконання складних завдань – контрольних, заліків, іспитів – підвищений рівень тривожності особливо характерний для студентів. У ситуації іспиту в студентів присутні елементи стресового характеру, пов'язані з надлишком інтелектуального перенапруження, страхом, занепокоєнням від невизначеності результатів випробувань та «небезпечності» оцінки.

Зазвичай тривога для людини є нормальним захисним механізмом, який вона отримала в процесі еволюційного розвитку, і у нормі є транзиторною та контрольованою. Але, як тільки тривога стає довготривалою, вираженою за своєю

інтенсивністю, порушує соціальне функціонування та викликає неприємні фізичні (соматичні) відчуття, ми можемо говорити про тривогу як про розлад. У низці зарубіжних досліджень вказується на істотну роль невідповідності між реальними можливостями суб'єкта в конкретній ситуації і силою його потреб (В. Bloom [22], Н. Kelly [23]) у виникненні тривожності, яка визначається як: 1) комбінація станів страху (невизначеного, несвідомого (З. Фрейд), «страху очікування» (О. Чернікова), страху перед випробуванням (О. Кондаш)) з однієї або декількома іншими емоціями: гнівом, провинною, соромом, інтересом (К. Ізард); 2) невідповідна реакція на небезпеку або навіть реакція на уявну небезпеку (К. Хорні); розрив між «тепер» й «пізніше» або як «страх перед аудиторією» (Ф. Перлз); результат активності уяви, фантазії майбутнього; наслідок наявності незакінчених ситуацій, заблокованої активності, що не дає можливості розрядити збудження [1; 4; 7; 11; 17; 19]. Тривога негативно впливає на якість життя людини, порушуючи фізичне, психічне та соціальне функціонування. За даними сучасних досліджень [6; 18; 20], у багатьох людей реакції на соціальний стрес виходять за межі норми із формуванням дезадаптивних реакцій за типом невротизації (невротичні реакції), соматизації (психосоматичні розлади) та поведінкових відхилень (психопатоподібна та/чи адиктивна поведінка) із домінуванням у психічному стані людини перманентного дистресу, тривоги й депресії. У багатьох дослідженнях також підтверджується вплив таких стресів на серцево-судинну, шлунково-кишкову, неврологічну, сечостатеву, терморегуляторну систему, зміни вегетативних показників.

Тривога в контексті означеної проблеми визначається нами як схильність переживати емоційне хвилювання в стані підвищеної загрози невідповідності між реальними можливостями студента і силою його потреб у когнітивно-навчальному процесі, зокрема у невизначених ситуаціях сесійного оцінювання.

Отже, навчальна діяльність – є основним джерелом виникнення у студентів такого негативного емоційного стану як тривожність, і навпаки, інтенсивне переживання тривоги дезорганізує навчальну діяльність, яка позначається як ознака дезадаптації.

Психічні стани, як позитивні, так і негативні, впливають на хід і досягнення результатів діяльності студентів, на їх успішність, якість знань, навичок, умінь, на формування професійно важливих якостей особистості тощо [16]. Вторячи

цій думці, можна зазначити, що ситуативну тривожність викликає й оцінювальний аспект, який є складовою процесу навчання. В останні роки в умовах дистанційної організації навчання, коли майже відсутній постійний очний контакт викладача та студента, оцінювання в електронній формі мало б знизити високий рівень тривожності: немає очного контакту викладача та студента, студенти виконують переважно письмові завдання, рівень неочікування від завдань на занятті значно нижче тощо. Однак, тривожність як схильність переживати емоційне хвилювання в стані підвищеної загрози у студентів, як правило, не зникає. Їм і надалі притаманна «психологія очікування», яка впливає на загальний психічний стан: не завжди є можливість розібратися зі складними питаннями, з'ясувати власні помилки, визначити правильність розуміння навчального завдання, правильності відповіді, наприклад, у тестах, що викликає відповідний стан невпевненості у своїх силах і, як наслідок, – тривожності. Такі процеси є основою для більш широкого запровадження «формулюючого оцінювання», яке набирає оберти в системі освіти в Україні останнім часом. Його мета – виявляти «проблемні зони» та знаходити шляхи їх усунення з максимальною ефективністю, навчати студентів самостійному аналізу їх власного процесу навчання. Формувальне оцінювання є доцільним як профілактична міра й у роботі з симптомами тривожності, а також у налагодженні комунікативних фасилітаторських зв'язків між викладачами та студентами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз психологічних і педагогічних досліджень особливостей студентського віку (Б. Ананьев, Ю. Куллоткін, А. Реан, Є. Степанова, В. Якунін та ін.), проблем тривожності як психічного стану, що виникає в результаті впливу ситуативних чинників (М. Амінов, М. Левітов, Т. Нежнова, А. Прихожан, О. Філіпова, Ю. Ханін, І. Пацявичус, Ч. Спілбергер, К. Ізард, Р. Лазарус та ін.), психологічних аспектів впливу оцінювання на процес навчання (П. Блек, О. Бойцова, С. Брукфілдт, Дж. Вагенгейм, Д. Жилін, Б. Коуві, Ф. Перрену та ін.), показав, що дотепер нез'ясовані певні концептуальні й емпіричні питання в цій сфері. Це обумовлює інтерес до подальшого вивчення можливостей формувального оцінювання під час навчального процесу в оптимізації психічних станів студентів.

**Мета статті** – аналіз психологічних аспектів формувального оцінювання у вищій школі як інструменту регулювання виникнення та динаміки переживання студентами тривоги.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Контроль є невід'ємною складовою освіти, тому що забезпечує зворотній зв'язок щодо ефективності організації, перебігу освітнього процесу та мотивування до пізнавальної діяльності студентів. Головна мета контролю: визначення якості у формі оцінки, в якій оцінка успішності студентів виступає системою показників, що відображають наявність у них об'єктивних знань, вмій та навичок, визначають ступень їх засвоєння відповідно до вимог, що висуваються навчальними програмами. Крім балу (цифри) оцінка також може включати характеристику результатів навчання, їх позитивних моментів та недоліків, емоційне ставлення [10]. Також, як зазначає Т. Канівець, основними принципами в системі оцінювання навчальних досягнень є: плановість, систематичність та системність, об'єктивність, диференційованість, відкритість (наочність).

Наразі в оцінюванні існують декілька моделей: співставлення; норми; розвитку. Їх застосовують для забезпечення основної навчальної мети: як діагностику (проводиться на початку будь-якої діяльності); як підсумковий захід (визначає рівень навчальних досягнень); як критерій норми (визначає рівень досягнень відповідно стандартів); з формувальною метою (визначає прогрес у проєктуванні студента).

В умовах вищої школи доречним стає широке застосування саме моделі розвитку – особистісно-орієнтовне оцінювання, яке допомагає оцінити прогрес і використовується для диференціації навчання. Його популярність у початковій школі «на часі», а значення в системі вищої освіти поки що є недооціненим. Формувальне оцінювання як особистісно-орієнтований тип контролю стає в умовах вищої освіти інструментом постійного зворотнього зв'язку, що забезпечує «щільний контакт» викладача зі студентами протягом усього навчального семестру та може також бути профілактичним складником виникнення тривожності під час навчальних перенавантажень в умовах університетських «точок контролю». У застосуванні системи формувального оцінювання для викладача актуальним стає добір та застосування різних форм та методів формувального оцінювання. У такій суб'єкт-суб'єктній освітній взаємодії між викладачем і студентами відбувається формування довіри як важливого складника ділової корпоративної конструктивності, в якій довіра виступає критерієм взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємовідношення, взаємних впливів і взаємних дій. Під освітньою взаємодією ми

розуміємо особливу форму зв'язку між учасниками освітнього процесу, під час і в результаті якої відбуваються взаємні зміни (збагачення) у всіх сферах діяльності, включених в освітній процес суб'єктів: пізнавальній, емоційній та поведінковій сферах. «Динамічність освітнього процесу у закладі вищої освіти досягається за допомогою взаємодії трьох його структур: педагогічної, методичної, психологічної» [15, с. 60].

Формувальне оцінювання (formative assessment) – включає такі види оцінювання, як вхідне/попереднє, поточне та підсумкове оцінювання. Відповідно до видів формувального оцінювання цілями його є визначення навчальних потреб учнів, спонукання учнів до самоспрямування в навчанні та співробітництва, відстежування прогресу в навчанні учнів, перевірка того, як учні розуміють власне мислення, та спонукання їх до самопізнання [21, с. 130].

Як вже зазначалося, формувальне оцінювання у вищій школі на відмінок від загальноосвітньої школи не є популярним. Однак останнім часом з'являються публікації щодо застосування його переваг і в роботі зі студентами [9]. У більшості вишів застосовується кредитно-модульна система, використання якої особо нічим не регламентується та в рамках якої передбачається накопичення балів за певні види робіт у модулях – тобто за змістом воно виглядає як підсумкове. Мета формального оцінювання несе в собі своєрідну нагальність: його результати повинні негайно вказувати студенту на «... нові форми та шляхи навчання» [9, с. 289]. І тут визначальним стає не форма самого завдання, а його мета.

Відомо, що психічні стани тривожності виступають найважливішим суб'єктивним визначальним чинником успішності та продуктивності діяльності людини (Г. Абрамова, О. Андреева, Ф. Перлз, Ч. Спілбергер). На психологічному рівні тривожність відчувається як: напруга, заклопотаність, неспокій, нервозність, відчуття невизначеності, безсилля, незахищеності, невдачі, самоти, неможливості ухвалити рішення [1], на фізіологічному рівні – посилення серцебиття, частіше дихання, збільшення хвилинного об'єму циркуляції крові, підвищення артеріального тиску, зростання загальної збудливості, зниження порогів чутливості, коли раніше нейтральні стимули набувають негативного емоційного забарвлення.

У Таврійському національному університеті ім. В. І. Вернадського, Київському національному університеті культури і мистецтв, Київському університеті культури під час викладання

психологічних дисциплін: «Психологія», «Психологія управління», «Психологія творчості», «Управління особистісним розвитком», «Комплексний тренінг менеджера соціокультурної діяльності», «Психосоматика», «Психологічні основи тайм-менеджменту» нами впроваджено систему психологічного інструментарію – самостійні завдання у формі тестів, письмових робіт, індивідуальних домашніх завдань, анкет, психологічних методик і вправ. Вони мають на меті під час формувального оцінювання: виявити чинники (когнітивні, афективні, мотиваційні, соціальні, особистісні) оптимізації психічних станів (зокрема, зниження тривожності) у навчально-пізнавальній і комунікативній діяльності студентів, обумовлюючи так ефективність та якість їх освіти. Студенту важливо отримати перевірену роботу з коментарями викладача, причому обсяг коментаря не має значення, під час такого «зворотнього зв'язку» знижується вага безпосередньо балів, зміщуючи фокус уваги на зміст самого навчання.

У навчально-комунікативній діяльності нами використовуються такі типові моделі оцінювання та самооцінювання актуальних психічних станів у студентів, підсилення чи зниження рівня тривожності під впливом соціальних, психологічних факторів, особистісних властивостей: 1) метод поперечних зрізів (психічні і тілесні характеристики вимірюються одночасно за допомогою статистичних процедур); 2) лонгітюдний метод (на різних етапах дослідження); 3) експеримент (виявлення причинно-наслідкових відносин); 4) оцінка ефективності (якщо психологічна інтервенція, спрямована на вирішення конкретної проблеми, була ефективною, наприклад, покращився стан здоров'я, змінилася поведінка, отже, ця проблема може розглядатися як етіологічний фактор, проблема); 5) нарративний аналіз (особливостей усної розповіді, певного ланцюжка (структури) дій: особистісний сенс, який конструюється та передається при його посередництві; вплив, який він чинить на аудиторію; вплив, який він відчуває з боку аудиторії); 6) фокус-групи (вивчення уявлень, характерних для будь-якої соціальної групи) [12]; з метою верифікації здорової тривоги, тривожних реакцій використовуємо класифікаційні критерії Міжнародної класифікації хвороб-10, DSM-5 та певний алгоритм тестування: шкала самооцінки тривоги; чотиривимірний опитувальник для оцінки дистресу, депресії, тривоги та соматизації 4DSQ; шкала тривоги Гамільтона тощо.

Одним із прикладів шкалювання є самооцінювання студентами (вибір за альтернативними

станами) власного актуального психічного стану переживання очікування неблагополуччя, передчуття загрози як маркера інтенсивності психологічного адаптаційного процесу. Підвищення рівня тривожності – початковий етап формування невротичних порушень. Так, збільшення рівня тривожності відбувається зазвичай неусвідомлено, формуючи несприятливий психологічний імпульс, заряд, який потім реалізується в місці найменшого опору, найменшого благополуччя в організмі в психологічній чи соматичній сфері. Високі показники за шкалою характеризують стан як тривожний, депресивний, пригнічений, вразливий.

За результатами попередніх досліджень було з'ясовано, що більшість студентів не готові до поточного навантаження в навчальному закладі, тому його організація вимагає ретельного планування, своєчасного інформування та підтримки як куратора, з одного боку, так і викладача з фаху, з іншого. Значна кількість студентів відчуває труднощі в плануванні й організації часу, діяльності, що вимагає спеціально організованих знань і умінь. Недосконалість складного розкладу та навчального навантаження, що відрізняються від шкільного, також додають негативу до адаптаційних труднощів [3, с. 107].

Тому, незважаючи на те, що навчально-виховний процес у вищій школі значною мірою спирається й на репродуктивні методи, перспективними залишаються психодідактичні, виховні технології проблемного, інтерактивного (полідіалогічного) навчання та виховання, які розвивають самостійність, впевненість, творчість та відповідальність особистості [3, с. 110].

Зрозуміло, що акценти під час вивчення навчальних дисциплін переносяться на сам процес пізнання, ефективність якого залежить не тільки від пізнавальної активності студента, але й від дидактичних форм, технологій і заходів проведення навчального заняття: обґрунтування доцільності, перспектив, можливостей обраної професійної діяльності; точне формулювання мети навчальної дисципліни, теми; визначення очікуваних змін у когнітивній сфері розвитку особистості студента; якісне проектування контенту навчальної дисципліни, комфортного з точки зору закономірностей людського сприйняття, уваги, пам'яті, розумових операцій тощо; проблемне навчання у взаємодії і співтворчості; аналіз успішності та колективних досягнень, неуспішності у конкретних питаннях і шляхів її подолання, узагальнення нових знань та їх безпосереднє практичне

застосування, означення практичних результатів, яких маємо надалі досягти [12].

Викладачам, які активно починають впроваджувати систему формуального оцінювання, слід дотримуватись таких вимог [9, с. 289]: знайома для студента форма завдання (*приклади авторів*: психологічне есе, виконання тесту з власним інтерпретуванням за даними опису діагностики, метафоричні вправи тощо); неперервність оцінювання (у робочій програмі може зазначатися досить щільне тематичне планування, в ідеалі оцінювання має проводитися не в фіналі вивчення модуля, а наприкінці теми – для розуміння засвоєння та порівняння з результатами власного попереднього опанування); негайність оцінювання та доступність інформації щодо оцінки для планування навчальних дій (в умовах дистанційного навчання доцільні інструменти навчальної платформи Moodle, онлайн-консультації, відгуки за допомогою обміну інформаційними повідомленнями в чатах у соціальному месенджері «Telegram»); оцінюванню підлягає не результат, а стратегія міркування.

