

**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 32 (71) № 3 2021**



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2021

**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** – кандидат педагогічних 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 № 10 від 7 червня 2021 року)**

Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія» зареєстровано Міністерством юстиції України (Свідцтво 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

**Абсалямова Л.М.**

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ОБРАЗУ ТІЛА  
ЯК СКЛАДНИК ГАРМОНІЗАЦІЇ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ..... 1

**Артюхіна Н.В., Сімовоник А.І.**

ВПЛИВ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З АРТ-ТЕРАПІЇ НА ПІДВИЩЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ  
ТА САМОУСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ  
У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....10

**Дроздова М.А.**

СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ЧИННИКИ  
АНТИСОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ..... 18

**Казанжи М.Й., Вдовіченко О.В.**

КРЕАТИВНІСТЬ ТА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ОСОБИСТІСНІ МЕХАНІЗМИ  
ЗБАГАЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ САМОЗМІНЮВАННЯ..... 24

**Марута О.С.**

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА СУБ'ЄКТИВНЕ СПРИЙНЯТТЯ ЩАСТЯ  
В ПАЦІЄНТІВ ІЗ ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ.....30

**Масюк А.Ю., Мілютіна К.Л.**

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ  
ЯК ЧИННИКИ ЧИТАЦЬКИХ УПОДОБАНЬ МОЛОДІ..... 38

**Чистовська Ю.Ю.**

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСІБ  
ІЗ ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ..... 44

### ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

**Колесник О.І.**

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ  
У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ КОНТРАКТНОЇ СЛУЖБИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....50

**Несправа М.В.**

ОСОБИСТІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦІАЛІСТА МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН  
ЯК ДЕТЕРМІНАНТА СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ.....56

**Садова М.А.**

ЕМПІРИЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ ЗНАЧУЩИХ ВІДМІННОСТЕЙ У ЦІННІСНИХ  
ОРІЄНТАЦІЯХ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ.. 62

**Сердюк Н.І.**

АТРАКЦІЙНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОЇ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА.....70

**Сорока О.М.**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ  
МОЛЯКА ЯК ОДНІЄЇ З ОСНОВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ  
І СИСТЕМНОЇ ВЛАСТИВОСТІ ЙОГО ОСОБИСТОСТІ..... 75

### СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

**Педоренко В.М.**

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ЖІНОК,  
ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....81

**Поджіо Т.Ю.**

АНАЛІЗ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ  
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....88

**Ткачишина О.Р.**

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ  
В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ.....93

## **ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ**

**Бровченко А.К., Нежута А.В., Хижняк М.В.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ  
ДО ОСІБ ІЗ ВАДАМИ РОЗВИТКУ.....99

**Василенко Л.П., Василенко І.Я.**

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....106

**Дем'яненко С.Д.**

СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ В МОВЛЕННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....111

**Завгородня О.В.**

РОЗВИТОК ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧОГО МАЛЮВАННЯ....117

**Колінець Г.Г.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ  
МАТЕМАТИЧНИХ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ.....124

**Немеш В.І.**

ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧЧЯ  
В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....129

**Реброва О.О.**

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....135

**Світич С.А.**

СТРУКТУРА СПРЯМОВАНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЩОДО ВЗАЄМОДІЇ  
ІЗ СОМАТИЧНО ПОСЛАБЛЕНИМИ УЧНЯМИ.....143

**Фоміна І.С., Лось О.М.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ  
В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....149

**Чернякова Г.А.**

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ БАТЬКІВ З ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМИ  
ВЛАСТИВОСТЯМИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ.....154

## CONTENTS

### GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

**Absalyamova L.M.**

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF BODY IMAGE AS  
A HARMONIZATION COMPONENT OF PERSONALITY'S FOOD BEHAVIOR..... 1

**Artiukhina N.V., Simovonyk A.I.**

THE INFLUENCE OF THE TRAINING COURSE ON ART THERAPY ON INCREASING  
CREATIVITY AND SELF-AWARENESS OF THEIR OWN PSYCHOLOGICAL  
CHARACTERISTICS IN STUDENTS-PSYCHOLOGISTS..... 10

**Drozdova M.A.**

SOCIAL AND DEMOGRAPHIC FACTORS OF ANTISOCIAL  
CREATIVITY OF PERSONALITY..... 18

**Kazanzhy M.Y., Vdovichenko O.V.**

CREATIVITY AND REFLECTION AS PERSONAL MECHANISMS ENRICHING  
THE POTENTIAL OF SELF-CHANGE..... 24

**Maruta O.S.**

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND SUBJECTIVE PERCEPTION  
OF HAPPINESS IN PATIENTS WITH MENTAL DISORDERS..... 30

**Masyuk A.Yu., Milyutina K.L.**

TOLERANCE TO UNCERTAINTY AND PERSONALITY FEATURES  
AS FACTORS OF YOUNG PEOPLE'S READING LIKES..... 38

**Chystovska Iu.Yu.**

PECULIARITIES OF MENTAL HEALTH OF PERSONS WITH PTSD..... 44

### PSYCHOLOGY OF LABOUR

**Kolesnyk O.I.**

PECULIARITIES OF EMOTIONAL BURNOUT  
IN CONTRACT SERVICE OFFICERS: PSYCHOLOGICAL ASPECTS..... 50

**Nesprava M.V.**

PERSONAL CHARACTERISTICS OF THE INTERNATIONAL  
RELATIONS SPECIALIST AS A DETERMINANT OF MANAGEMENT STYLE..... 56

**Sadova M.A.**

EMPIRICAL RESULTS OF RESEARCH OF SIGNIFICANT DIFFERENCES  
IN VALUE ORIENTATIONS REGARDING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION  
OF GIFTED YOUTH..... 62

**Serdiuk N.I.**

ATTRACTION AS A GUARANTEE OF EFFECTIVE COUNSELING ACTIVITIES  
OF A PSYCHOLOGIST..... 70

**Soroka O.M.**

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY  
OF STRESS RESISTANCE OF A SAILOR AS ONE OF THE MAIN CHARACTERISTICS  
OF THE FUNCTIONAL STATE AND SYSTEMIC PROPERTIES OF HIS PERSONALITY..... 75

### SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

**Pedorenko V.M.**

FEATURES OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF WOMEN  
WHO BRING UP CHILDREN WITH DISABILITIES..... 81

<b>Podzhio T.Yu.</b>	
PSYCHODIAGNOSTIC TOOLS ANALYSIS FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF BURNOUT INVESTIGATION.....	88
<b>Tkachyshyna O.R.</b>	
FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE INDIVIDUAL IN CRISIS SITUATIONS.....	93
<b>PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Brovchenko A.K., Nezhuta A.V., Khyzhniak M.V.</b>	
PSYCHOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION OF TOLERANT ATTITUDE OF YOUNG PEOPLE TO INDIVIDUALS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES.....	99
<b>Vasylenko L.P., Vasylenko I.Ya.</b>	
READINESS OF TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION.....	106
<b>Demyanenko S.D.</b>	
PHRASES IN THE SPEECH OF OLDER PRESCHOOLERS.....	111
<b>Zavhorodnia O.V.</b>	
DEVELOPMENT OF FINE-ART THINKING ON THE MATERIAL OF CHILDREN'S DRAWING.....	117
<b>Kolinets H.H.</b>	
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STRUCTURAL COMPONENTS OF MATHEMATICAL RESEARCH ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN.....	124
<b>Nemesh V.I.</b>	
PSYCHOLOGICAL MODEL OF OVERCOMING EMOTIONAL DISTRESS IN ADOLESCENCE.....	129
<b>Rebrova O.O.</b>	
PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PARENTS OF EARLY CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	135
<b>Svitich S.A.</b>	
STRUCTURE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' INTERIORIZATION REGARDING INTERACTION WITH SOMATICALLY WEAKENED STUDENTS.....	143
<b>Fomina I.S., Los O.M.</b>	
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EMPATHY DEVELOPMENT IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	149
<b>Chernyakova H.A.</b>	
THE INTERCONNECTION BETWEEN PARENTAL COPING STRATEGIES AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL PROPERTIES OF TEENAGERS.....	154

# ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.91

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.3/01>*Абсалямова Л.М.*

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

## ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ОБРАЗУ ТІЛА ЯК СКЛАДНИК ГАРМОНІЗАЦІЇ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

*У статті доводиться, що образ тіла є клінічно важливим, багатограним психологічним поняттям, яке належить до сприймань, установок та пережитого досвіду людини стосовно тіла, особливо щодо зовнішнього вигляду. Підкреслюється, що проблеми образу тіла можна розглядати як певний континуум – від відносно легкого занепокоєння до переживання інтенсивних та важких психоемоційних страждань, таких як дисморфофобія, соматичні маячні розлади, нервова анорексія, нервова булімія та розлади гендерної ідентичності. Проаналізовані дослідження, у яких вивчалася ефективність когнітивно-поведінкової терапії образу тіла у формі індивідуальної терапії, групової терапії та самостійно контрольованого проходження програми. Наголошено, що серед результатів було досягнуто такі: збільшене задоволення тілом, менше переймання власною зовнішністю; зменшене відчуття стресогенного образу тіла; менше проявів уникної та компульсивної поведінки; накопичення позитивних проявів у сферах самооцінки, соціального функціонування, романтичного досвіду, депресивних симптомів та власне харчової поведінки. Підсумовується, що порушення харчової поведінки – це група розладів поведінки зі схожими механізмами розвитку, що проявляються порушенням стереотипу харчування та об'єднані хворобливою заклопотаністю щодо маси і форми тіла. Вони охоплюють поведінковий діапазон від виражених обмежень у харчуванні (аж до повної відмови від їжі у разі нервової анорексії) до епізодів переїдання, коли людина зазнає виражені труднощі в контролі над об'ємом поглиненої їжі (у разі нервової булімії і компульсивного переїдання). Зазначається, що порушення харчової поведінки призводять зазвичай до виражених порушень соматичного здоров'я і рівня психосоціального функціонування. Робиться висновок, що якість втіленого життя людини може бути підвищена чи знижена залежно від поглядів на власну зовнішність. Висловлюється припущення, що багато людей, часто жінок, вкладають власну самооцінку та самоактуалізацію у розміри та вигляд власних тіл, намагаючись якнайближче відповідати існуючим культурним стандартам та практикам краси. Робиться наголос на тому, що незадоволення образом тіла може підірвати самооцінку, емоційне здоров'я, соціальний та психологічний добробут, адаптивні форми харчової поведінки.*

**Ключові слова:** образ тіла, дисморфофобія, ожиріння, харчова поведінка, нервова булімія.

**Постановка проблеми.** Суспільна значущість проблеми розладів харчової поведінки та їх психокорекції зумовлена низкою факторів. За даними ВООЗ, у світі підвищується кількість осіб з ожирінням, а розлади харчової поведінки спричиняють найвищий рівень смертності серед людей з психічними захворюваннями. Крім того, харчова поведінка значною мірою впливає на якість життя. Проблема розробки науково обґрунтованих технологій збереження здоров'я – це важлива задача сучасної науки. При цьому аналіз питань психології харчової поведінки в континуумі «норма – патологія» може виступити одним із способів реалізації цієї задачі.

Увага багатьох науковців зосереджувалася на різних аспектах харчової поведінки (Т.І. Алексеева, Л.Ф. Артюх, О.Ю. Барташук, О.В. Бацилева, П. Бурд'є, Л.Ф. Бурлачук, М.О. Бутінов, Ж.П. Вірна, С.О. Кириленко, В.А. Косяк, Н.І. Кошель, Т. Манн, Д. Перлмуттер, Л.В. Сохань, С. Тірадо, Н. Шнаккенберг, А.І. Яблонський та ін.), зокрема психологічних особливостей розладів цієї сфери (О.І. Богучарова, Д.Т. Вербіц, Р. Міланезе, Л.А. Найдьонова, Ж. Нардоне, В.І. Шебанова та інші).

Показано, зокрема, що розлади харчової поведінки – це не ізольована група розладів окремих

психологічних характеристик: вони також можуть впливати на соматичні особливості функціонування серцево-судинної, травної, нервової та інших систем організму (В.М. Бехтерев, Л.А. Левченко, І.П. Павлов, Д. Перлмуттер, І.М. Сеченов, О.О. Ухтомський та ін.). Вивчення взаємозв'язків особливостей харчової поведінки жінок з іншими їх психологічними характеристиками дозволить виявити істотні психологічні закономірності та механізми цього аспекту життя людини. Своєю чергою це дасть змогу розкрити науково обґрунтований шлях психологічної допомоги особам з розладами харчової поведінки, що буде сприяти оздоровленню українського населення як у соматичному, так і в психологічному плані.