Зважаючи на власний досвід, ефективною є система завдань/видів діяльності в контексті формуального оцінювання, в яких після виконання передбачено самооцінювання-усвідомлення результатів за певними критеріями, визначеними і прийнятими в груповому обговоренні між викладачем і студентами, та/або зіставлення за рівнями: «бажаний-реальний», «теперішній-минулий», «високий-низький», «адекватний-завищений-занижений», а саме:

– тілесно-орієнтовані, рухові вправи: «Континуум усвідомлення», «Психосоматична карта тривоги» й ін.;

– рефлексивні: підготовка професійного резюме на заміщення посади; «Щоденник креативності», зовнішня експертиза роботи іншого студента; звіт за результатом самоспостереження «Мій план розвитку креативності на рік», «Я завершую курс і головне, що я зрозумів...»;

– творчі: індивідуальний (аналогії, інверсії, ідеалізації), колективний («Мозковий штурм», «Конференція ідей», «Колективний блокнот»), творчий пошук і його активізація («Контрольні запитання», «Фокальні об'єкти», «Морфологічний аналіз», «КАРУС») [14];

– раціонально-когнітивні: відпрацювання технік саногенного та позитивного мислення «Ваша реакція на стрес», «Логічні рівні стресу», «Ваш основний стан», «Сократівський діалог», «Декастрафізація», «Переформулювання», «Перевірка

гіпотези», «Планування діяльності»; асертивні [2]: «Заїжджена платівка»; «Перманентна відмова», «Прохання про послугу», «Прийнятний компроміс», «Асертивна критика», «Згода», «Банк досягнень», «Впевненість і ситуація», «Визначення пріоритетів», «Мій продуктивний час»;

– проєктувально-репрезентативні: презентація власного портфоліо фахівця (психолога/менеджера/моделі/байєра/фешн-журналіста), написання статті до власного фешн-блогу, інтерв'ю з представником професії, проєкт стартапу та його презентація; реалізація сукупності процедур постановки завдань, генерації варіантів їхнього вирішення, вибору, оптимізації, прийняття рішень на основі технології формулювання розумних цілей («SMART», «Закон десяти W», моделі «GROW», «SPIN», «TOTE», різноманітні модифікації колеса життєвого балансу, шкалювання, визначення особистих пріоритетів, пошук і аналіз можливостей для подолання труднощів «Т-модель» тощо);

– релаксаційні й адаптивні («Приємні спогади», «Емоційна гімнастика», «Заземлення», «Скинь зайве», «Воскова фігура», «Кімната відпочинку»), метафоризація (потреб, станів, проблем, ресурсів тощо), візуалізація («Коло сили», «Поплавець в океані», «Внутрішній голос», «Подорож»), гештальт-техніки усвідомлення потреб («Техніка двох стільців», «Тривога й усвідомлене дихання» [13]), кінезіологічні прийоми і техніки тощо.

**Висновки і подальші перспективи дослідження.** Теоретичний аналіз психологічних аспектів формуального оцінювання у вищій школі дозволив зробити такі висновки:

1) тривога як схильність переживати емоційне хвилювання в стані підвищеної загрози обумовлена невідповідністю між реальними можливостями студента і силою його потреб у когнітивно-навчальному процесі, зокрема у невизначених ситуаціях «календарних» сесійних випробувань – заліків та сесій;

2) для того, щоб знизити рівень інтенсивності тривоги, яка порушує соціальне функціонування студентів у навчальній діяльності, дезорганізує її та викликає психосоматичні розлади, доцільним є не лише застосування дидактичних форм, технологій і заходів проведення навчальних занять, дотримання певних вимог формального оцінювання, а й впровадження системи завдань на самооцінювання-усвідомлення власних обмежень і ресурсів, результатів когнітивно-навчальної і комунікативної діяльності, налагодження

зворотнього зв'язку між студентом і викладачем для формування між ними довіри;

3) психологічний супровід формувального оцінювання в системі сучасних технологій навчання у виші сприяє активізації освітнього процесу, перетворенню навчальних знань у професійні вміння, викликає потребу студентів в отриманні нових знань, формуванні актуальних вмінь і навичок під час творчо-перетворювальної навчальної діяльності, заснованій на рефлексії здобутків, оцінці результатів, усвідомленні власного потенціалу.

Отже, найуспішніше формувальне оцінювання реалізується тоді, коли актуалізуються креативність, творче мислення, передбачення й інтуїція у вирішенні когнітивно-навчальних проблем, у

доборі ефективного рішення з урахуванням особливостей реальної ситуації, в умовах браку інформації і дефіциту часу.

Наукова новизна полягає у виявленні функціональної взаємопов'язаності, взаємозумовленості системи формувального оцінювання та психологічного регулювання виникнення та динаміки переживання студентами тривоги під час навчання у вищій школі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в поглибленому вивченні особливостей застосування різних психотехнологій саморегуляції ситуативної тривожності студентів в умовах контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності, зокрема в сесійний період.

#### Список літератури:

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. Москва: Академический Проект; Трикста, 2005. 496 с.
2. Бриль М. М. Психологічний аналіз проблеми асертивності та ціннісних орієнтацій студентської молоді в процесі адаптації у ВНЗ. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля. Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2014, 2 (34). С. 82–86. URL: <http://tppjournal.com.ua/contents/n2y2k14folder/n2y2k14a13.html>
3. Бриль М. М. Соціально-психологічні фактори адаптивних стратегій поведінки та формування ідеальних образів у студентській молоді / *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля. Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2014, 1 (33). С. 103–110. URL: <http://tppjournal.com.ua/contents/n1y2k11folder/n1y2k14a14.html>
4. Варій М. Й. Психологія особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
5. Веремей Є. Р. Використання формуючого оцінювання в електронному навчальному курсі. *Open educational e-environment of modern University*, 2019, 6. С. 90–100.
6. Галієва О. М. Психологічні аспекти прояву ситуативної тривожності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* : зб. наук. праць, 2017, 2 (3). С. 26–31.
7. Изард К. Е. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 464 с.
8. Илюхин А. Развитие совладающего поведения в юношеском возрасте : первичный, вторичный академический контроль и копинг-стратегии (на материале экзаменационного стресса). *Вестник ТГУ*. 2011, 8. С. 145–152.
9. Калініна І. М. Формувальне оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. *Грааль науки*, 2021, 5. С. 285–290. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/grail-of-science/article/view/13126/12063>
10. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 102 с.
11. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням; пер. із словацької В. І. Романець. Київ : Радянська школа, 1981. 170 с.
12. Костюченко О. В. Психолого-педагогічні складові в системі сучасних технологій навчання у виші. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії* : XXX Міжн. наук.-практ. інтернет-конф. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 30 вересня 2020 р. <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/conf/80>
13. Костюченко О. В. Психосоматика: психологічні аспекти досліджень. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук*: міжн. наук.-практ. конференція м. Київ, ТНУ, 1–2 жовтня 2021 р. Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2021.
14. Костюченко О. В. Творчі складові прийняття управлінських рішень у системі креативного менеджменту. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Фенікс, 2018, 12 (24). С. 110–119.
15. Лашко О. В. Психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету : ... на здобуття ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний технічний університет «Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського», 2021. 291 с. : URL: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/40828/1/Lashko\\_dys.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/40828/1/Lashko_dys.pdf).
16. Левитов Н. О психических состояниях человека. Москва : Педагогика и психология, 1998. 380 с.
17. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы. Санкт-Петербург : Алетей, 2000. 296 с.
18. Хаустова О. О. Психосоматичний підхід до проблем здоров'я. *Лікарю-практику*, 2019; 4 (1), С. 132. DOI: 10.32471/umj.1680-3051.132.160744.

19. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. Москва : Айрис Пресс, 2004. 464 с.
20. Чабан О. С., Хаустова О. О., Асанова А. Е. та ін. Практична психосоматика: діагностичні шкали. Київ, Медкнига, 2019. 112 с. DOI: 10.32471/umj.1680-3051.132.160744
21. Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень. Івано-Франківськ : «Лілея НВ», 2014. 136 с.
22. Bloom B. C. Human Characteristics and School Learning. New-York, 1976. P. 98–113.
23. Kelly H., Michela L. L. Attribution theory and research. *Am. Rev. Psychol.* 1980, 31. P. 457–501.

**Kostiuchenko O.V., Bryl M.M. FORMATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION AS A TOOL FOR REGULATION OF DYNAMICS OF STUDENTS' ANXIETY EXPERIENCE**

*The article considers the psychological features of the introduction of a broad system of formative assessment in higher education. It is noted that educational activities are the main source of students' situational anxiety, and vice versa – intense feelings of anxiety, maladaptation disrupts educational activities. The aim is to analyze the psychological aspects of formative assessment in higher education as a tool for students' anxiety regulation. Emphasis is placed on the psychological “environmental friendliness” of formative assessment, especially in the context of distance education. Anxiety is defined as the tendency to experience emotional excitement in a state of increased risk of mismatch between the real capabilities of the student and the strength of his/her needs in the cognitive learning process, in particular in uncertain situations of “calendar” session tests. It was found that to reduce the level of anxiety in educational activities, it is advisable not only to use didactic forms, technologies and activities of training, compliance with certain requirements of formal assessment, but also to implement a system of tasks for self-assessment, self-awareness of students' limitations and resources, cognitive learning activities, establishing mutual relations between the student and the teacher to build trust between them. The psychological role of formative assessment in the formation of students' needs for new knowledge, skills and abilities in creative and transformative educational activities based on the reflection of achievements, evaluation of results, awareness of their own potential is substantiated. A system of multilevel tasks and exercises is presented: body-oriented, reflective, creative, rational-cognitive, design-representative, relaxation and adaptive for the formation and development of the ability to self-assessment, self-awareness of the results of cognitive learning activities. The scientific novelty is to identify the relationship, functional interconnectedness, interdependence of the system of formative assessment and psychological regulation of the occurrence and dynamics of students' anxiety in higher education.*

**Key words:** educational activity, educational interaction, formative assessment, anxiety, situational anxiety.

**Котлова Л.О.**

Житомирський державний університет імені Івана Франка

**Весельська А.Л.**

Житомирський державний університет імені Івана Франка

**Машевська Н.О.**

Житомирський державний університет імені Івана Франка

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ З РІЗНИХ ТИПІВ СІМЕЙ

*Сім'я є головним соціальним інститутом в житті кожної людини, саме тому вивчення конфліктних форм поведінки, спираючись на її типологію, є необхідним. Конфлікти, як зіткнення протилежних сторін, присутні у житті кожного, їх неможливо оминути. Саме тому необхідно якнайширше розібратися в причинах їх виникнення, факторах, які впливають на їх зародження та особливості конфліктогенів, які є провокаторами. Усе це являється підґрунтям суперечок, на які треба звертати увагу заради позитивного мобілізування конфлікту. Основна мета дослідження встановити особливості конфліктних форм поведінки учнів з різних типів сімей. Для вивчення особливостей конфліктних форм поведінки учнів з благополучних та неблагополучних сімей було використано три методики: методика К. Томаса на визначення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях; методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки; методика діагностики копінг-стратегії в стресових ситуаціях (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер в адаптації Т. Крюкової).*

*Встановлено, що, за результатами діагностики особливостей конфліктних форм поведінки учнів з благополучних та неблагополучних сімей, є спільні та відмінні ознаки: діти з благополучних та з неблагополучних сімей під час конфліктних ситуацій використовують різні форми поведінки та вирішують конфлікти, використовуючи як конструктивні так і деструктивні методи; діти з благополучних сімей частіше можуть використовувати такі стилі поведінки, як «компроміс» та «унікнення», коли діти з неблагополучних сімей – «приспосовування» та «суперництво»; дітям з благополучних сімей більш характерний копінг, орієнтований на вирішення завдань, на відміну від дітей з неблагополучних сімей, яким притаманний копінг, орієнтований на емоції та ізоляцію.*

*Під час дослідження виявлено: дітям з благополучних сімей у більшості характерні ситуативні форми поведінки в конфліктних ситуаціях, натомість дітям з неблагополучних сімей – особистісні; діти з благополучних сімей мають досвід більш конструктивно поводитися під час конфліктних ситуацій, аніж діти з неблагополучних сімей, що впливає на ступінь ефективності вирішення будь-яких конфліктних ситуацій.*

**Ключові слова:** *конфлікт, конфліктні форми поведінки, благополучна сім'я, неблагополучна сім'я.*

**Постановка проблеми.** Нині сім'я є предметом вивчення великого значної кількості дослідників. Сучасна сім'я перебуває в стані кризи, яка проявляється у вигляді таких процесів як: зниження життєвого рівня та здоров'я; різке підвищення кількості розлучень; побутова злочинність та зростання конфліктів у сім'ї; зниження народжуваності; зменшення її педагогічного потенціалу та можливості розвитку гармонійної повноцінної особистості.

На наш погляд, у цих умовах активізуються захисні функції сім'ї, і, насамперед, функція матері-

ального захисту, яку сучасній сім'ї здійснювати стає все складніше. Викликає тривогу те, що при цьому відходить на другий план, або зникає зовсім виховна функція сім'ї. А це ми рахуємо в умовах падіння духовності сучасного суспільства є найважливішою функцією сім'ї. Власні діти, на жаль, зміщуються на одне з останніх місць у списку цінностей батьків.

Одним із найважливіших аспектів заявленої проблеми ми назвали процес структурно-функціональної трансформації сім'ї як соціального інституту та, як наслідок, зменшення її впливу на дитину, яка



росте в ній під впливом несприятливих сучасних ситуацій, що склалася в нашому суспільстві.

Явні та приховування сімейні конфлікти ведуть до різноманітних фізичних та духовних травм дітей, їх агресивності, труднощів у спілкуванні, збільшення кількості правопорушень, психолого-педагогічної занедбаності.

На жаль, психолого-педагогічна теорія та практика відстають від вимог часу. Сьогодні перед ними стоїть мета сформувати засоби та шляхи включення дитини з неблагополучної сім'ї до системи повноцінних дитячо-дорослих відносин, нейтралізації негативних переживань та дій дитини, допомогти сім'ї у подоланні труднощів.

Проблему психології сім'ї та особливості конфліктних форм поведінки особистості досліджувало чимало українських вчених: типи поведінки у конфліктних ситуаціях (Л. Котлова, С. Котловий); функції та види сімейних конфліктів (В. Ващенко, Л. Кондрацька) [4; 6; 9].