Образ тіла є клінічно важливим, багатограним психологічним поняттям, яке належить до сприймань, установок та пережитого досвіду людини стосовно тіла, особливо щодо зовнішнього вигляду. Образ тіла має чіткий вплив на психосоціальне функціонування особистості та рівень якості життя; індивіди, не задоволені власною зовнішністю, з більшою ймовірністю матимуть нижчу самооцінку, нижчий рівень громадянської свідомості та активності, частіше та гостріше депресії і харчові розлади. Проблеми образу тіла можна розглядати як певний континуум – від відносно легкого занепокоєння до переживання інтенсивних та важких психоемоційних страждань. Останні можуть включати в себе низку клінічних станів, таких як дисморфобія, соматичні маячні розлади, нервова анорексія, нервова булімія та розлади гендерної ідентичності.

Останнім часом незадоволення образом тіла зросло (Bisogni, 2003; Conner, and Armitage, 2002), переважно серед жінок і частково серед чоловіків. Стурбованість образом жіночого тіла, особливо незадоволення його вагою та формою, настільки поширилися, що стали позначатися окремим терміном «нормативне соматичне невдоволення». Піддаючись щоденному впливу соціальних повідомлень про те, що зовнішність є надзвичайно важливою, люди часто прагнуть до фізичних ідеалів, які мають мало спільного із реальністю повсякденного життя.

Психологічний внесок у фізичний зовнішній вигляд дістається ціною певних внутрішніх ресурсів особистості. Інтерналізація ідеалізованих у мас-медіа та рекламі стандартів тіла може підірвати самооцінку, оскільки власне реальне тіло виявляється дуже далеким від зображуваних ідеалів. На розвиток образу тіла також впливає формування ціннісних установок щодо зовнішності

у родині та найближчому соціальному оточенні і міжособистісні реакції на зовнішність людини. Наприклад, дражніння щодо зовнішності та необґрунтовані критичні ремарки можуть справити довготривалий негативний ефект на образ тіла. З подібного психосоціального досвіду люди вибудовують напрямні патерни або схеми стосовно важливості зовнішнього вигляду. Такі побудови є принципово важливими у сфері повсякденно інтерналізованого людського досвіду. Для управління дискомфортом образом тіла застосовуються різноманітні когнітивні та поведінкові стратегії, включаючи унікальні та компенсаторні види діяльності, так само як і докладаються зусилля для зміни вигляду тіла у плані наближення до інтерналізованих ідеалів.

Особи з надлишковою вагою та ожирілі вочевидь переживають більш негативний образ тіла, аніж стрункіші індивіди. Ступінь невдоволення образом тіла пов'язаний із досвідом стигматизації через масу тіла у дитинстві, юності та дорослому віці. Хоча втрата ваги зазвичай призводить до покращення образу тіла, деякі дослідники відзначають (Bisogni, Connors, Devine, and Sobal, 2002; Falk, Sobal, Devine, Bisogni, and Connors, 2001; Logue, 2004), що серед колишніх ожирілих людей чи людей із зайвою вагою можуть зберігатися потенційні проблеми. Часто у таких індивідів проявляється «фантомний жир» – емоційно вразливий погляд на власне тіло, яке пам'ятає неприємні переживання минулого.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Оскільки негативний образ тіла є поширеною проблемою, яка може зашкодити якості життя, фахівці розробили різноманітні психотерапевтичні методики допомоги. Серед таких методик когнітивно-поведінкова терапія посіла місце дієвої та емпірично надійної. Базова програма когнітивно-поведінкової терапії за авторством Т. Кеша (за: Hetherington, 2001) була вперше опублікована у 1985 році та пережила чотири перевидання. Зміст найновішої версії програми можна підсумувати таким чином:

Вступна частина пояснює природу проблем із образом тіла та пропонує читачкам короткий огляд програми, включаючи її емпіричне обґрунтування. Зазначено особливо важливі проблеми (наприклад, дисморфобія, харчові розлади та клінічна депресія), які потребують фахової клінічної допомоги.

Крок 1 включає базові техніки оцінювання разом із вибраним науковим інструментарієм щодо ключових елементів образу тіла, наприклад,



Мультивимірний опитувальник тілесного ставлення або Ситуаційний інструментарій дисфорії образу тіла чи Опитувальник ідеального образу тіла. Використовуючи розшифровки обрахованих результатів опитування, учасниці терапії можуть підібрати та встановити бажані цілі терапевтичної програми змін.

Крок 2, психоосвітній аспект програми, окреслює природу образу тіла та основні причини проблем із образом тіла. Учасниці вивчають, як соціальні та історичні події, включаючи засвоєння установок щодо образу тіла на основі культурного та соціального досвіду, виступають передумовою подальших проблем із образом тіла; вони також дізнаються, як описані проблеми активуються та загострюються у таких повсякденних думках, почуттях та поведінці, які часто стають самоповторюваними. Процес розкриття внутрішнього світу часто включає проєктивні вправи, наприклад, написання у автобіографічному стилі історії розвитку образу власного тіла. Заповнюючи «Щоденник образу тіла», учасниці вчать відслідковувати свій поточний досвід образу тіла, відзначаючи та записуючи фактори стресу та наслідки впливу цих факторів на процеси мислення, емоції та відповідну поведінку. Цей щоденник регулярно використовується учасницями впродовж усієї програми.

Крок 3 навчає учасників техніки «Релаксації тіла та розуму», яка включає в себе розслаблення м'язів, діафрагмальне дихання, розвиток уваги та позитивне самонавіювання для розвитку навиків управління емоціями, спричиненими дисфорією образу тіла. Такі навички потім застосовуються у вправах на знечутнення, які загартовують стійкість образу тіла у відповідь на фізичні та контекстуальні подразники, які зазвичай викликають специфічний стрес образу тіла.

Крок 4 ідентифікує дисфункційні «припущення щодо зовнішності» – переконання або схеми, які впливають на щоденний досвід образу тіла. Кеш та ін. (за: Netherington, 2001) подають такі зразки подібних проблематичних припущень: «Якби я могла виглядати так, як хочу, моє життя було би значно щасливішим», «Фізично привабливим людям дістається все у цьому житті», «Якби люди знали, як я насправді виглядаю, вони би ставилися до мене ще гірше», «Слід робити все можливе, аби завжди виглядати якнайкраще», «Єдиний варіант, коли я могла би вподобати свою зовнішність – коли я б її змінила». Учасниці програми навчаються більшій усвідомленості щодо цих припущень, зокрема критично осмислювати та заперечувати кожне з них.

Крок 5 навчає учасниць визначати конкретні когнітивні викривлення у тілесно-орієнтованих мисленневих процесах та самостійно пропонувати стратегії копінгу. Зазначені мисленнєві викривлення, зокрема, включають порівняння власної зовнішності із більш привабливими людьми; мислення про чийсь зовнішність, включаючи власну, з використанням лише контрастних дихотомій (наприклад, потворна чи прекрасна зовнішність, товста чи струнка фігура); припущення, що й інші люди навколо поділяють такий самий негативний погляд на зовнішній вигляд людини; наполегливе звинувачення власної зовнішності як причини життєвих проблем та розчарувань. Учасниці продовжують вести журнали, включаючи вправи на когнітивне реструктурування, для виправлення когнітивних спотворень та засвідчення емоційних і поведінкових проявів.

Крок 6 допомагає учасницям розвивати поведінкові стратегії для зміни уникних форм поведінки, пов'язаних із поганим образом тіла – уникнення діяльностей (наприклад, фізичні вправи або вихід на люди без макіяжу), ситуацій (пляж, спортивний клуб чи кінотеатр) чи людей (привабливі індивіди), які можуть підірвати крихку самооцінку та піддати стресу образ тіла. Учасниці також визначають та модифікують повсякденні «ритуали занепокоєності зовнішністю», такі як постійне розглядання себе у дзеркалі чи надмірне прикрашання. Ці стратегії активного самоконтролю зазвичай включають поступові інтервенції для запобігання розвитку негативних психологічних реакцій-відповідей.

Крок 7 використовує метафору позитивних міжособистісних стосунків (наприклад, вдалого шлюбу чи дружби) для фасилітації проактивного, позитивного ставлення людини до її власного тіла. Учасниці виконують приписані вправи на «афірмацію образу тіла» та «покращення образу тіла» – наприклад, розпочинаючи та/або підтримуючи такі види діяльності, які покращують фізичну витривалість та здоров'я, мотивують людину до радості та задоволення, а не до жалю чи повторення раніше пережитих негативних почуттів. Таким чином, якщо Крок 6 фокусується на визначенні негативно підкріпленої поведінки (ситуаційне уникнення та компульсивні звички), то Крок 7 підсилює набуття та закріплення тілесно-орієнтованих видів діяльності через позитивне підкріплення шляхом створення особистого досвіду опанування та задоволення власним тілом.

Крок 8 завершує програму у формі повторних оцінювань учасниками образів власного тіла і отримання зворотного зв'язку про зміни, досягнення та труднощі під час проходження програми. Учасниці встановлюють цілі подальших необхідних змін. З метою запобігання випадкам рецидиву учасниці навчаються ідентифікувати та готувати себе до таких ситуацій (наприклад, важкі особистісні переживання), які у майбутньому можуть спричинити реальну загрозу критичної дисфорії образу тіла.

Численні дослідження вивчали ефективність когнітивно-поведінкової терапії образу тіла у формі індивідуальної терапії, групової терапії та самостійно контрольованого проходження програми. Серед результатів було досягнуто такі: збільшене задоволення тілом, менше переймання власною зовнішністю; зменшене відчуття стресогенного образу тіла; менше проявів уникної та компульсивної поведінки; накопичення позитивних проявів у сферах самооцінки, соціального функціонування, романтичного досвіду, депресивних симптомів та власне харчової поведінки.

Хоча більшість досліджень когнітивно-поведінкової терапії образу тіла проводилися на студентках вузів, які переживали надзвичайне незадоволення власним тілом, результати є релевантними незалежно від маси тіла учасниць. Клінічні дослідження (Bove, Sobal, and Rauschenbach, 2003; Devine, Bove, and Olson, 2000; Falk, Bisogni, and Sobal, 2000) підтвердили ефективність зазначеної терапії на двох додаткових, але принципово важливих групах досліджуваних: пацієнтки з дисморфофобією та ожирілі люди. Інші дослідження також включали учасниць з історією повторюваних неуспішних спроб зниження маси тіла, які бажали покращити рівень життя та самооцінки без обов'язкових виснажливих дієт. Покращення образу тіла цих пацієнток без наступного рецидивного набору ваги спростовує припущення, нібито люди з надлишковою вагою чи люди з ожирінням неминуче мають знизити масу тіла задля покращення власного образу тіла, і що прийняття кращого образу тіла нібито призводить до набору ваги.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми** стосується аналізу психологічних особливостей образу тіла, зокрема в осіб з ожирінням, в ракурсі психологічної допомоги особистості з розладами харчової поведінки.

**Мета статті** – представлення результатів аналізу особливостей образу тіла як медіатора гармонізації харчової поведінки людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Науковці, які займалися проблемою психологічних особливостей харчової поведінки, виокремлювали різні сторони та аспекти цього складного феномену (С.В. Агра, В.О. Андрєєва, Г.А. Аріна, А.В. Бабаєва, О.В. Бацилева, Д.Г. Бессен, О.Е. Беляєва, О.І. Богучарова, Л.Ф. Бурлачук, В.І. Шебанова, Н. Шнаккенберг та ін.). Так, Л.Ф. Бурлачук розглядає проблему харчової поведінки особистості в контексті проблем психодіагностики. В підході В.І. Шебанової харчова поведінка досліджується як феномен тілесності індивідуального та колективного суб'єкта. Н. Шнаккенберг особливу увагу приділяла дисморфофобіям як викривленням сприймання власного тіла.

Відзначається соціокультурний, біологічний та онтогенетичний аспекти харчової поведінки людини. Харчування людини з самого народження пов'язане з міжособистісною взаємодією. Згодом їжа стає невіддільним складником процесів спілкування та соціалізації. Своєю чергою традиції, харчові звички відбивають рівень розвитку культури, національну, територіальну і релігійну приналежність, а також сімейне виховання у сфері харчової поведінки (Л.М. Ваколюк, Є.І. Гетманчук, О.К. Кіслова, Г.Д. Золотова, Н.Ю. Краснопорова, А.М. Скрипніков, О.О. Скугаревський, В.І. Шебанова).