Вивчення даної проблеми спричинено неврахуванням фактору особливостей впливу типів сімей на виховання особистості, що формує певний стиль поведінки у дітей при вирішенні конфліктів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження закордонних вчених свідчать про актуальність нашого дослідження. Так, В. Sheller зазначав, що сім'я є зв'язком дитини зі світом і відіграє вирішальну роль у підготовці дитини до життя поза домом [11]. У дослідженнях J. Wadsworth, I. Burnell та інших встановлено, що діти із асоціальних дітей мають підвищений рівень невротизму, конфліктності та емоційної незрілості, у порівнянні із дітьми з благополучних сімей [12]. У свої чергу, Karin M. Ekstrom, Patriya S. Tansuhaj, Ellen R. Foxman вказували на те, що сім'я несе відповідальність за соціалізацію дітей в соціумі, за їх поведінку в суспільстві [10].

Сім'я займає одне з найважливіших місць в житті кожної людини та відрізняється складом, традиціями, побутом, міжособистісними стосунками, кліматом та взаємовідносинами, які панують в ній.

За складом сім'ї виділяють повні сім'ї, в яких діти проживають з обома батьками, неповні, якщо немає одного з батьків, і формально повні, коли в сім'ї є обоє батьків, але один з них із певних причин не бере участі у вихованні дитини. У більшості випадків повні сім'ї характеризуються як гармонійні, якщо внутрішньо сімейні відносини в них відповідають принципам гуманності, формуванню й прояву відносин до іншого, як до себе, і до себе, як до іншого; передбачають взаємну щедрість і доброту, повагу і вимогливість [8, с. 52].

Неповні й формально повні сім'ї набагато частіше потрапляють до розряду проблемних (конфліктних, антипедагогічних, асоціальних), так як у них відсутня соціально-психологічна структура сім'ї та існування в ній активних взаємостосунків між усіма членами родини [1].

За мікрокліматом в сім'ї розрізняють емоційно комфортні сім'ї, де діти зазвичай переживають лише емоційно комфортні відчуття захищеності, затишку й приязні їхніх членів; тривожні сім'ї, мікроклімат яких найчастіше є проекцією відповідних особистісних характеристик батьків, та сім'ї, яким притаманний емоційно-психологічний дискомфорт і нервово-психічне напруження. Як правило, такий мікроклімат характерний для проблемних сімей із суттєвими відхиленнями спілкування батьків від норм ефективної педагогічної комунікації. Саме від рівня гармонійності відносин між усіма членами сім'ї, залежить і ступінь вираженості агресії та конфліктогеності у дітей, а саме підлітків [2].

За якістю сімейних взаємин сім'ї поділяються на: благополучні – це сім'ї, що мають високий рівень внутрішньої сімейної духовності, моральності, кооперації та координації, з раціональними шляхами розв'язання сімейних проблем; неблагополучні – це сім'ї, які в силу певних причин частково або повністю втратили виховні можливості [7, с. 65].

Підлітки з неблагополучних сімей характеризуються низькою емоційною виразністю та негативним емоційним фоном прийняття себе та навколишнього світу. Для них є притаманний простий інфантильний психологічний захист. Вони прагнуть викоринити минулий травматичний досвід, що призводить до формування нестійкої особистості та порушених контактів з оточуючими [3, с. 922].

Наслідками недостатнього виховання є також несформовані уявлення про благополучну, гармонійну сім'ю. Такі діти ставляться до ровесників як до об'єктів, які є засобами власної активності; вирішують конфлікти шляхом обману, приниження; обирають роль жертви інших людей і обставин. У вирішенні ситуацій обирають пасивну позицію утримання, керуються установкою на захист та недовіру («комплекс їжака»). Негативний авторитет батьків підлітками не критикується, а навпаки, приймається [5, с. 57-61].

На нашу думку, благополучна сім'я має міцні внутрішні зв'язки, високий рівень координації. Це середовище, де панує взаєморозуміння, повага членів родини один до одного, взаємна довіра,

чуйність, раціональні способи вирішення всіх сімейних проблем, позитивна моральна атмосфера, У підлітків з благополучних родин виявлені: переважно високий рівень вербалізації власного досвіду; спрямованість на позитивні міжособистісні стосунки з однолітками; активну позицію в житті та активний підхід у вирішенні ситуацій. У нормальній сімейній обстановці дитина виростає доброзичливою, гуманною, здатною до співчуття, спокійною, оптимістичною, добрим товаришем, з почуттям гумору, керується встановленими етичними правилами.

Отже, сім'я є головним осередком соціалізації особистості і являється найвпливовішим агентом соціалізації. Саме тому поведінка дитини на пряму залежить від типу сім'ї в якій вона виховується та методів виховання, які застосовуються в конкретній родині.

**Формулювання цілей статті.** Висвітлити результати емпіричного дослідження порівняння психологічних особливостей конфліктних форм поведінки учнів з різних типів сімей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Метою нашого дослідження було дослідити особливості конфліктних форм поведінки учнів з благополучних та неблагополучних сімей. Для реалізації мети дослідження, нами було використано такі методики: 1) методика визначення стилю поведінки особистості в конфліктних ситуаціях К. Томаса (адаптація Н.Грішиної); 2) методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки; 3) методика діагностики копінг-стратегії в стресових ситуаціях (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер в адаптації Т. Крюкової).

У дослідженні взяли участь 120 учнів професійних училищ України, віком 15-16 років, 60 осіб з яких – виховуються в благополучних сім'ях, 60 – з неблагополучних сімей.

З метою вивчення стилю поведінки в конфліктній ситуації учнів, що проживають у різних типах сімей була використана методика К. Томаса в адаптації Н. Грішиної «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації».

Таким чином, за результатами діагностики стилю поведінки під час конфліктної ситуації дітей з благополучних сімей за методикою К. Томаса в адаптації Н. Грішиної були отримані такі результати: 40% учнів обирають «Компроміс» (шукають баланс взаємних поступок і надбань, прагнуть порозумітися, згоджуються на часткове задоволення своїх потреб з метою збереження стосунків та отримання хоча б половини бажаного, підкреслюють спільність інтересів); у 20% дослі-

джуваних під час конфліктних ситуацій переважає стиль поведінки «Уникнення» (пасивна поведінка, що полягає в ігноруванні конфліктів, або перенесення його на інший більш оптимальний час, бажають уникати складних ситуацій не обговорювати те, що є предметом суперечки, надають перевагу бути присутніми, але не проявляти ніяких ознак втручання, часто зберігають нейтралітет); серед 17% досліджуваних спостерігається стиль поведінки під час конфліктних ситуацій «Співпраця» (намагаються всі суперечки обговорювати разом із іншою стороною конфлікту) та «Пристосування» (жертвують власними інтересами з метою покращення міжособистісних чи групових стосунків, намагаються в конфлікті бути присмними в очах його учасників); 6% досліджуваних мають «Суперництво», як стиль вирішення конфліктів (орієнтовані на перемогу в конфлікті шляхом ігнорування потреб інших).

Під час аналізу показників учнів, що відносяться до неблагополучних сімей встановлено, що у 33% переважає стиль вирішення конфліктів «Пристосування»; 26% – «Суперництво»; 20% дітей під час конфліктних ситуацій переважає стиль поведінки «Уникнення»; 14% досліджуваних спостерігається стиль поведінки «Співпраця»; 7% учнів обирають «Компроміс». Враховуючи загальні показники ми бачимо, що учні із неблагополучних сімей використовують різні методи розв'язання конфліктів, але фактично 73% використовують неконструктивні стилі розв'язання конфліктних ситуацій, що, на нашу думку, пов'язано із можливостями, вихованням та сімейним прикладом.

За результатами діагностики копінг-поведінки в стресових ситуаціях були отримані такі результати:

– у дітей з благополучних сімей переважає «копінг орієнтація на вирішення завдань», а саме у 47% досліджуваних. Для цих учнів характерне прагнення використовувати всі наявні ресурси на пошук різних способів ефективного вирішення конфліктних ситуацій;

– серед 20% досліджуваних дітей з благополучних сімей спостерігається копінг-стратегія «соціальна підтримка», а саме активна поведінка задля вирішення проблеми, особистість звертається за допомогою або підтримкою до максимально значущої людини, часто це сім'я, друзі чи близькі знайомі;

– серед найнищого показника у дітей з благополучних сімей є «копінг орієнтація на емоції», а саме у 7% досліджуваних, переважає емоційність під час вирішення конфліктних ситуацій. Такі

учні під час конфлікту яскраво виражають емоції, часто здатні до суперництва;

– у дітей з неблагополучних сімей переважають: «копінг орієнтація на емоції», а саме у 30% досліджуваних, переважає емоційність під час вирішення конфліктних ситуацій. Такі особистості під час конфлікту яскраво виражають емоції, часто здатні до суперництва; ще у 30% дітей спостерігається копінг-стратегія «ізоляція», їм характерна ізоляція від проблемних ситуацій, недостатнє вміння правильно розв'язувати конфліктні ситуації.

– у дітей з неблагополучних сімей у 17% переважає копінг орієнтація на вирішення завдань та копінг орієнтація на уникнення проблемних ситуацій, яким характерні вище зазначені риси;

– серед низького показника у дітей з неблагополучних сімей є «копінг соціальна підтримка», а саме у 6% досліджуваних. Таким чином, для 93% досліджуваних не характерним є ділитися власними проблемами; такі діти самостійно вирішують проблемні моменти.

Таким чином, можна стверджувати, що діти із благополучних сімей мають кращий досвід підбору позитивних копінг-стратегій, ніж діти з неблагополучних сімей.

З метою діагностики рівня агресивності під час конфліктних ситуацій у дітей з благополучних та неблагополучних сімей нами була використана методика «Діагностика показників і форм агресії» А. Басса та А. Дарки (адаптація А.К. Осницького). Відповідно до результатів діагностики дітей, що виховувалися у благополучних сім'ях були отримані такі дані:

– більшості дітям із благополучних сімей притаманний високий – та дуже високий рівень прояву «відчуття провини», а саме 66%. Таким учням характерне хибне переконання в тому, що вони є в усьому винними, діють неправильно та несправедливо по відношенню до інших, вважають себе поганими людьми. Цей прояв агресії є безпечним для інших сторін, але негативно впливає на психічний стан аутоагресивної особистості.

– серед 53% досліджуваних на високому та дуже високому рівнях є прояви «образи» – це вид агресії, який означає відчуття заздрості та негативізму до опонентів; незадоволеність оточуючими; симуляція або переживання справжніх страждань.

– 46% притаманна «непряма агресія». Таким дітям характерне використання опосередкованих механізмів прояву агресії проти інших осіб через жарти, плітки, крик, тупання ногами тощо.

– «роздратування» як прояв агресії характерний 40% опитуваних. Воно передбачає схильність

особи до даного компоненту, здатність до різкості та грубості, що часто заважає при конструктивному вирішенні конфліктів.

Невеликій кількості дітей даної категорії притаманні наступні прояви агресії, такі як: «підозрілість» -10 %, «вербальна агресія» – 7% (використання нецензурної лайки, підвищення тону, застосування погроз тощо); у 10% досліджуваних переважає використання «фізичної агресії»; 3% респондентів притаманний «негативізм»; 7% притаманна «схильність до підозр».

За результатами дослідження дітей з неблагополучних сімей за методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація А.К. Осницького) було встановлено, що:

– у дітей із неблагополучних сімей найбільший прояв має «підозрілість», а саме в 56% дітей. Таким учням може бути властива недовіра та обережне відношення до оточуючих. У дітей з високим рівнем прояву даного виду агресії властиві переконання, що оточуючі можуть їм зашкодити, відсутня довіра до людей. У неблагополучних сім'ях за результатами діагностики така тенденція спостерігається;

– у 33% досліджуваних спостерігається такий вид агресії, як «фізична агресія». Це може вказувати на схильність до завдання фізичного болю та заподіяння насильства над іншими особистостями.

– 40% респондентів даної категорії використовують у своїй стратегії поведінки «вербальну агресію», що передбачає використання непристойних слів, крику тощо з метою приниження іншого суб'єкта.

– 33% підлітків притаманний «негативізм», що передбачає наростаючу активність дій проти встановлених вимог або правил.

– Невеликий відсоток досліджуваних мають такі показники, як: «опосередкована погроза» у 16% дітей, роздратування – ще у 7%. Таким дітям характерне використання опосередкованих механізмів прояву агресії проти інших осіб через жарти, плітки, через крик, тупання ногами тощо;

– відсутніми формами прояву агресії у дітей з неблагополучних сімей є: «образа» та «аутоагресія». Тобто таким дітям можуть бути нехарактерним переконання в тому, що вони в чомусь неправі та вчиняють негарно, часто можуть не відчувати почуття провини.

Отже, діти з благополучних сімей, так само як і діти з неблагополучних можуть використовувати різні форми прояву агресії. Але порівнюючи слід зазначити, що діти з благополучних сімей використовують як ситуативні форми конфліктної

поведінки (образа, відчуття провини), які не загрожують власному чи чужому здоров'ю та життю і спрямовані лише на вивільнення власних негативних проявів, так і особистісні (непряма агресія, роздратування), що можуть зашкодити при вирішенні конфліктних ситуацій.

У дітей з неблагополучних сімей прояви поведінки здебільшого відносяться до особистісної форми (фізична агресія, вербальна агресія, схильність до підозр), що провокує використання деструктивних стимулів поведінки.

Таким чином, за результатами нашого дослідження можемо стверджувати, що (див. таблиця 1):

– діти з благополучних та з неблагополучних сімей під час конфліктних ситуацій використовують різні форми поведінки; конкретних способів поведінки у 70-100% досліджуваних помічено не було;

– діти з благополучних та з неблагополучних сімей використовують і конструктивні форми у вирішенні конфліктів так і негативні.

Серед відмінних ознак були виділено такі:

– діти з благополучних сімей частіше можуть використовувати «компроміс» – 40% та «уникнення» – 20%; коли діти з неблагополучних сімей «приспособлення» – 33% та «суперництво» – 26%. Таким чином, діти з благополучних більше не вступають у конфліктні ситуації, а у їх випадку

намагаються їх вирішити конструктивно, коли діти з неблагополучних сімей або пристосовуються до умов конфлікту, або активно діють та можуть використовувати силу;

– дітям з благополучних сімей більш характерний копінг, орієнтований на вирішення завдань у 47%. Їм мало властиві емоційні прояви під час конфліктних ситуацій, що свідчить про більш свідоме розуміння що необхідно робити під час неконструктивних конфліктних ситуацій; дітям з неблагополучних сімей – 30% більш характерний копінг, орієнтований на емоції та ізоляцію, властиві соціальна підтримка, тобто діти орієнтовані на переживання негативних емоцій під час конфліктів, рідко діляться своїми проблемами з іншими, часто недовіряють оточуючим.

Під час конфліктів учні застосовують різні форми агресії, таким чином, серед дітей з благополучних сімей частіше всього можуть використовувати «опосередковану погрозу» – 46%, «роздратування» – 40%, «образу» – 53% та «відчуття провини» – 46%. Таким дітям характерне використання опосередкованих механізмів прояву агресії проти інших осіб через жарти, плітки, через крик, тупання ногами тощо. Цей прояв агресії є безпечним для інших особистостей, й таким чином особистість, що проявляє агресію позбувається нега-

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз результатів дослідження форм поведінки під час конфлікту дітей з різних типів сімей**

Типи сімей	Результати тестування за методикою К. Томаса «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації»		За методикою «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер в адаптації Т. Крюкової)		Дослідження за методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація А.К. Осницького)	
	Форма поведінки	Відсоток	Форма поведінки	Відсоток	Форма агресії	Відсоток
Діти з благополучних сімей	Компроміс	40%	Копінг на вирішення завдань	47%	Відчуття провини	46%
	Уникнення	20%	Соціальна підтримка	20%	Образа	53%
	Співпраця та Пристосування	17%	Уникнення та Ізоляція	13%	Роздратування	40%
	Суперництво	6%	Копінг орієнтований на емоції	7%	Непряма агресія	46%
Діти з неблагополучних сімей	Приспособлення	33%	Копінг орієнтований на емоції та Ізоляція	30%	Схильність до підозр	53%
	Суперництво	26%	Копінг на вирішення завдань та Уникнення	17%	Негативізм	40%
	Уникнення	20%	Соціальна підтримка	6%	Фізична агресія	33%
	Співпраця	14%			Вербальна агресія	46%
	Компроміс	7%				

тивних емоцій, що також великим чином впливає на стан особистості в цілому, також таким дітям не характерний негативізм, коли діти з неблагополучних сімей використовують в більшості випадках «підозрілість» – 60%, тобто діти часто недовіряють оточуючим людям, здатні вирішувати конфліктні ситуації самостійно, також їм не властиві «образи» та «аутоагресія».

**Висновки із цього дослідження і далі перспективи в цьому напрямку.** Відповідно до результатів досліджування є аргументи стверджувати, що діти з благополучних сімей мають досвід

більш конструктивно поводитися під час конфліктних ситуацій, аніж діти з неблагополучних сімей, що впливає на ступінь ефективності вирішення будь-яких конфліктних ситуацій. Дітям з благополучних сімей властива самостійність у розв'язанні ситуацій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективами подальших досліджень вбачаємо розробку, впровадження та перевірку ефективності програми формування конструктивних навичок поведінки в конфліктах.

#### Список літератури:

1. Богомоллова М. Н. Коммуникационный конфликт как явление действительности. *Современные научные исследования и инновации*. 2012. Вып. 9. С. 76–82.
2. Бондарчук О. І. Сім'я як осередок соціалізації дитини. Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах. Київ: АЛД, 1998. 165 с.
3. Буковська О. О. Особливості становлення та психокорекції життєвого досвіду підлітків з неблагополучних родин. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2010. №10. 922 с.
4. Ващенко, І., Кондрацька, Л. Фактори, що сприяють виникненню сімейних конфліктів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2019. №12. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-12.%p>
5. Конєва О. Б. Неблагополучная семья и девиантное поведение: социально-психологические аспекты. *Психология*, 2012. Вып № 9. С. 57–61.
6. Котловий С. А. Конфліктні форми поведінки та причини їх виникнення в учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб.наук.пр. Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. № 27. С. 122–128.
7. Пірен М. І. Конфліктологія : Підручник. Київ: МАУП, 2003. 360 с.
8. Шипова Л. В., Шипова А. В. Семейные факторы агрессии подростков. *Гуманитарные научные исследования*. 2016. Вып. № 10. С. 52.
9. Biletska I., Kotlova L., Kotlovyi S., Beheza L. Kulzhabayeva L. Empirical Study of Family Conflicts as a Factor of Emotional Burnout of a Woman. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2020. 8(2). P. 211-218. <https://www.lifescienceglobal.com/journals/journal-of-intellectual-disability-diagnosis-and-treatment/volume-8-number-2/82-abstract/jiddt/3938-abstract-empirical-study-of-family-conflicts-as-a-factor-of-emotional-burnout-of-a-woman>
10. Karin M. Ekstrom, Patriya S. Tansuhaj, and Ellen R. Foxman. Children's Influence in Family Decisions and Consumer Socialization: a Reciprocal View. *NA – Advances in Consumer Research*. 1997. Volume 14, P. 283-287. <https://www.acrwebsite.org/volumes/6704>
11. Sheller B. Influence of the Family. *Wright's Behavior Management in Dentistry for Children*, 2021. <https://doi.org/10.1002/9781119680987.ch4>
12. Wadsworth J., Burnell I., Taylor B., Butler N. The influence of family type on children's behaviour and development at five years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006. 26(2). P. 245–254. DOI:10.1111/j.1469-7610.1985.tb02263.x

#### **Kotlova L.O., Veselska A.L., Mashevska N.O. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CONFLICT FORMS OF BEHAVIOR OF STUDENTS FROM DIFFERENT FAMILY TYPES**

*The family is the main social institution in the life of every person, and thus, the study of conflict forms of behavior, based on its typology, is necessary. Conflicts, like clashes between opposing parties, are present in everyone's life and cannot be avoided. Consequently, it is essential to figure out, as widely as possible, the reasons for their occurrence, the factors affecting their origin, and the particularities of conflict agents that are provocateurs. All these are the triggers for disputes that should be addressed to mobilize the conflict positively. The main purpose of the study is to specify the features of conflict forms of behavior of students from different types of families. Three methods have been used to study the peculiarities of conflict forms of*

*behavior of students from functional and troubled families: the Thomas–Kilman Conflict Mode Instrument for determining the behavior style in conflict situations; the Bass Darka technique – methods for diagnosing indicators and forms of aggression; methods of diagnosing a coping strategy in stressful situations (S. Norman, D. Endler, D. James, M. Parker adapted by T. Kryukova).*

*It has been established that according to the results of diagnosing the peculiarities of conflict forms of behavior of students from functional and troubled families, there are common and distinctive features: children from functional and troubled families follow different forms of behavior and resolve conflicts using both constructive and destructive methods; children from functional families tend to follow such behavior styles such as “compromise” and “avoidance” while children from troubled families use “adjustment” and “rivalry”; children from functional families are characterized by problem-oriented coping compared to children from troubled families, who are characterized by coping focused on emotions and isolation.*

*The research findings have shown the following: situational forms of behavior in conflicts are inherent in children from functional families, while children from troubled families use personal ones; children from functional families have the experience to behave more constructively during conflict situations than children from troubled families – this affects the effectiveness of solutions to any conflict situations.*

**Key words:** *conflict, conflict forms of behavior, functional family, troubled family.*

**Мащак С.О.**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

## ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЇ ЯК СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті здійснено аналіз педагогічної діяльності викладача психології в освітньому просторі педагогічного університету. Представлено теоретичну модель викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності в освітньому просторі педагогічного університету. Педагогічна діяльність викладача психології спрямована на оволодіння майбутніми педагогами професійними компетенціями та вдосконалення освітнього процесу. Викладач психології як суб'єкт педагогічної діяльності в освітньому просторі педагогічного університету повинен володіти особистісними здатностями та професійними компетентностями для реалізації завдань психологічного супроводу особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів. Для викладача психології та педагога важливо не тільки володіти новими формами, засобами, прийомами, технологіями навчання, виховання та розвитку студентів в освітньому просторі педагогічного університету, але знайти креативний та індивідуальний спосіб їх впровадження в освітній процес, враховуючи індивідуальну неповторність та психологічні особливості конкретних суб'єктів освіти. Результатом педагогічної діяльності викладача психології є інтелектуально, морально, духовно, фізично, психологічно, особистісно розвинений, здоровий та готовий до педагогічної діяльності, професійного життя майбутній педагог, громадянин, патріот. Характеристиками викладача психології є професійна, психологічна, комунікативна компетентність, діалогічність, творчість. Здібності до педагогічної діяльності як гармонійне поєднання психологічних, фізіологічних, психічних, моральних, духовних, особистісних якостей викладача психології забезпечують не тільки позитивні результати у навчанні і вихованні та розвитку студентів, але й мотивують суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) до саморозвитку. Констатовано, що освітній простір педагогічного університету – це умова і результат діяльності суб'єктів освіти, котрий зумовлює протяжність освітніх подій, трансляцію культурного, психологічного, соціального, морального, духовного досвіду.*

**Ключові слова:** педагогічна діяльність, освітній простір, суб'єкт, професійна компетентність.

**Постановка проблеми.** Освітній простір педагогічного університету як взаємодія макро та мікро умов, чинників, механізмів детермінує педагогічну діяльність викладача психології. Інноваційні тенденції в системі вищої освіти також змінюють вектор підготовки суб'єктів освітнього процесу з позицій компетентнісного підходу. Викладач психології як суб'єкт педагогічної діяльності в освітньому просторі педагогічного університету повинен володіти особистісними здатностями та професійними компетентностями для реалізації завдань психологічного супроводу особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів. З огляду на це, в освітньому просторі педагогічного університету оволодіння студентами професійними компетенціями забезпечують не тільки навчальні, розвивальні, виховні, особистісно орієнтовані технології навчання, виховання та розвитку, але й фахові вміння, особистісні здатності викладачів. Оновлення освітніх навчальних програм забез-

печує реалізацію інтеграції психологічних знань в загальній, соціальній, віковій та педагогічній психології, психології вищої школи. Технології переведення лекційних та практичних занять у практичну та прикладну площину, реалізація обґрунтованої програми та методів психологічного супроводу особистісно-професійного зростання студентів, робота у проблемних наукових групах, індивідуальна, самостійної робота створюють додаткову мотивацію для майбутніх педагогів у засвоєнні вершин педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження педагогічної діяльності багаточисельні, у них цілісно представлено психологічну структуру педагогічної діяльності, її стилі (С. Єлканов, Ф. Гोनоболін, Н. Кузьміна, А. Щербаків, М. Савчин). Значна частина психолого-педагогічних досліджень зосереджена на аналізі професійних та особистісних якостей педагога, які диктуються соціальними вимогами чи зумовлені

особливостями та структурою власне педагогічної діяльності (Н. Волкова, О. Гаврилюк, В. Кан-Калік, І. Комарова, Є. Проворова, Л. Савенкова,). Питання підготовки майбутніх педагогів до професійно-компетентної педагогічної діяльності, концепції формування особистості педагога окреслені у наукових пошуках В. Андрущенко, І. Бега, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Мудрик; Т. Яценко, М. Савчина. Проте, особистісні здатності і професійну компетентність викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності в освітньому просторі педагогічного університету досліджено недостатньо.

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми ми з'ясували, що характеризуючи викладача психології як суб'єкта професійної педагогічної діяльності, дослідники акцентують увагу на таких характеристиках: здатність до вибору свого способу життєдіяльності та його здійснення в професійній діяльності, здатності до самопізнання, самоспостереження, саморегуляції й самоосвіти, діалогічність, відповідальність й ініціативність при наявності волі вибору змісту, способів своєї діяльності. Для викладача психології та педагога важливо не тільки володіти новими формами, засобами, прийомами, технологіями навчання, виховання та розвитку студентів в освітньому просторі педагогічного університету, але знайти креативний та індивідуальний спосіб їх впровадження в освітній процес, враховуючи індивідуальну неповторність та психологічні особливості конкретних суб'єктів освіти.

В освітньому просторі педагогічного університету педагогічна діяльність викладача психології реалізується з позицій суб'єктності. Викладач психології як суб'єкт педагогічної діяльності свідомо, відповідально та творчо керується моральними принципами людського співжиття, за точку відліку бере себе та інтегрує в індивідуальному досвіді засоби, результати мету життя та діяльності [8, с. 15]. Погоджуємося з думкою про те, що духовний та моральний потенціал викладача – це здатність до моральної та духовної рефлексії суб'єкта, який пізнає і розуміє світ дитини, поважає почуття внутрішньої особистої свободи, самовідчуття людини [5, с. 73].

Духовний потенціал викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності у освітньому просторі педагогічного університету важко оцінити кількісно та якісно, проте, саме він забезпечує рефлексію (вихід за межі психічних, психологічних властивостей, особистісних, соціальних, освітніх тенденцій), демонструє сформованість

здатностей до особистісного розвитку, саморозвитку та суб'єктивної самопрезентації, репрезентації. Саме такий викладач своїм власним прикладом «запалює» студентів на реалізацію особистих життєвих, освітніх проєктів, скеровує напрям регуляції і саморегуляції поведінки, спонукає активність студентів, мобілізує і координує власну педагогічну діяльність на позитивний результат. Такий аспект метакогнітивного моніторингу сприяє відкриттю викладачем власного духовного інтелекту, сприяє розвитку метамислення, метапам'яті, дозволяє долати власну обмеженість у знаннях про свій внутрішній світ, педагогічну діяльність та світ загалом.

Духовний та інтелектуальний потенціал викладача в освітньому просторі педагогічного університету взаємопов'язані. Якщо інтелектуальний потенціал дає можливість фіксувати різні стани функціонування свідомості: мудрість, раціональність, усвідомлення внутрішніх станів, мотиваційних тенденцій поведінки, творчу інтуїцію, відкрити пізнавальну позицію, оптимальний інтелектуальний стиль, то духовний потенціал у забезпечує цілісність, усвідомленість, об'єктивність сприймання внутрішнього світу людини, актуалізацію позитивного досвіду, функціонування наукової творчості та педагогічного мислення. Духовний потенціал викладача психології є здатністю до самопожертви, що в особливий спосіб засвідчує моральний обов'язок людини. Духовне і моральне самоствердження, самовираження забезпечує загальну оптимістичну спрямованість життя до досконалості, гармонії, універсальності особистості, актуальності віри, надії, любові, мудрості, реалізації тенденції бути [4, с. 74].

**Мета статті** – здійснити аналіз та створити теоретичну модель викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Організація освітнього процесу в педагогічному університеті повинна починатися з організації відкритого освітнього простору. Саме така організація, проєктування та конструювання освітнього простору педагогічного університету є актуальною для реалізації навчальної, виховної, наукової, методичної, організаційної діяльності викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності. Проблема активно обговорюється в наукових колах вітчизняних і зарубіжних науковців і безпосередньо пов'язана з проблемою управління освітою. Адже освітній простір педагогічного університету може бути визначеним як соціальний простір або простір соціальної взаємодії суб'єктів освітнього



процесу, включених у складну систему соціальних відносин [1, с. 32]. Він виступає формою емпіричного буття системи освіти, соціокультурною конкретикою місця присвоєння особистістю життєво необхідного і професійно значущого соціального досвіду, що задається освітнім оточенням.

Змістове наповнення освітнього простору педагогічного університету розкривається через взаємодію процесів соціалізації та ідентифікації. Соціальне, особистісне, професійне становлення майбутнього педагога у педагогічному університеті забезпечується процесами соціалізації в межах експертної та академічної культури. Соціалізація в межах експертної культури сприяє засвоєнню студентами правил, норм, цінностей, зразків поведінки майбутньої професійної педагогічної діяльності, в межах академічної культури – розвиток індивідуальних стратегій, що дозволяють досягти успіху в різноманітних практичних ситуаціях.