Проблема вивчення споживання їжі набула самостійного значення після того, як вона була відокремлена від проблем вивчення процесу травлення, отже, харчова поведінка людини зумовлена не лише біологічними, але також психологічними і соціальними потребами, що підкреслюється у наукових роботах багатьох дослідників (Л.Ф. Бурлачук, С. Броннікова, Л. М. Ваколюк, О.М. Варипаєв, А.В. Вахмістров, С.О. Сокур, Т.В. Секрет та інші).

Під час аналізу харчової поведінки адикта виділяють декілька різновидів адиктивних мотивацій: атарактичну (служить для зменшення напруги, тривоги); гедоністичну (спрямована на задоволення, бажання прикрасити своє життя); субмисивну (нездатність відмовитися від запропонованої їжі, що відображає тенденцію до підпорядкування, залежності від думки оточення); псевдокультурну (прагнення продемонструвати вишуканий смак або матеріальний достаток); псевдокомунікативну, коли пацієнт схильний до компульсивного переїдання під час свят і урочистостей.

Сучасні дослідники розглядають порушення харчової поведінки як дезадаптивний спосіб

вирішення конфліктів: люди з порушеннями харчової поведінки використовують їжу як засіб символічної комунікації зі своїм почуттям неадекватності перед лицем вимогливого життя. Почуття неспроможності розвивається як за відсутності важливих життєвих навичок, так і на тлі невдалих спроб встановити ефективні стосунки з іншими людьми. Порушення харчової поведінки, зокрема булімія, є стратегією копінг-поведінки, в якій їжа, вага тіла і образ тіла стають головними життєвими цінностями.

З методологічної позиції генетико-моделюючого підходу була необхідність вихідної дефініції харчової поведінки, яка б враховувала виникнення та генезу харчової поведінки людини. Методологічно ми спираємося на положення Л.С. Виготського про суто людський характер будь-яких потреб і дій людини. С.Д. Максименко показав, що конкретна поява будь-якої активності суб'єкта має суто людський характер, і поведінка визначається єдиним енергетично-інформаційним носієм – нуждою, яка конкретизується в окремих потребах і одразу набуває соціального характеру, оскільки активність людини в нормі витікає із «зустрічі» вітальних потреб із соціальним оточенням. На цій основі як робоче поняття харчової поведінки ми пропонуємо наступне.

Основний теоретичний аналіз роботи проведено з точки зору методології функціонально-генетичного підходу (Л.С. Виготський). Результатом цієї теоретико-аналітичної роботи став наш висновок, що (з точки зору культурно-історичного підходу) харчову поведінку слід розглядати як вищу міжфункціональну психологічну систему, яка виникає одразу після народження дитини і знімає суперечність біологічного і соціального факторів. Генетико-моделюючий метод (С.Д. Максименко) дозволяє системно підійти до явища, що вивчається, висвітлюючи зворотній вплив вітальних та культурних чинників.

Тим самим теоретико-методологічний аналіз дослідження харчової поведінки жінок дозволив виявити суттєві особливості цього аспекту життя людини, розкрити специфіку континууму «норма – патологія» в харчовій поведінці.

Харчова поведінка – це система специфічних взаємодій істоти з оточенням, спрямована на задоволення потреби в їжі. Харчова поведінка людини зумовлена єдністю біологічних, психологічних та соціокультурних факторів, що являє собою міжфункціональну психологічну систему, в якій істотним є не лише задоволення потреби, а й сам процес приймання їжі. Тому існує зворотній

вплив процесу харчування на відповідну вітальну потребу.

У цьому сенсі відкривається процес генезу харчової поведінки, її загальні та індивідуальні особливості, зокрема статеві. Остання має виражений гендерний характер, оскільки культуральні потреби жінок (в тому числі харчові) в різних мега- і мікрокультурних середовищах набувають різних психосексуальних і соціопсихологічних ознак.

Порушення харчової поведінки – це група розладів поведінки зі схожими механізмами розвитку, які об'єднані хворобливою заклопотаністю щодо маси і форми тіла і порушеннями стереотипу харчування. Вони охоплюють поведінковий діапазон від виражених обмежень в живленні (аж до повної відмови від їжі у разі нервової анорексії) до епізодів переїдання, коли людина зазнає виражені утруднення в контролі над об'ємом поглиненої їжі (у разі нервової булімії і компульсивного переїдання). Порушення харчової поведінки призводять зазвичай до виражених порушень соматичного здоров'я і рівня психосоціального функціонування.

На формування апетиту можуть чинити вплив різні ситуації. Зазвичай вони пов'язані з розподілом прийомів їжі, ритмом цих прийомів, з підбором блюд, фізичними навантаженнями, емоційними переживаннями. При цьому втрачається загальноприйнята структура прийому їжі (чотири рази на добу – сніданок, обід, перекус, вечеря). Діапазон подразників (запах, смак, зовнішній вигляд їжі), що викликають апетит, значно розширюється. Порушується головне правило нормальної харчової поведінки – їсти в певний час і у визначеному місці. У цій ситуації не виключена випадкова, незапланована їжа.

І при цьому людина вже не здатна контролювати своє харчування. Якщо її запитати, що вона з'їла за день і де вона харчувалася впродовж дня, то вона не зможе точно відповісти на це питання. Таким чином, можна зробити важливий висновок: порушення харчової поведінки починається з втрати контролю над своїм харчуванням. На жаль, багато людей не замислюються про те, що, де, коли і в яких кількостях вони їдять. З'являються харчові звички: їсти під час перегляду телевізора, на роботі, в колі друзів, на природі, при читанні книги, вночі та ін. Часті перекуси своєю чергою призводять до збільшення об'єму вживаної їжі і до підвищення апетиту на запах, смак і зовнішній вигляд висококалорійних продуктів, що призводять до швидкого насичення організму. Навіть

після задоволення голоду ці продукти (шоколад, печиво, морозиво, тістечко тощо) можуть збудити апетит. В результаті відбувається переїдання, і організм споживає надмірну кількість енергії, яка і депонується в жир (Maurer, and Sobal, 1995).

У нашому суспільстві, яке переймається стрункістю та ідеалізованим медійним образом тіла, повнота є стигматизуючою ознакою впродовж усього життя людини. Враховуючи факт, що дієтні інтервенції показують лише помірну ефективність у порівнянні з довготривалою підтримкою зниження ваги, і що рецидивні набори ваги провокують значне погіршення образу тіла, є достатньо вагомі підстави розглядати когнітивно-поведінкову терапію образу тіла як доповнювальну чи альтернативну терапію для людей із надлишковою масою тіла та/або з ожирінням. Така терапія може сприяти більш адекватній постановці цілей зниження ваги та стабілізації нападів компульсивного переїдання і дизадаптивної дисфорії.