В освітньому просторі педагогічного університету різноманітні навчальні дисципліни і спеціальності, за якими здобувають освіту бакалаври, магістри, аспіранти та різні сфери діяльності викладача (навчальна, наукова, виховна, управлінська) тісно взаємодіють. Крім того, можна окремо аналізувати інформаційне, культурне, розвивальне, навчальне, виховне середовище. Результати діяльності викладача психології у цих полях – це інтелектуально, морально, духовно, фізично, психологічно, особистісно розвинений, здоровий та готовий до педагогічної діяльності, професійного життя майбутній педагог, громадянин, патріот. Такого випускника може підготувати викладач психології, який володіє відповідними освітніми технологіями та здоровим стилем педагогічної діяльності, є соматично, психічно, психологічно, соціально, морально та духовно здоровим, є активним громадянином та патріотом української держави [7]. Такого вчителя можна підготувати в педагогічному університеті з відповідним освітнім простором як особливим ціннісно-смісловим локальним соціотипом, який виникає як наслідок спільної діяльності індивідуальних (студентів, викладачів, керівників) і сукупних (колективу освітнього закладу) освітніх суб'єктів із засвоєння ціннісно зорієнтованої освітньої діяльності, спрямованої на підготовку фахівців, що зворотним чином зумовлює природу цієї діяльності та активності суб'єктів щодо її освоєння, організації, вдосконалення і розвитку [1, 2].

Освітній простір педагогічного університету є вагомою умовою і результатом діяльності освітніх суб'єктів, зумовлює протяжність освітніх подій,

охоплює явища з трансляції культури, психологічного, соціального, морального та духовного досвідів та особистісних смислів. Структурно-функціональна модель здорового освітнього простору включає чітко та однозначно сформульовану мету, цільові функції, параметри, адекватні смисли, високі результати. У здоровому освітньому просторі здійснюється підготовка висококваліфікованих та особистісно розвинених педагогів [5, с. 29].

Найважливішою особистісною і професійною рисою викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності є любов до студентів, бажання працювати і спілкуватися з ними, самовдосконалюватися, саморозвиватися.

Педагогічна творчість викладача психології може проявлятися у різних напрямках, починаючи від створення сучасних технологій навчання, виховання та розвитку майбутніх педагогів, відбір й аналіз їх змістового наповнення, а також, розвиток творчої особистості майбутнього фахівця, яка вміє вирішувати життєві проблеми й здійснювати свідомий життєвий вибір, керуючись моральними орієнтирами. Психологи зазначають, що проблема творчого перетворення педагогічної дійсності тісно пов'язана з усвідомленням відповідальності кожної людини за розвиток індивідуального творчого потенціалу. Тому, викладач психології може бути представлений у професії як індивідуально неповторна особистість, суб'єкт діяльності.

Погоджуємося з тезою, що викладач психології як суб'єкт педагогічної діяльності повинен виступати ініціатором, автором-творцем і творчим виконавцем своїх життєвих проєктів, долати зовнішні та внутрішні перешкоди, бути вірним собі і зміцнювати себе у різних життєвих ситуаціях, перетворювати дійсність, починати причинний ряд із самого себе, а не бути спричиненим лише активністю інших, керуватись почуттям міри та отичної доцільності при здійсненні свої впливів на світ і самого себе [10, с. 4].

Сутнісними характеристиками викладача психології є професійна, психологічна, комунікативна компетентність, діалогічність, творчість, що проявляється як здатність знаходити можливі шляхи вирішення суперечностей стосовно до іншої людини як моральної цінності. Творчість – це здатність проєктувати й реалізувати освітній процес із урахуванням особливостей його суб'єктів та конкретної освітньої ситуації, у якій розгортається цей процес; здатність до самоосвіти, що виявляється в умінні педагога здійснювати рефлексію своєї професійної діяльності, неперервність у плануванні процесів саморозвитку й самовдосконалення.

Професійно компетентий викладач володіє трьома видами знань – теоретичні (концептуальні, прикладні і конкретно-професійні; оволодіння засобами проектування і здійснення діяльності особистісно неповторним способом; діяльнісно-рольові та суб'єктивно-діяльнісні (професійні якості фахівця, які характеризують його ціннісну, когнітивну, емотивну, регулятивну сфери) [6, с. 8]. Всі ці характеристики, виражаючи специфіку професійних завдань педагога, мають розглядатися в єдності й тісному взаємозв'язку загальнокультурного, соціального, морального і професійного розвитку, становлення суб'єктності і креативності.

За результатами дослідження виокремлено суб'єктні характеристики викладача: духовний, моральний, інтелектуальний потенціал, особистісні здатності, професійна компетентність, креативність у виборі технологій освіти, наукова, життєва творчість, життєстійкість, здатність до педагогічного спілкування. 70 % опитаних респондентів на перший план ставлять духовні та моральні якості, професійну компетентність, 20% вважають, що педагогічні здібності та інтелектуальний потенціал визначає педагогічну діяльність; 10% – творчість у виборі освітніх технологій.

Аналізуючи та синтезуючи загальноприйняті психолого-педагогічні підходи, представимо «теоретичну модель викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності в освітньому просторі педагогічного університету»:

– духовно-моральна спрямованість (потреби, інтереси, життєві цілі, духовний та гуманістичний потенціал);

– особистісні здатності та професійна компетентність (розвиток педагогічних, психологічних, загальних здібностей; автентичних здібностей);

– психологічна компетентність (професійна свідомість та самосвідомість, саморозвиток, взаєморозвиток, здатність до самопізнання, здатність до самонавчання, здатність до розвитку власної здорової особистості, здатність долати емоційне та психофізичне виснаження, здатність долати професійне і емоційне вигорання);

– інтелектуальний потенціал (здатність та готовність у застосуванні психологічних знань);

– реалізація розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому просторі педагогічного

університету (повага до індивідуальної неповторності кожного студента, де найхарактернішою ознакою суб'єктності є здатність до вільної самореалізації на основі власного вибору.)

– комунікативна компетентність (здатність до спілкування, продуктивного діалогу, педагогічної взаємодії);

– творчий потенціал (здатність до педагогічної творчості, креативність у виборі форм, методів, методик, технологій навчання, виховання та розвитку).

Досягнення значних результатів у навчанні, вихованні та розвитку особистості студента в педагогічному просторі педагогічного університету визначають сформовані особистісні якості та суб'єктні характеристики викладача психології:

**Висновки.** Модель викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності в освітньому просторі педагогічного університету багатовимірною, їй відповідає комплекс розвинутих педагогічних здібностей, особистісних здібностей, умінь, теоретичних та прикладних знань. Володіння сукупністю педагогічних здібностей, особистісними здібностями та професійними компетентностями допомагає викладачу психології організувати педагогічне спілкування, педагогічну взаємодію із студентами, досягати високого рівня майстерності, використовуючи потенціал психології, активно формувати особистість майбутнього педагога. Освітній простір педагогічного університету є важливою умовою та результатом діяльності суб'єктів освіти, забезпечує протяжність освітніх подій, трансляції психологічного, соціального, морального та духовного досвіду, відображає систему реальних взаємодій викладача психології з відкритим соціальним освітнім середовищем, а також взаємодій, які спрямовані на використання освітнього потенціалу суспільства з метою задоволення власних освітніх потреб і саморозвитку.

Перспективи дослідження вбачаємо у експериментальній перевірці теоретичної моделі та дослідженні механізмів, умов, чинників організації освітнього простору педагогічного університету з метою розвитку та формування особистісних здібностей та професійних компетентностей суб'єктів педагогічної діяльності.

#### Список літератури:

1. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74-82.

2. Зимянський А. Особливості створення моделі психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога. Молодь і ринок № 5 (136), 2016. С. 94-97.

3. Касярун Н. Освітній простір: становлення поняття. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, 2013. Випуск 12. С. 107-113.
4. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога: монографія / За ред. проф. М. В. Савчина. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. 331 с.
5. Савчин Мирослав, Василенко Леся. Методичні рекомендації щодо реалізації програми особистісно-професійного розвитку при вивченні психологічних дисциплін. Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 25 с.
6. Савчин М. В. Характеристики здорового освітнього простору педагогічного університету. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю Філософсько-психологічні аспекти духовності в економіці та управлінні. Львів, 19 квітня 2017 р.
7. Савчин М. В. Оволодіння майбутніми педагогами професійними компетенціями і особистісними здатностями як предмет психологічного супроводу. Матеріали звітної наукової конференції викладачів кафедри психології, студентів ДДПУ ім. І. Франка. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. Випуск X. 156 с.
8. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні основи організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України: монографія. Суми: Університетська книга. 2014. 362 с.
9. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма в психології освіти. Психологія і педагогіка, 2004. № 2 . С. 11-23.
10. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. К. : Міленіум, 2017. С. 4-5.

#### **Mashchak S.O. THEORETICAL MODEL OF A TEACHER OF PSYCHOLOGY AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY**

*The article analyzes the pedagogical activity of a psychology teacher in the educational space of the Pedagogical University. The theoretical model of a teacher of psychology as a subject of pedagogical activity in the educational space of pedagogical university is presented. The pedagogical activity of a psychology teacher is aimed at mastering professional competencies by future teachers and improving the educational process. A teacher of psychology as a subject of pedagogical activity in the educational space of a pedagogical university must have personal abilities and professional competencies to implement the tasks of psychological support of personal and professional development of future teachers. It is important for a psychology teacher and educator not only to have new forms, tools, techniques, technologies of teaching, education and development of students in the educational space of pedagogical university, but to find creative and individual ways of their implementation in the educational process, taking into account the individual uniqueness and psychological characteristics of the subjects of educational process. The result of pedagogical activity of a teacher of psychology is intellectually, morally, spiritually, physically, psychologically, personally developed, healthy and ready for pedagogical activity, professional life future teacher, citizen, patriot. Characteristics of a psychology teacher are professional, psychological, communicative competence, dialogue, creativity. Abilities to pedagogical activity as a harmonious combination of psychological, physiological, mental, moral, spiritual, personal qualities of a teacher of psychology provide not only positive results in teaching and education and development of students, but also motivate subjects of educational process (teachers and students) to self-development. It is stated that the educational space of the Pedagogical University is a condition and result of the activities of educational entities, which determines the length of educational events, transmission on of cultural, psychological, social, moral, spiritual experience.*

**Key words:** pedagogical activity, educational space, subject, professional competence.

*Мельничук С.Л.*

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕБІГУ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

*У статті представлений емпіричний аналіз психологічних особливостей перебігу внутрішньоособистісних конфліктів, а також визначено певні протиріччя, які випробовують студенти під час навчання. Акцентовано увагу на тому, що значна кількість студентів перебуває у стані підвищеної напруги, тривожності, випробовують внутрішньоособистісні протиріччя, що впливає на загальний процес успішної навчальної діяльності.*

*У процесі дослідження були використані наступні методики: «Виявлення внутрішньоособистісного конфлікту» (М. Міріманова), «Рівень співвідношення цінності та доступності в різних життєвих сферах», і «Вільний вибір цінностей» (О. Фанталової).*

*За результатами вивчення особливостей прояву внутрішньоособистісних конфліктів було визначено цінності, які є значимими, але не досягнутими, а тому значна частина студентів переживає цей вид конфлікту. В процесі дослідження було зроблено висновок про те, що всі протиріччя за своєю значимістю і цінністю можна згрупувати у двох напрямках розвитку особистості: становлення особистості студента як професіонала і становлення студента як суб'єкта власного життя.*

*Було визначено, що зміст мотиваційного конфлікту у студентів впливає на формування їх як майбутніх фахівців. Проаналізовано рівень переживання дискомфорту студентів у мотиваційно-особистісній сфері.*

*Досліджено емоційну сферу прояву внутрішньоособистісних конфліктів за допомогою методики «Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності (Тест Спілбергера-Ханіна) (адаптований Ю. Ханіним). У процесі дослідження зроблено висновок, що студенти відчують загострення на різних етапах навчання, що призводять до зростання дезінтеграції в ціннісно-змістовій, мотиваційній і емоційній сферах, високі показники яких свідчать про незадоволення реальною ситуацією, переживання дискомфорту, блокування основних потреб.*

**Ключові слова:** внутрішньоособистісний конфлікт, ціннісно-змістова сфера, мотиваційно-особистісна сфера, емоційна сфера, цінність, доступність, комфорт, дискомфорт, тривожність.

**Постановка проблеми.** В реаліях сьогодення, в системі вищої освіти увага акцентується в більшості випадків на навчальному процесі, реалізації освітніх програм і стандартів, які потребують значних зусиль як від педагогів так і від студентів. Головною концепцією вищої освіти є формування освіченої психічно здорової нації, що забезпечить успішний та ефективний розвиток суспільства. А тому вища освіта потребує змін у підходах до навчального процесу, які забезпечували б його успішність і гармонійний психологічний стан студентів. Але як свідчать дослідження, які проводяться у багатьох вузах нашої країни, існує багато труднощів у ефективному і успішному проходженні навчального процесу. Значна кількість студентів перебуває у стані підвищеної напруги, тривожності, випробовують внутрішньоособистісні протиріччя, що ускладнює комунікацію із

викладачами навчального закладу і як результат: низька успішність в опануванні освітніх компонентів і навчальних програм. Під час навчального процесу студенти випробовують різні труднощі, які спричинені як зовнішніми так і внутрішніми особистісними факторами, які негативно впливають на успішність навчання. І не завжди психологічна служба навчального закладу спроможна допомогти кожному студенту у подоланні дискомфортного психологічного стану і його профілактики. В зв'язку з цим особливе значення набуває пошук ефективних шляхів профілактики і попередження цих станів, які впливають на самопочуття, на перебіг внутрішньоособистісних конфліктів і на успішність студентів.

**Метою дослідження** є діагностування і обґрунтування психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у майбутніх

психологів під час навчання. Актуальність проведеного дослідження обумовлене зростанням потреби суспільства у спеціалістах – практичних психологах, на яких покладається надія у продуктивному вирішенні професійних завдань у всіх сферах нашого суспільства. Дослідження внутрішньоособистісних конфліктів було проведено серед студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії спеціальності 053 «Психологія».

Професія психолога на сьогоднішній день є не тільки затребуваною суспільством але і «модною», про що свідчить підвищений інтерес у абітурієнтів. Адже більшість із них вірить у той міф, що психолог може вирішити всі без виключення комунікаційні проблеми, має вплив на інших людей і його знання дозволяють успішно вирішити і особистісні труднощі. А тому володіння цими «надзнаннями» дуже часто стають мотиваційними детермінантами професійного вибору для багатьох абітурієнтів. Але досліджуючи особистість майбутнього фахівця, психолога, акцентуючи увагу на його професійно важливих якостях і компетентностях, можна зазначити те, що стремління до самопізнання, висока емоційна сенситивність, глибокий внутрішній світ, все це дуже часто характеризується наявністю внутрішньоособистісних конфліктів.

**Результати дослідження.** Психологічні особливості професійної діяльності психолога визначаються перед усім його психологічним здоров'ям і гармонійністю внутрішнього світу, що дає можливість адекватно сприймати проблеми клієнта. Це дає можливість визначити певні протиріччя, які випробовуються студентами під час навчання, а саме:

- високі вимоги щодо особистості молодого фахівця, який здійснює професійну діяльність і наявність у нього значних особистісних психологічних проблем;

- відсутність або несформованість у молодого фахівця навиків конструктивного вирішення зовнішніх і внутрішніх конфліктів;

- необхідність психологічного супроводу гармонійного розвитку особистості майбутнього фахівця і недостатнє вирішення цієї проблеми під час навчального процесу.