Ожиріння розглядається як фізично неприваблива форма тіла та як результат особистої неправильної поведінки, таким чином, багато людей із надлишковою вагою формують негативний образ тіла. Стресогенний досвід образу тіла пов'язаний із симптомами психологічних розладів та розладів харчової поведінки та може впливати на результат програм контролю ваги. Хоча переживання щодо фізичного вигляду є головною причиною того, що люди прагнуть зменшення маси тіла, психотерапевтичну інтервенцію як спеціальний засіб покращення образу тіла часто оминають під час лікування ожиріння.

Дослідження на неклінічній вибірці показують (Birch, Fisher, and Grimm-Thomas, 1996; Harris, 1987; Meiselman, and MacFie, 1996), що ожирілі люди мають в середньому не більше серйозних симптомів розладу психічного здоров'я чи дизадаптивних рис особистості, аніж люди з вагою у межах норми. Єдиною виразною різницею у психологічному вимірі «ожиріння-норма» є відповідні образи тіла. Ожирілі люди більш схильні до спотворення розмірів свого тіла, більш незадоволені та занепокоєні фізичним виглядом та частіше уникають ситуацій соціальної взаємодії. Таким чином, ми торкнули три головні складники образу тіла: сприйняття, когнітивно-афективна сфера, поведінка.

Найбільш поширеними зонами фізичного вигляду тіла, які можуть непокоїти як ожирілих, так і не ожирілих людей (особливо жінок), є талія, живіт, тіло загалом, стегна, нижня частина тіла, сідниці. Близько третини ожирілих людей

розповідають про проблеми, не пов'язані із масою як такою, у інших частинах тіла, включаючи волосся на голові чи тілі, плями на шкірі, потемніння зубів, розміри чи форма грудей. Морбідно ожирілі особи, зокрема, скаржаться на інші проблеми зовнішності, такі як надмірне оволосіння на обличчі чи аномальна зміна кольору шкіри. Тип фігури та окіл стегон у жінок є кращими прогностичними індикаторами незадоволення тілом, аніж частка жирової тканини чи ступінь ожиріння. Таким чином, зниження маси тіла саме по собі може виявитися неефективним у плані зменшення незадоволеності образом тіла.

Запит на терапію не обов'язково позначає чи передвіщає негативний образ тіла. Ожирілі люди у рандомізованих вибірках скаржаться щодо незадоволення образом тіла так само, як і люди у поведінкових терапевтичних програмах, програмах корекції способу життя чи програмах контролю маси тіла, оскільки більшість осіб із рандомізованої вибірки так само намагаються так чи інакше зменшити масу тіла. Незадоволення тілом зростає по мірі збільшення індексу маси тіла (ІМТ), а екстремальна соціальна ізоляція внаслідок соціофобії є частим коморбідним явищем серед пацієнтів зі значним ожирінням.

Досить складно провести чітку межу між нормальним та патологічним занепокоєнням щодо власного зовнішнього вигляду, і багато людей, включаючи багатьох фахівців у галузі охорони психічного здоров'я, вважають незадоволення образом власного тіла серед ожирілих людей обґрунтованим, підставним явищем; ожирілі люди не просто вигадують собі власний фізичний дефект чи прояв соціальних упереджень. Така установка відображає хибне розуміння природи психологічного розладу сприйняття образу тіла та фактично є ще однією формою негативного соціального упередження щодо ожиріння (Harris, 1985). Однак спотворені розміри тіла не є обов'язково рисою розладу образу тіла. Ожирілі люди з розладом образу тіла переживають занепокоєння своїм виглядом; хибно переконані, нібито їхній зовнішній вигляд демонструє щось негативне стосовно їхньої цінності як особистостей; уникають багатьох ситуацій соціальної взаємодії через власну надмірну вагу; занадто переймаються тим, аби приховати чи зменшити видимість свого тіла.

Хоча розлад образу тіла справді виявляє високу коморбідність із ожирінням, брак загальноприйнятих визначень є головною теоретичною та клінічною проблемою. Діагноз

«дисморфофобія» не підходить, бо він описує людей із нормально прийнятною зовнішністю, які уявляють у себе ті чи інші фізичні дефекти або розлади. Альтернативою є використання порогового балу стандартних вимірювань стрес-реакції щодо образу тіла; однак для ожирілих людей норми для багатьох основних антропометричних вимірів не є релевантними. Іншим методом є використання діагностичних вимірювань без використання критеріїв «нормальної зовнішності» чи «норми» як такої; такий метод дає результат близько 10% пацієнток програм контролю надлишкової ваги, які відповідають критерію розладу образу тіла. Навіть більше, близько чверті цих пацієнток виявляють щоденний афективний стрес щодо власного фізичного вигляду та демонструють значущу уникаючу поведінку. Загальна симптоматика розладу образу тіла значуще корелює із симптоматикою психічного здоров'я та негативною самооцінкою.

Надлишкова вага у дитинстві та ранньому підлітковому віці формує основу для негативного образу тіла та є ключовою передумовою незадоволення тілом у дорослому віці (Barker, 1982; De Houwer, Thomas, and Baeyens, 2001). Вірогідно, що ожирілі дорослі стають більш занепокоєними стосовно власної зовнішності (у порівнянні з дорослими нормальної ваги) з причини негативних стереотипів стосовно зайвої ваги та навали струнких жінок та м'язистих чоловіків у рекламно-медійних зображеннях. Всі ожирілі люди піддаються соціальним упередженням щодо ожиріння, однак не у всіх виражається справді глибокий, сформований негативний образ власного тіла. Чому деякі ожирілі люди з часом стають впевненими у власній зовнішності, а інші, навпаки, боязливими та сором'язливими? Позитивний досвід у спорті, серед родини та друзів, які підкріплюють позитивними для самооцінки повідомленнями на кшталт «Приймай себе такою, яка ти є», асоціюється із позитивним образом тіла і може вважатися захисним фактором, тоді як дражніння чи психологічний тиск батьків щодо зниження ваги пов'язується із негативним образом тіла.