Використовуючи методика «Виявлення внутрішньоособистісних конфліктів» (М. Міріманова) [1, с. 257] було визначено ступінь усвідомлення студентами внутрішньоособистісних конфліктів і рівень їх прояву. Результати дослідження свідчать, що у 15% студентів є наявні внутрішньоособистісні конфлікти. Відповідно до взятої за основу класифікації їх було проранжовано і визначено процентне

співвідношення. Мотиваційний («хочу» і «хочу») внутрішньоособистісний конфлікт переживають 15% майбутніх психологів, конфлікт неадекватної самооцінки («можу» і «можу») – 35%, моральний («можу» і «треба») – 10%, рольовий («треба» і «треба») – 13%, конфлікт нереалізованого бажання («хочу» і «можу») – 25%, адаптаційний («треба» і «можу») – 12% [2, с. 154].

Внутрішньоособистісний конфлікт в ціннісно-змістовій сфері особистості проявляється на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях діяльності особистості. У зв'язку з цим було проведено аналіз особливостей прояву протиріч на кожному із зазначених рівнів.

Когнітивний рівень прояву внутрішньоособистісних конфліктів досліджувався за такими напрямками:

- вивчення внутрішніх протиріч в структурі окремих цінностей, на основі співвідношення їх значущості і можливості досягнутти;

- вивчення внутрішніх протиріч, які виникають між різними цінностями внаслідок неможливості їх одночасної реалізації.

Для вивчення внутрішньоособистісних протиріч у структурі окремих цінностей були використані методики О.Б. Фанталової «Рівень співвідношення цінності та доступності в різних життєвих сферах» і «Вільний вибір цінностей» [4, с. 77-86]. У процесі дослідження були проаналізовані 12 загальноособистісних цінностей. В залежності від характеру співвідношення між значимістю цінності і можливості її досягнутти були виділені три типи внутрішніх станів: «Внутрішній конфлікт» (ВК, значущість перевищує досягнення), «Внутрішній вакуум» (ВВ, досягнення перевищують значимість), «Нейтральна зона» (НЗ, протиріччя між значимістю і досягненнями). Перші два стани характеризують внутрішньоособистісний конфлікт, останній – відсутність внутрішнього протиріччя. Індекс розходження «Цінність – Доступність» ( $R_{ц-д}$ ) є не просто сумарним показником розходження по модулю за 12-ма поняттями методики, а визначається вже як трьохкомпонентна структура:

$$R_{ц-д} = \sum BK + \sum BV + \sum HZ$$

В процесі дослідження було проведено попарне ранжування понять із занесенням їх у спеціальні матриці реєстраційного бланку. Це потрібно було зробити двічі: перша матриця «Цінності», друга – «Доступність». Потім було підраховано скільки разів кожне поняття було пріоритетним за «Цінністю» (Ц) і скільки разів – за «Доступністю» (Д).

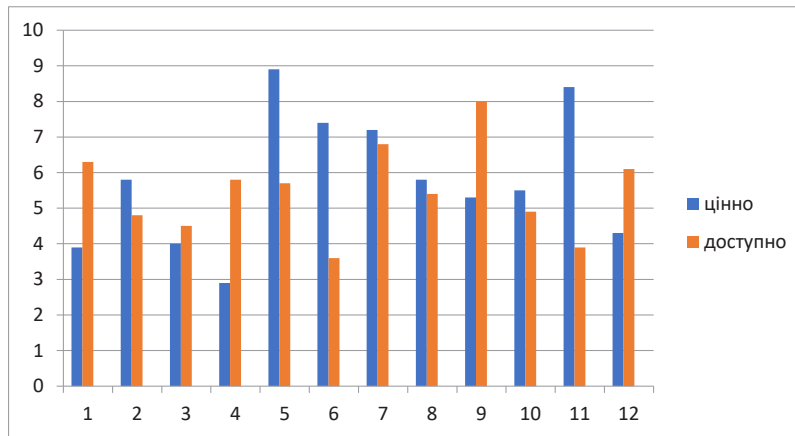


Рис. 1. Середні показники суми виборів цінностей

На рис. 1 представлені середні показники суми виборів 12 понять- цінностей. По осі ординат представлені середні показники «Цінність» і «Доступність» по кожній із життєвих сфер, по осі абсцис – поняття-цінності:

1. Активне, діяльне життя. 2. Здоров'я (фізичне і психічне). 3. Цікава робота 4. Краса природи і мистецтво (переживання прекрасного). 5. Любов (фізична і духовна близькість з коханою людиною). 6. Матеріальне забезпечення життя (відсутність матеріальної скрути). 7. Наявність хороших і вірних друзів. 8. Упевненість у собі ( свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів). 9. Пізнання (можливість розширення своєї освіти і світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток). 10. Свобода як незалежність у вчинках і діях. 11. Щасливе сімейне життя. 12. Творчість (можливість творчої діяльності).

За результатами вивчення особливостей прояву внутрішньоособистіх конфліктів було визначено, що найбільше студенти віддають перевагу таким цінностям: «Кохання», «Наявність хороших і вірних друзів хороших і вірних друзів», «Впевненість в собі», «Здоров'я», «Щасливе сімейне життя», «Матеріальне забезпечення», таким чином для більшості із них ці цінності є найбільш значимими, але не досягнутими. Таким чином можна констатувати, що найбільш цінним у житті студентів є любов і сім'я. Значення їх досить високі, що сягають зони внутрішньоособистісного конфлікту, для якого є характерним перевищення цінностей над можливостями і на даний період можливістю це реалізувати.

Стан «внутрішній вакуум», характеризується зниженням мотивації і відчуттям явної надмірності, в більшості випадків представлено в таких цінностях: «Активна діяльність», «Краса природи і мистецтво», «Пізнання», «Творчість». Найменша

неузгодженість в структурі цінностей «Наявність вірних друзів», «Цікава робота», «Впевненість в собі», «Свобода як незалежність у вчинках і діях».

В цілому можна зробити висновок про те, що протиріччя між значимістю цінності і її досягненням показує, що найбільш актуальні протиріччя можна згрупувати у двох напрямках розвитку особистості:

- становлення особистості студента як професіонала;
- становлення студента як суб'єкта власного життя.

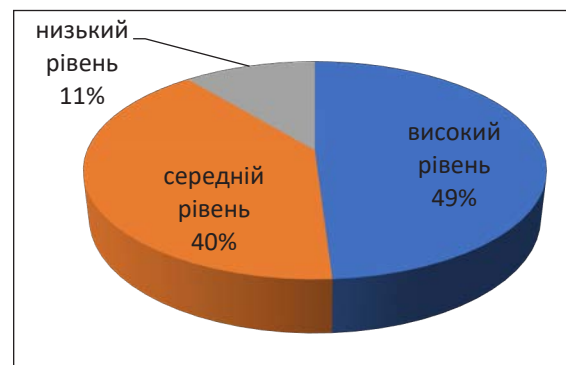


Рис. 2. Рівні сформованості ціннісних протиріччя у студентів-психологів

Діаграма, що показана на рис.2 свідчить про те, що 49 % студентів мають низький рівень інтеграції в мотиваційно-особистісній сфері і цілком задоволені своїми потребами, бажаннями і прагненнями. 40 % студентів мають середній рівень сформованості протиріччя, а це означає, що не всі їх потреби і бажання реалізуються. Є частка студентів (11%), у кого бажання і потреби в значній мірі перевищують власні можливості, а отже виникають значні протиріччя, це означає, що у студентів наявний високий рівень дезінтеграції у особистісно-мотиваційній сфері. Отже, методика

О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» (модифікація І. Субашкевич) [4, с. 77-86] дає можливість дослідити прояви внутрішньоособистісних конфліктів за критеріями: бажане і доступне або важливе і реальне.

В процесі обробки даних оцінювалась розбіжність між «Цінністю» і «Доступністю» відповідно до кожної із категорій, якщо розбіжність була менше ніж 4 бали, то вона не враховувалась як розбіжність.

Таблиця 1

**Співвідношення понять,  
що визначають загальнолюдські цінності  
у студентів-психологів**

№ цін-ті	Поняття, які впливають на формування внутрішньоособистісного конфлікту	%
1.	Активне, діяльне життя.	2,2
2.	Здоров'я (фізичне і психічне).	15
3.	Цікава робота.	6,2
4.	Краса природи і мистецтво (переживання прекрасного).	1
5.	Любов (фізична і духовна близькість з коханою людиною).	20,2
6.	Матеріальне забезпечення життя (відсутність матеріальної скрути).	11,4
7.	Наявність хороших і вірних друзів.	3,5
8.	Упевненість у собі ( свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).	7,8
9.	Пізнання (можливість розширення своєї освіти і світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток).	2,5
10.	Свобода як незалежність у вчинках і діях.	8,3
11.	Щасливе сімейне життя.	20,9
12.	Творчість (можливість творчої діяльності).	1

Отже, можна зробити висновок, що у студентському віці спостерігаються певні тенденції щодо вибору цінностей. Ядро, яке формує мотиваційно-ціннісні орієнтації є для більшості загальними: щасливе сімейне життя, кохання, здоров'я, матеріальне забезпечення. Велике значення для студентського віку є свобода як незалежність у вчинках і діях, упевненість у собі, майбутня цікава робота, друзі. Цінності, які носять характер особистісного зростання відходять на другий план: пізнання, активне діяльне життя, краса природи і мистецтво. У процесі дослідження було зроблено висновок про те, що найбільш життєво цінне і є найменш доступним, це є для більшості студентів передумовою у переживанні внутрішньо осо-

бистісного конфлікту. Його феномен пояснюється як «розрив» між доступним, реальним і бажаним. «Розрив» – це є розбіжність у задоволенні потреб значущих цінностей і можливістю це досягнути у реальному житті. Ступінь розбіжності як величина зазначає нам про певну глибину внутрішньо-особистісного конфлікту типу «хочу» – «маю» і «хочу» – «можу».

Зазначені вище цінності формують зміст мотиваційного конфлікту у студентів і впливають на формування їх як майбутніх фахівців.

Інша методика О.Фанталової шкала «Вільного вибору цінностей», охоплює різні сторони життя людини. Їх було розглянуто за загальними ознаками: «Ставлення до життя», «Індивідуально-особистісні якості», «Матеріальні цінності і життєві блага», «Результативність діяльності», «Прояви інтересів». Студенти обирали за ознакою значущості і необхідності у житті. Також було запропоновано на бланку дописати ті цінності, яких не має у переліку, але, які є значущими для них. Після того обрані цінності необхідно було оцінити за 10-бальною шкалою відповідно до критеріїв «Цінність» (Ц) і «Доступність» (Д).

Результати досліджень свідчать про те, що більшість студентів (35%) зазначили цінність «Щирість», «Прямота, Відвертість» (33%), значна частина (22%) віддала перевагу «Чесність» і «Цілеспрямованість (21%)». Для 15% студентів з вибірки важливим є «Кохання», «Гроші», 7% – «Спілкування», «Моральна підтримка», «Почуття гумору». Також студенти обирали «Оптимізм», «Наявність сім'ї», «Відпочинок». Ці цінності є значимими для студентів в особистісно-мотиваційній сфері і певній мірі впливають на формування ядра особистості, його поведінку і діяльність. Деякі цінності студенти особисто дописували у бланку. Це дає можливість зробити висновки про те, що кожен із них формує власне ціннісне ядро, до складу якого ввійшли як загальноприйнятні цінності так і власні значущі.

«Шкала оцінки дискомфорту» методики «Рівень співвідношення «Цінності» й «Доступності» в різноманітних життєвих сферах» дає додаткову інформацію щодо визначення рівня розходження між «Цінностями» і «Доступністю» в мотиваційно-особистісній сфері особистості і визначає переживання нею ступеню дискомфорту. Методика включає в себе 7 тверджень, за допомогою яких можна визначити: відсутність почуття внутрішнього дискомфорту, слабо виражений дискомфорт, виражений дискомфорт. Результати дослідження показані на діаграмі на рис 3.

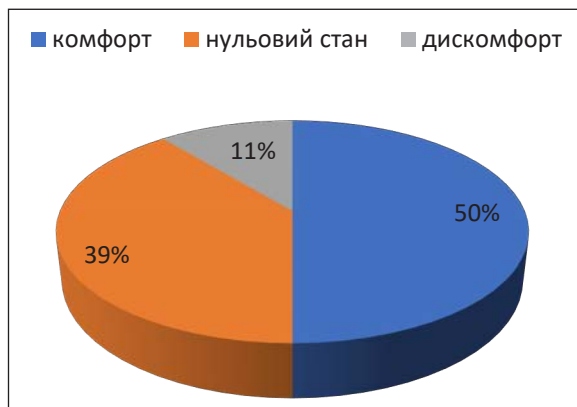


Рис. 3. Рівні прояву внутрішнього стану студентів

Отже, результати дослідження свідчать про те, що основна частина студентів ( 50%) знаходиться в зоні комфорту, 11% студентів відчувають виражений дискомфорт. При аналізі динаміки внутрішньоособистісних конфліктів у студентів з'ясована різниця у їх змісті, які обумовлені етапом навчання. Найбільший пік переживання студентами протиріч загальнолюдських цінностей приходиться на перший (12 %) і четвертий (10 %) курси навчання.

Загострення, яке відчувають студенти у ці періоди призводять до зростання дезінтеграції в ціннісно-змістовій сфері, високі показники якої свідчать про незадоволення реальною ситуацією, переживання дискомфорту, блокування основних потреб. Результати свідчать про те, що дані етапи навчання є критичними періодами розвитку особистості студента з погляду професійного становлення майбутнього фахівця.

Емоційна сфера прояву внутрішньоособистісних конфліктів досліджувалась за допомогою методики «Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності (Тест Спілбергера-Ханіна) (адаптований Ю. Ханіним) [3, с. 16-18].

Аналізуючи особливості емоційних проявів різних типів внутрішньоособистісних конфліктів було визначено оптимальний рівень протиріч, при якому створюється динамічна основа активності особистості, яка спрямована на їх подолання. Також важливим було визначення рівня протиріч, на якому неузгодженість стає фактором або причиною дезадаптації, формуючи внутріш-

ньоособистісний конфлікт. Шкала реактивної і особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна є методикою, яка дозволяє диференційовано визначити тривожність і як властивість особистості, і як стан.

Проведене дослідження дало можливість зробити такі **висновки**: середньоарифметичний показник високого рівня реактивної тривожності спостерігається у 36% і особистісної тривожності – у 34% майбутніх фахівців. Високий рівень реактивної (50%) і особистісної тривожності (46%) визначено у студентів першого курсу, особливо в період адаптації, також у цих студентів спостерігається тенденція до заниженої самооцінки (24%) [2, 155].

В процесі дослідження відмічено, що високий рівень реактивної (35%) і особистісної тривожності (33%) спостерігається у студентів четвертого курсу, які готуються до професійної діяльності. Високий показник для четвертого курсу пояснюється тим, що «недостатній життєвий досвід і невпевненість у собі роблять студентів заручниками внутрішньоособистісних конфліктів, де зовнішній світ накладає стереотипи поведінки і уявлень про професію. А власне уявлення про вірний професійний вибір – тривогою і страхом перед майбутнім» [2, с. 155]. Психологи і науковці пояснюють цей феномен кризою останнього року навчання і вважають, що це є нормою для більшості випускників.

Отже, узагальнюючи дані досліджень можна зробити висновок про наявність взаємозв'язку між мотиваційними цінностями і емоційною сферою особистості. Це підтверджує зроблене припущення про те, що студенти відчувають неузгодженість між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», що проявляється у визначенні життєвих цінностей та потреб. Перспективними напрямками подальших досліджень є поглиблене вивчення професійної спрямованості особистості та формування мотиваційного аспекту під час переживання внутрішньоособистісних конфліктів у студентів-психологів. Подальші дослідження передбачають розробку тренінгових занять, діагностичних і корекційних програм для формування безконфліктної та гармонійної особистості майбутніх практичних психологів.

#### Список літератури:

1. Мириманова М.С. Конфликтология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
2. Мельничук С.Л., Мотозюк Л.М. Вплив внутрішньоособистісних конфліктів на професійне становлення студента. Науковий журнал «Габітус» Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 23. С. 150-156.



3. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие /Сост. Е.Е.Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. 155 с.

4. Субашкевич І. Модифікація методики О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах». Педагогіка і психологія професійної освіти. 2015. № 4-5. С. 77-86.

### **Melnychuk S.L. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COURSE OF THE STUDENTS' INTERNAL PERSONAL CONFLICTS DURING STUDY**

*The article presents the empirical analysis of the psychological features of the course of internal personal conflicts, as well as identifies certain contradictions that students experience during their studies. Emphasis is placed on the fact that a significant number of students are in a state of increased stress, anxiety, experiencing internal personal contradictions, which affects the overall process of successful educational activity.*

*The following methods have been used in the research: "Identification of Internal Personal Conflict" (M. Mirimanov), "The Level of Correlation of Value and Accessibility in Different Spheres of Life", and "Free Choice of Values" (O. Fantalova).*

*According to the results of the study of the features of the manifestation of internal personal conflicts, values have been identified that are significant but not achieved, and therefore a significant number of students experience this type of conflict. In the course of the research it has been concluded that all contradictions in their significance and value can be grouped in two directions of personality development: formation of a student's personality as a professional and formation of a student as a subject of one's own life.*

*It has been determined that the content of motivational conflict of students affects the formation of them as future professionals. The level of students' discomfort in the motivational and personal sphere has been analyzed.*

*The emotional sphere of manifestation of internal personal conflicts has been studied with the help of the method "Assessment of the Level of Situational (Reactive) Anxiety" (Spielberger-Khanin test) (adapted by Yu. Khanin). In the process of the study we concluded that students experience exacerbations at different stages of learning, leading to increased disintegration in the value-content, motivational and emotional spheres, high rates of which indicate dissatisfaction with the real situation, feeling of discomfort, blocking of basic needs.*

**Key words:** *internal personal conflict, value-content sphere, motivational-personal sphere, emotional sphere, value, accessibility, comfort, discomfort, anxiety.*

**Олексюк В.Р.**

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

**Павелко О.П.**

магістр психології

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З РАС

*У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми вивчення розладів спектра аутизму у дітей у зарубіжній та вітчизняній психології. Визначено поняття «розлад аутистичного спектру» як сукупність порушень комунікації, соціальної взаємодії та стереотипної поведінки у дітей. Охарактеризовано особливості розвитку пізнавальної сфери дітей з розладами аутистичного спектру як закономірну дефіцитарність активної цілеспрямованої уваги, перенасиченість, виснажуваність дитини, труднощі символізації, негнучкість, слабкість узагальнення процесу мислення. Такі когнітивні порушення виявляються на всіх рівнях організації цілеспрямованої поведінки дитини, зумовлюють труднощі в розумінні іншої людини, утруднюють комунікацію, організацію активної взаємодії з середовищем. Зазначено, що вивчення численних недоліків когнітивних навичок допомагає зрозуміти та узагальнити, чому аутизм існує в таких різноманітних формах, а також ефективно планувати навчальну, психокорекційну роботу з групою таких дітей. Констатовано необхідність забезпечення індивідуального, комплексного підходів до організації психокорекції дитини з врахуванням специфіки розвитку її пізнавальної сфери. Зазначено напрями, цілі, принципи, умови, методичні засоби організації психолого-педагогічного впливу на пізнавальну сферу дітей з РАС. Вказано, що його ефективність визначається професійним та особистісним досвідом фахівця; взаємодією з родиною дитини; інтенсивністю та тривалістю психологічної допомоги; ґрунтовністю результатів психодіагностики, що дозволяє спрогнозувати ступінь важкості ускладнень у розвитку дитини, забезпечити індивідуальний підхід, чітко сформулювати корекційні задачі.*

**Ключові слова:** розлад спектра аутизму, пізнавальна сфера, сенсорна домінантність, вибірковість сприймання, психокорекція дисфункцій когнітивної сфери.

**Постановка проблеми дослідження.** На сьогоднішній день спектр аутизму є одним із найскладніших розладів у дітей, який всебічно досліджується як міждисциплінарна проблема психіатрії, психології, педагогіки. В умовах створення успішного інклюзивного середовища для дітей з РАС досить актуальним постає питання поглибленого вивчення особливостей емоційно-вольової, пізнавальної сфер розвитку таких дітей. Адже працівників освітніх закладів цікавлять реальні питання допомоги дитині з РАС в адаптації до групи ровесників, забезпеченні умов для формування її життєвих компетенцій.

Досвід вивчення аутизму акумулюється у працях таких зарубіжних науковців та практиків, як М. Барбер, Б. Скіннер, М. Ліблінг, І. Ловаас, Л. Каннер, Г. Аспергер, О. Нікольська, Л. Нурієва, Р.Шрам, Е. Шоплер, П. Якобсон, Б. Вінчура, а також вітчизняних: К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Хворова, В. Тарасун, А. Чуприков, Д. Шульженко, О. Доленко. Варто зауважити,

що спочатку більш активно вивчалися афективні проблеми дітей з РАС. Сучасні дослідження прояснили, такі діти по-особливому сприймають зовнішнє середовище, мають труднощі в організації та застосуванні вербальної та невербальної інформації. Ознайомлення фахівців з загальними принципами організації роботи з такими дітьми дозволить більш ефективно розвивати їхню пізнавальну активність, допитливість, орієнтування в зовнішньому середовищі, сприятиме гармонізації взаємин з однолітками. Також науковці зазначають, що досить ефективними є методики раннього втручання, тому якомога рання діагностика особливостей дитини з РАС дозволяє сподіватися на кращий результат психокорекції [2].

**Аналіз останніх публікацій та досліджень.** Оскільки комунікативні та соціальні розлади у дітей з РАС є результатом їх когнітивних дефіцитів, тому в основу вивчення особливостей пізнавальних процесів при аутизмі покладені дослідження дисфункції процесів сенсорного

сприйняття та мовлення, організації пізнавальних процесів загалом, проблеми гнучкості та довільності в організації поведінки. Аутизм, розлад аутистичного спектру (РАС) – особливий тип функціонування нервової системи дитини, який зумовлює дефіцит соціальних функцій (що первинно не зумовлено пониженням інтелекту), неоднорідно впливає на численні системи організму (пізнавальну, комунікативно-мовленнєву тощо) та вимагає високоспеціалізованої допомоги у всіх сферах життєдіяльності [2]. Основними симптомами при аутизмі є порушення комунікації, соціальної взаємодії, повторювальна (стереотипна) поведінка та інтереси [3].

Поняття «аутизм» у психіатрії було введено видатним швейцарським психіатром Е. Блейлером, яке, на його думку, засвідчує глибокі зміни мислення та афективно-вольової сфери людини. Вперше описав ранній дитячий аутизм, як окреме захворювання, Л. Каннер, акцентуючи увагу на прагненні від самого народження дитини до самотності, одноманітності та вважаючи хибним ототожнення цього розладу з шизофренією та розумовою недостатністю [5]. У 1944 р. австрійський лікар Г. Аспергер, незалежно від Л.Каннера, опублікував результати власного дослідження, присвячені аутистичній психопатії у дітей.

Л. Вінг сформулювала три основні типи порушень при аутизмі: якісні порушення соціальної взаємодії, якісні порушення вербальної та невербальної комунікації, уяви, суттєво обмежене коло інтересів та діяльності загалом. Запропонована нею триада симптомів має різну ступінь своїх проявів, тому групи схожих розладів вона назвала розладами аутистичного спектру, які лежать в основі сучасного розуміння клініки проблем аутизму. Вони трактуються як зміни стилю взаємодії дитини зі світом, труднощі в організації власної доцільної поведінки та у використанні знань, умінь налагоджувати взаємодію з людьми [1].

Вітчизняні науковці В.В.Лебединский та О.С. Нікольська зазначають, що при аутизмі первинними порушеннями є специфічна недостатність психічного тону, сенсорна та емоційна гіперестезія як хворобливо чутлива реакція на світло, звук, дотик, що зумовлює афективний дискомфорт в контактах зі світом, людьми зокрема. Низька психічна активність дитини зумовлює швидке перенасичення активної уваги, труднощі в охопленні цілого, грубі порушення цілеспрямованості, а відтак, недорозвиток вищих психічних функцій загалом. Внаслідок гіперестезії такі діти тривожні, загальмовуються навіть позитивними

контактами з середовищем, фіксовані на неприємних враженнях, тому у них багато страхів, посилений самозахист. Також науковці акцентують увагу на асинхронії розвитку психіки у дітей з РАС, коли одні функції розвиваються уповільнено, інші патологічно прискорено, деякі своєчасно [4].

В контексті нашого дослідження важливою є думка Д. Шульженко про те, що при аналізі дитину з аутизмом варто сприймати її як особистість, відтак в процесі психолого-педагогічної діагностики керуватися детермінантами потенціалу дитини, комплексно оцінювати її можливості через визначення її потреб, здібностей, уподобань, установок тощо [7]. На нашу думку, саме дослідження особливості розвитку пізнавальної сфери дітей з розладами аутистичного спектру дозволить забезпечити індивідуальний підхід у навчанні та вихованні таких дітей.

Ми вважаємо за необхідне зазначити, що при аналізі особливостей функціонування пізнавальних психічних процесів у дітей з аутизмом такі зарубіжні дослідники як Е. Меш та Д. Вольф виділяють у них феномен дефіциту когнітивних функцій та описують його як брак навичок переробки інформації, концентрації уваги, планування власних дій [1]. У системі *сенсорно-перцептивних* порушень при такому розладі у дітей зазначені науковці виділяють два основних типи. Сенсорна домінантність («*sensory dominance*») розглядається як тенденція дитини фокусувати свою увагу на стимулах певної модальності, ігноруючи інші (наприклад, реагування лише на зорові стимули). Надмірна вибірковість сприймання («*overselectivity*») трактується авторами як тенденція у дитини фокусувати свою увагу лише на окремих характеристиках предметів, відкидання інших, досить важливих ознак. Так званий «тунельний» зір та слух, притаманний дітям з РАС, зумовлює вузьку спрямованість та зосередженість на окремих, афективно значущих деталях, що ускладнює їм процес цілісного сприйняття предметів та явищ навколишнього світу. Як зазначає У. Фріт, при аутизмі у людини порушується саме здатність зводити розрізнену інформацію в єдину картину, пов'язану загальним контекстом [1].

Варто також описати притаманні дітям з аутизмом такі проблеми сприймання, як відображення незначної кількості візуальних ознак об'єкта, труднощі довільного керування поглядом, недостатня тривалість візуальної фіксації на предметі, низька синхронність дій «око-рука», вузькі рамки зорової уваги. Тому такі діти погано розпізнають прості площинні форми, колір, об'єм предметів

невеликого розміру. Таке фрагментарне відображення навколишнього, сприймання предметів за афективними ознаками як приємних чи неприємних, зумовлює формування у дітей емоційно-негативних уявлень про навколишній світ, появу різноманітних страхів. Також варто зупинитися на тому, що зарубіжні психологи С. Барон-Коен, А. Леслі, У. Фріт описані негативні характеристики сприймання пов'язують із дефіцитом процесу менталізації («*mentalisation*»), що проявляється в нездатності чи труднощах розпізнавати свої та чужі психічні стани, емоції, наміри тощо. Тому в дітей з РАС багато страхів, для подолання яких вони застосовують різноманітні рухи, ритуали як прагнення «умовно» забезпечити незмінність та стабільність оточення [5].

Недостатність психічного тону у поєднанні з підвищеною сенсорною та емоційною чуттєвістю у дітей з РАС зумовлює низький рівень розвитку *уваги*, зокрема пониження процесів її активації, здатності до переключення, концентрації [1]. Відсутність активної уваги та стійкого зорового контакту зумовлює те, що вже на ранніх етапах онтогенезу зосередити дитину з аутизмом на новому предметі досить складно. Їм характерна соціальна неувважність, відсутність розділеної уваги, що ускладнює їх залучення до загальної гри та взаємодії з ровесниками. У поле уваги дитини потрапляють тільки ті предмети і явища, які є привабливими для неї. Описується також факт того, що яскраві звукові чи слухові подразнення від певних предметів «зачаровують» дітей з РАС, тому використання таких предметів чи дій буде ефективним при роботі з розвитком концентрації їхньої уваги. Також надзвичайно важливо фахівцю враховувати, що внаслідок надмірної деталізації та невміння «відсортовувати» неважливу інформацію дитина з аутизмом швидко психічно перенасичується. Тому найбільшої стійкості уваги можна досягти у звичному для неї середовищі, з мінімізацією подразників та залученні до дій, вправ, які цікаві, але на яких дитина не заціклюється [6].

Одним з перших особливості розвитку *пам'яті* у дітей з РАС дослідив Л. Каннер, зазначивши, що у них високий рівень розвитку механічної пам'яті. Сучасні дослідники також стверджують, що діти можуть запам'ятовувати велику кількість інформації, проте відзначають вибірковість процесу пам'яті, схильність запам'ятовувати лише афективно значущі події. Високу продуктивність зорової та слухової пам'яті у дітей з РАС науковці розглядають як «острівкові здібності» таких дітей. Проте експериментальні дослідження Б. Хермелін

і Н. Коннор підтвердили тенденцію цих дітей запам'ятовувати інформацію у первинному вигляді по ходу її поступлення, без перекодування її в більш абстрактні рівні організації [1].