Стигматизуючий досвід для ожирілих людей не є простими життєвими випадковостями, включаючи у себе ущипливі ремарки від дітей та дорослих, негативні припущення незнайомих чи мало-знайомих людей (наприклад, що ожирілі люди обов'язково мають проблеми у емоційній сфері), перешкоди у сфері фізичної доступності (зокрема у громадських місцях), наполегливе розглядання, образливі непрофесійні коментарі від лікарів чи медичного персоналу та негативні судження

від родичів. Частота стигматизуючих ситуацій пов'язана із негативним образом тіла, симптоматикою психічного здоров'я та ІМТ. Дизадаптивні копінгові реакції призводять до погіршення образу тіла, тоді як адаптивні копінгові реакції (такі як позитивне самонавіювання, погляд на ситуацію як на проблему іншої людини, відмова ховати власне тіло тощо) підвищують імовірність поступового покращення.

Попри важливі вигоди зниження маси тіла для фізичного здоров'я, ожирілі люди зазвичай залучаються до тих чи інших програм контролю ваги з бажанням покращити власну самооцінку та образ тіла. Початок занять фізичними вправами та вибір конкретної визначеної мети втрати ваги теж визначаються більшою мірою міркуваннями зовнішнього вигляду, аніж проблемами здоров'я чи приписами лікаря.

Ожирілі люди можуть подолати власну стресогенну занепокоєність зовнішнім виглядом, як і уникнення соціальних взаємодій, через використання перевірених когнітивно-поведінкових технік без обов'язкового намагання зниження маси тіла як такої (Booth, 1994; Meiselman, and MacFie, 1996). Така терапія образу тіла, або навчання прийняття людиною самої себе, не призводить до набору маси тіла. Однак очевидно, що більшість людей розглядає зниження ваги як спосіб викорінення негативного образу тіла. Чи є така внутрішня оптика виправданою та дієвою? Деякі люди, які успішно скинули вагу, все одно почувалися надмірно повними; так само деякі колишні морбідно ожирілі люди все одно відчували гострі приступи соціофобії навіть після хірургічного зменшення шлунку. Симптоматика розладу образу тіла може перетворитися на глибоко укорінені звички, для усунення яких необхідні додаткові ретельні вправи у межах поведінкової терапії.

Навіть 5–10% втраченої маси тіла у когнітивно-поведінковій терапевтичній програмі контролю ваги призводять до клінічно значущого зменшення негативного образу тіла. Випускниці таких програм так само можуть лишатися ожирілими та незадоволеними власною вагою, однак вони відчують покращення образу власного тіла у порівнянні з початком пройдені програми і фактично прямують до верхньої межі «нормальної» ваги.

**Висновки.** Якість втіленого життя людини може бути підвищена чи знижена залежно від поглядів на власну зовнішність. Багато людей, частіше жінок, вкладають власну самооцінку та самоактуалізацію у розміри та вигляд власних тіл, намагаючись

якнайближче відповідати наявним культурним стандартам та практикам краси. Незадоволення образом тіла може підривати самооцінку, емоційне здоров'я, соціальний та психологічний добробут, адаптивні форми харчової поведінки.

Проблема рецидивів у лікуванні ожиріння поширюється й на роботу із розладом образу тіла. Навіть невеличкий повторний набір маси тіла спричиняє різке погіршення образу тіла – наслідок, який люди зазвичай розглядають як більш неприємний, аніж втрату вигід для фізичного здоров'я. Детальні терапевтичні поради щодо самокерування образом тіла у ході програми контролю ваги зменшують негативні прояви

повторного набору ваги. Також незадоволення власним тілом наприкінці програми контролю ваги з великою імовірністю є предиктором вагового рецидиву. Хоча робота з проблемами образу тіла під час терапії може допомагати у підтримці зниження ваги, необхідні додаткові дослідження щодо взаємного впливу зниження ваги та змін образу тіла.

**Перспективи подальших досліджень** пов'язані з емпіричним дослідженням образу тіла людей з розладами харчової поведінки та без них, що дозволить оптимізувати систему надання психологічної допомоги та підтримки особистості із дизгармонійним ставленням до їжі.

#### Список літератури:

1. Barker L.M. (ed.) (1982) *The Psychobiology of Human Food Selection*. AVI, Westport, Connecticut.
2. Birch L.L., Fisher J.O. and Grimm-Thomas K. (1996) The development of children's eating habits. In: Meiselman, H.L. and MacFie, H.J.H. (eds) *Food Choice, Acceptance and Consumption*. Blackie Academic & Professional, London, pp. 161–206.
3. Bisogni C.A. (2003) *Communication about Food Choice: Tools for Professional Development*. Division of Nutritional Sciences, Cornell University, Ithaca, New York.
4. Bisogni C.A., Connors, M.M., Devine, C. and Sobal, J. (2002) Who we are and how we eat: a qualitative study of identities in food choice. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 34, 128–139.
5. Booth D.A. (1994) *Psychology of Nutrition*. Taylor and Francis, London.
6. Bove C.F., Sobal J. and Rauschenbach, B.S. (2003) Food choices among newly married couples: convergence, conflict, individualism, and projects. *Appetite* 40, 25–41.
7. Conner M. and Armitage, C.J. (2002) *The Social Psychology of Food*. Open University Press, Buckingham, UK.
8. De Houwer J., Thomas, S. and Baeyens, F. (2001) Associative learning of likes and dislikes: a review of 25 years of research on human evaluative conditioning. *Psychological Bulletin* 127, 853–869.
9. Devine C.M., Bove C. and Olson C. (2000) Continuity and change in women's weight orientations and lifestyle practices through pregnancy and the postpartum period: the influence of life course trajectories and transitional events. *Social Science & Medicine* 50, 567–582.
10. Falk L.W., Bisogni, C.A. and Sobal, J. (2000) Diet change processes of participants in an intensive heart program. *Journal of Nutrition Education* 32, 240–250.
11. Falk L.W., Sobal J., Devine C.M., Bisogni C.M. and Connors M. (2001) Managing healthy eating: definitions, classifications, and strategies. *Health Education & Behavior* 28, 425–439.
12. Harris M. (1985) *Good to Eat: Riddles of Food and Culture*. Simon and Schuster, New York.
13. Harris M. (1987) Foodways: historical overview and theoretical prolegomenon. In: Harris, M. and Ross E.B. (eds) *Food and Evolution: Toward a Theory of Human Food Habits*. Temple University Press, Philadelphia, Pennsylvania, pp. 57–90.
14. Hetherington M.M. (2001) *Food Cravings and Addiction*. Food Research Association, Leatherhead, UK.
15. Logue A.W. (2004) *The Psychology of Eating and Drinking*, 3rd edn. Brunner-Routledge, New York.
16. Maurer D. and Sobal, J. (eds) (1995) *Eating Agendas. Food and Nutrition as Social Problems*. Aldine de Gruyter, Hawthorne, New York.
17. Meiselman H.L. and MacFie H.J.H. (eds) (1996) *Food Choice, Acceptance and Consumption*. Blackie Academic & Professional, New York.