Розвиток *уяви* у дітей з аутизмом, на думку Л. Каннера, знаходиться на достатньому рівні. Більш сучасні дослідження констатують факт того, що цей пізнавальний психічний процес має навіть певні патологічні особливості розвитку, у сфері фантазій зокрема. Внаслідок цього ігрова діяльність таких дітей досить одноманітна з програванням одного і того ж сюжету, малюнку, маніпуляції з предметом тощо [2]. При розладі аутистичного спектру у дітей найбільш специфічно функціонує процес *мислення*, що зумовлює значні труднощі у символізації інформації, розумінні причинно-наслідкових зв'язків між предметами та явищами оточуючого світу, а відтак і у цілісному сприйнятті дійсності, формуванні довільної саморегуляції поведінки. Порушення здатності до узагальнення та абстрагування зумовлює низьку здатність таких дітей розуміти розвиток ситуації в часі, розмежувати в послідовності подій причини і наслідки, а відтак цілеспрямовано вирішувати життєві задачі. Також специфіка мислительних процесів впливає на непродуктивність мовлення дітей з аутизмом, активна вербальна організація пізнавальних процесів не розвивається згідно вікової норми. У мовленні таких дітей домінують завчені шаблонні фрази, їм важко розуміти підтекст твору, переносне значення слів, метафори сприймають буквально [5].

У цьому контексті О. Нікольська зазначає, що у сукупності зниженої здатності до цілісного сприйняття та труднощів активного аналізу, перегрупування власних вражень картина світу дітей з аутизмом фрагментарна, слабо осмислена, не взаємопов'язана. Тому вони не в змозі активно сприймати нову інформацію, пристосовуватися до змін середовища, особливо, до намірів, дій іншої людини. Авторка також резюмує, якщо дитина з РАС вступає у взаємодію з дорослим, то вона швидко перенасичується, виснажується, погано переключає увагу, не відстежує зворотні реакції дорослого на себе. Тому має значні труднощі в розумінні інструкції, орієнтуванні в завданні, а відтак і в оволодінні моторними, мовленнєвими, соціальними навичками загалом [4].

Сучасна українська дослідниця Т. Скрипник, аналізуючи численні психолого-педагогічні дослідження раннього дитячого аутизму, виділила такі особливості розвитку їхньої пізнавальної сфери: фрагментарність перцептивної обробки

інформації, внаслідок чого порушена цілісність відображення картини світу у свідомості дитини; достатньо розвинена механічна зорова та асоціативна пам'ять; обмежена спроможність інтерпретувати сприйняту інформацію та розуміти її смисл; негнучкість процесу мислення як неадекватне розуміння того, що відбувається навколо; загальне порушення цілеспрямованого комунікативного та експресивного процесу мовлення як своєрідність, відставання, відсутність, стереотипії мови тощо; затримка формування феномену «Я», самосвідомості загалом [6].

Підсумовуючи, можна констатувати, у пошуках першопричин проблем у когнітивній сфері відзначають насамперед дисфункцію процесів сенсорики, а відтак фрагментарність та одноплановість сприйняття дійсності, специфічні труднощі переробки та організації інформації, недостатність цілісного осмислення дійсності, порушення формування картини світу дитини з аутизмом. Дефіцитарність активної цілеспрямованої уваги, пересиченість, виснажуваність дитини, труднощі символізації, негнучкість, слабкість узагальнення процесу мислення є основним осередком когнітивних порушень психічного розвитку при аутизмі. Такі особливості організації пізнавальних процесів виявляються на всіх рівнях недосконалої організації цілеспрямованої та довільної дії, поведінки загалом, зумовлюють труднощі в розумінні логіки іншої людини, її намірів, думок, а відтак утруднюють комунікацію, соціальний розвиток, організацію активної взаємодії дитини з середовищем загалом [5]. Таким чином, когнітивний аспект на рівні з мовленнєвим, є важливими показниками для прогнозування загального розвитку дитини з розладами аутистичного спектру. Виявлений особливий «когнітивний стиль» є стійкою специфічною характеристикою, що зберігається і в дорослому житті людини з аутизмом.

**Формування цілей статті.** Вивчення численних недоліків когнітивних навичок допомагає не лише зрозуміти та науковому рівні узагальнити, чому аутизм існує в таких різноманітних формах, але також ефективно планувати практичну корекційну роботу з такою групою дітей. Тому, можна стверджувати, що важливою особливістю підготовки до проведення психологічної корекції пізнавальної сфери дітей з РАС є, насамперед, теоретичний аналіз проблеми, як основа для обґрунтування програми психодіагностики та виявлення індивідуальних особливостей розвитку психологічних процесів та опора на них при плануванні розвивальних занять. Це також дозволить

забезпечити індивідуальний та комплексний підхід при організації психокорекції, з обов'язковим врахуванням специфіки не лише пізнавальної сфери дитини, але й з урахуванням емоційної складової, функціонування тілесної конституції дитини, структури самосвідомості.

**Виклад основного матеріалу.** Саме корекційно-розвивальні та навчальні програми для дітей з розладами аутистичного спектру є незамінною складовою успішного функціонування та самореалізації цих дітей у суспільстві. Фахівцями різних країн з питань аутизму напрацьовано численні підходи, методи і засоби психолого-педагогічної корекції розладів аутистичного спектру, при цьому на сьогодні нема однозначності й узгодженості щодо вибору і застосування зазначених підходів, проте встановлено технології втручання для дітей з РАС, ефективність яких науково доведена [6].

На сьогодні найбільш визнані такі корекційні підходи у роботі з аутистичним спектром, як прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), структуроване навчання ТЕАССН, сенсорна інтеграція, розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI), метод "Son-Rise", нейропсихологічний підхід, методи альтернативної та підтримувальної комунікації, VBA (The Verbal Behavior Approach) – вербально-поведінковий підхід, PRT (Pivotal Response Treatment), метод DIR Floortime, Денверська модель раннього втручання (ESDM).

Аналіз психологічної літератури з даної проблематики дозволяє виокремити найбільш узагальнені *напрями* психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС: організація засвоєння ними сенсорних еталонів за допомогою розвитку предметно-практичних дій; розвиток цілісності, константності, предметності та узагальненості сприйняття; формування просторових та часових уявлень. *Цілі* такої роботи можна деталізувати як поетапне формування у дітей пізнавальної мотивації, тренування пізнавальних психічних процесів, напрацювання способів розумової діяльності, вироблення когнітивних стилів опрацювання різних блоків інформації. Також важливо налагодити взаємодію з родиною дитини, активно долучати їх до корекційно-розвивального, навчального процесів [7].

В. Лебединський виокремлює такі основні *принципи* організації психологічної корекції дітей з розладами аутистичного спектру: подолання негативізму у спілкуванні та встановленні контакту; пом'якшення сенсорного та емоційного дискомфорту; взаємодія у формі доступної гри; підвищення психічної активності в процесі спілкування з дорослими

та іншими дітьми. Таким чином, можна підсумувати, що лише після досвіду перебування дитини з аутизмом у комфортному середовищі, варто створювати так зване розвивальне середовище, спрямоване на те, щоб максимально активізувати дитину, дати їй можливість зорієнтуватися у навчальній ситуації, самостійно виконувати завдання [4].

Підготовка до проведення психологічної корекції пізнавальної сфери дитини з РАС включає забезпечення наступних умов. Насамперед, науковці акцентують увагу на тому, що варто розміщення, де відбуваються заняття, певним чином структурувати – адаптувати до потреб дитини. Воно умовно повинно бути розділеним на зону навчання, ігрову та зону відпочинку, в кожній мінімізувати відволікаючі фактори, що знижує занепокоєння, страхи, а відтак і сприяє більш ефективній організації та структуруванню виконавської діяльності такої дитини.

Також психологу, педагогу слід звернути увагу на те, щоб інформацію дитині з РАС подавати різними методами, насамперед, надавати візуальну підтримку, котра ґрунтується на зоровому сприйнятті дитини, полегшує їй розуміння таких абстрактних категорій, як час, послідовність подій, причинно-наслідкові зв'язки тощо. До таких методів відносять візуальні розклади, правила, алгоритми дій. Саме вони допомагають дітям з РАС краще концентрувати увагу, швидше зрозуміти правила соціальної взаємодії, бути більш самостійними. Наприклад, візуальний розклад та таймер позначають початок та завершення певного виду діяльності, регулярність чергування завдань, подій дня, що дозволяє дитині їх передбачувати, планувати у майбутньому. Також, допомагають дітям з мовленнєвими проблемами краще зрозуміти вимоги дорослого [3].

Наступною вадливою умовою є те, що роздатковий матеріал, з допомогою якого фахівець працює з дитиною, також повинен відповідати певним вимогам. А саме: бути візуально чітким (наприклад, на контейнерах з предметами повинні бути ярлики, їх варто виділяти різними кольорами,

нумерувати), візуально стабільно розміщеним у просторі кабінету в певному місці та у певному вигляді. Також дуже важливо, щоб біля роздаткового матеріалу, важливих об'єктів приміщення були так звані візуальні малюнкові «інструкції», з вказівками на те, як, в якій послідовності виконувати з ними ті чи інші маніпуляції, дії тощо.

Також, на думку Т. Скрипник, слід не лише чітко структурувати середовище, в якому займається дитина з аутизмом, завдання їй також пред'являти варто так, щоб самі матеріали підказували, що з ними потрібно зробити. Зокрема, авторка рекомендує використовувати наступні *методичні засоби* для занять з такими дітьми. Завдання повинні пропонуватися дитині в наочній формі з максимально простою, декілька раз повторюваною інструкцією. При цьому, дорослому варто інтонувати свій голос, надавати йому різної гучності, інколи можна переходити і на шепіт. Також важливо, щоб навіть мінімальну ініціативу дитини з РАС слід обов'язково заохочувати, акцентувати увагу на її успіхах [6].

**Висновки.** 1. На основі аналізу наукової літератури визначено поняття «розлад аутистичного спектру» (РАС) як сукупність порушень комунікації, соціальної взаємодії та стереотипної поведінки у дітей. 2. Охарактеризовано особливості розвитку пізнавальної сфери дітей з розладами аутистичного спектру як закономірну дефіцитарність когнітивного розвитку, що проявляється у труднощах організації власної пристосувальної поведінки, взаємодії з середовищем та людьми. 3. Зазначено напрями, цілі, принципи, умови, методичні засоби організації психолого-педагогічного впливу на пізнавальну сферу дітей з РАС. Вказано, що його ефективність визначається професійним та особистісним досвідом фахівця; взаємодією з родиною дитини; інтенсивністю та тривалістю психологічної допомоги; ґрунтовністю результатів психодіагностики, що дозволяє спрогнозувати ступінь важкості ускладнень у розвитку дитини, забезпечити індивідуальний підхід, чітко сформулювати корекційні задачі.

#### Список літератури:

1. Детский аутизм. Хрестоматия: Учебн. пос. для студентов. Л. М. Шипицына [сост.]. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. 368 с.
2. Душка А. Л. Диагностика і корекція аутизму : метод. рекомендації. Одеса: Астропрінт, 2013. 45 с.
3. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ: «Гнозіс», 2013. 200 с.
4. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. Москва: Просвещение, 1991. 45-98 с.
5. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посібник. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. 2006. 110 с.

6. Скрипник Т. В. Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти. Київ: Альянт, 2019. 84 с.
7. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

**Oleksiuk V.R., Pavelko O.P. PECULIARITIES OF DEVELOPMENT AND PSYCHO-CORRECTION OF THE COGNITIVE SPHERE OF CHILDREN WITH ASD**

*The article provides a theoretical analysis of the issue of studying children's autism spectrum disorders in foreign and domestic psychology. The concept of autism spectrum disorder is defined as a set of children's communication, social interaction and stereotyped behaviour disorders. The peculiarities of development of children's cognitive sphere with autism spectrum disorders are characterized as natural deficit of active purposeful attention, oversaturation, exhaustion of the child, difficulties in symbolization, inflexibility, weakness of generalization of the thinking process. Such cognitive disorders appear at all levels of the organization of purposeful behaviour of the child, cause difficulties in understanding another person, make it difficult to communicate and organize active interaction with the environment. It is noted that the study of numerous shortcomings of cognitive skills helps to understand and summarize why autism exists in such various forms, as well as effectively plan educational, psycho-correctional work with group of such children. The necessity of providing individual, complex approaches to the organization of child's psycho-correction taking into account the specifics of the development of its cognitive sphere is stated. Directions, goals, principles, conditions, methodical means of organization of psychological and pedagogical influence on the cognitive sphere of children with ASD are indicated. It is stated that its effectiveness is determined by the professional and personal experience of the specialist; interaction with the child's family; intensity and duration of psychological assistance; thoroughness of the results of psychodiagnostics, which allows to predict the severity of complications in the child's development, to provide an individual approach, to clearly formulate correctional tasks.*

**Key words:** autism spectrum disorder; cognitive sphere, sensory dominance, selectivity of perception, psycho-correction of cognitive dysfunction.

## Відомості про авторів

**Байдюк Н.В.** – студентка спеціальності «Реабілітація та масаж» кафедри теорії та методики фізичного виховання Українського гуманітарного інституту

**Бакка Ю.В.** – викладач кафедри практичної психології Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

**Богдан Н.М.** – доктор економічних наук, доцент, професор кафедри туризму і готельного господарства Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

**Бриль М.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри фешн та шоу-бізнесу Київського національного університету культури і мистецтв

**Весельська А.Л.** – старший викладач кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Власенко О.О.** – докторант зі спеціальності 053 – Психологія Університету Григорія Сковороди в Переяславі

**Гасюк М.Б.** – кандидат психологічних наук, професор кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

**Даценко О.А.** – викладач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету

**Доан Т.** – сімейний лікар, Член Королівського Австралійського коледжу лікарів загальної практики

**Жарікова С.Б.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри туризму і готельного господарства Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

**Кисельов К.С.** – доктор філософії зі спеціальності 053 – Психологія, старший викладач кафедри загальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**Кононенко С.В.** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Донецького інституту ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»

**Корженко І.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання Українського гуманітарного інституту

**Костюченко О.В.** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи, педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського; доцент кафедри психології Київського національного університету культури і мистецтв

**Котлова Л.О.** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Краснокутська Ю.В.** – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри туризму і готельного господарства Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

**Крикун Л.В.** – аспірантка факультету психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; методистка Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**Леонова І.М.** – кандидат психологічних наук, докторант факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Лівак П.Є.** – кандидат юридичних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання Українського гуманітарного інституту

**Лукомська С.О.** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

**Марута О.С.** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу медичної психології ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології Національної академії медичних наук України»

**Машевська Н.О.** – магістрантка спеціальності «Психологія» Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Мащак С.О.** – кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

**Мельничук С.Л.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії



**Моляко В.О.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

**Олексюк В.Р.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Павелко О.П.** – магістр психології

**Степаненко Л.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**Третяк Т.М.** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

**Чайка Г.В.** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Лабораторії психології особистості Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

**Чернов Ю.О.** – аспірант кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Науковий журнал

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ  
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

**Серія: Психологія**

**Том 33 (72) № 1 2022**

Коректура • *Н. Пирог*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Адреса редакції:

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського  
м. Київ, вул. Джона Маккейна, 33

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 13,65. Ум. друк. арк. 15,35. Зам. № 0322/107  
Підписано до друку 21.03.2022. Наклад 150 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: [mailbox@helvetica.ua](mailto:mailbox@helvetica.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.