#### **Absalyamova L.M. PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF BODY IMAGE AS A HARMONIZATION COMPONENT OF PERSONALITY'S FOOD BEHAVIOR**

*The article proves that body image is clinically important, multi-sided psychological concept, related to perceptions, attitudes and experience of a person in relation to his/her body, especially to somatic appearance. It is underlined that problems of body image can be explored as a certain continuum, from easy disturbance to experiencing intensive and hard negative mental states, such as dysmorphophobia, maniac disorders, nervous anorexia, nervous bulimia, and gender identity disorders. The article analyses research that explored*

*efficiency of cognitive behavioral therapy of body image in such forms as individual therapy, group therapy and self-controlled program. It is mentioned that following results it was gained: increased body satisfaction, less disturbance by one's own appearance; decreased feeling of stressful body image; less displays of both avoiding and compulsive behavior; accumulation of positive displays in such domains as self-appraisal, social functioning, romantic experience, depression symptoms and food behavior itself. It is summarized that food behavior disorders is a group of behavioral disorders with similar mechanisms of development, grouped together on the basis of unhealthy concerns about mass and shape of one's own body as well as violations of typical food intake patterns. This group includes quite wide range from explicit limitations in food amounts (up to complete food abandonment) when having nervous anorexia to overeating episodes when a person experiences difficulties in controlling amounts of consumed food (nervous bulimia and compulsive overeating). It is noted that food behavior disorders usually result in decreased somatic health as well as mental and social functioning. Conclusion is drawn that quality of person's life can be increased or decreased depending on his/her attitude to one's own appearance. Hypothesis is made that many people, especially women, implement self-appraisal and self-actualization as sizes and shapes of their own bodies, trying to comply with actual cultural standards and beauty practices. It is emphasized that body image dissatisfaction can undermine self-appraisal, emotional health, social and psychological welfare, adaptive forms of food behavior.*

**Key words:** *body image, dysmorphophobia, obesity, food behavior, nervous bulimia.*

**Артюхіна Н.В.**

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

**Сімовоник А.І.**

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

## ВПЛИВ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З АРТ-ТЕРАПІЇ НА ПІДВИЩЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ТА САМОУСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

*У статті представлено дослідження впливу навчального курсу з арт-терапії на підвищення креативності та самоусвідомлення психологічних особливостей у студентів-психологів як суб'єктів власної життєтворчості. Вказується, що наразі все більш актуальними стають завдання саме розвитку особистості, підвищення самоусвідомлення, моральної відповідальності та активації його власного життєтворчого потенціалу. У зв'язку з цим підготовка майбутнього психолога повинна бути спрямована не тільки на здобуття певної професійної кваліфікації за відповідним напрямом, а й на покращення соціалізації сучасного студента та гармонізацію його взаємодії із самим собою та реальною дійсністю. Також вказується, що на етапі вищої психологічної освіти все більше зростає інтерес до таких навчальних технологій і методів, які можуть здійснювати безпечний та позитивний вплив на підтримування психічного здоров'я та особистісний розвиток студентів, а надалі стати ефективними інструментами їхньої професійної діяльності. Підкреслюється, що до таких навчальних технологій можна віднести арт-терапію, в процесі вивчення якої студенти набувають необхідного теоретико-практичного досвіду з питань безпечного, позитивного впливу на психічне й соціальне здоров'я особистості, а також з питань психологічної корекції емоційних станів й активації внутрішнього творчого потенціалу людини за допомогою мистецтва. Вказується, що вивчення теорії з арт-терапії, практичне опрацювання вправ у навчальній групі та самостійне опрацювання арт-терапевтичних засобів саморегуляції сприяють не тільки покращенню психоемоційного стану студентів та підвищенню їхнього власного самоусвідомлення, але й впливають на розвиток творчих здібностей, на більш вільне саморозкриття, на придбання навичок продуктивної міжособистісної взаємодії й на усвідомлення можливості керувати своїми психічними процесами й станами, як свідомих суб'єктів власної життєтворчості. Саме формування особистості, здатної до власної життєтворчості, є основним завданням сьогодні, що постає перед закладами вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх психологів-фахівців.*

**Ключові слова:** особистість, арт-терапія, навчання, самоусвідомлення, креативність, суб'єкт власної життєтворчості, самоактуалізація.

**Постановка проблеми.** В умовах відсутності стабільності та постійних змін у суспільстві завдання професійної підготовки й розвитку особистості майбутнього фахівця-психолога у періоді ранньої дорослості набувають особливого значення. Основним результатом психологічного розвитку особистості в цьому віці є інтелектуальна зрілість та закладені основи особистісної й соціальної зрілості.

Отже, підготовка майбутнього психолога повинна бути спрямована не тільки на здобуття певної професійної кваліфікації за відповідним напрямом, а й на покращення соціалізації сучасного студента та гармонізацію його взаємодії з реальною

дійсністю. Все більш актуальними стають завдання саме розвитку його особистості, підвищення самоусвідомлення, моральної відповідальності та активації його власного життєтворчого потенціалу. Тому наразі на етапі вищої психологічної освіти все більш зростає інтерес до таких навчальних технологій і методів, які можуть в процесі навчання здійснювати безпечний та позитивний вплив на підтримування психічного здоров'я та особистісний розвиток студентів, а надалі стати ефективними інструментами їхньої професійної діяльності. Саме до таких навчальних технологій можна віднести арт-терапію, в процесі вивчення якої студенти набувають



необхідного теоретико-практичного досвіду з питань безпечного, позитивного впливу на психічне й соціальне здоров'я особистості, а також з питань психологічної корекції емоційних станів й активації внутрішнього творчого потенціалу людини за допомогою мистецтва. У феномені творчості закладена життєстверджуюча, зорієнтована на майбутнє енергія [5]. Власне переживання та усвідомлення отриманого досвіду, винесеного з курсу арт-терапії, на нашу думку, сприяє не тільки збільшенню креативності студентів, а й більш адекватному оцінюванню себе, особистих властивостей, що є необхідними умовами для формування майбутнього психолога-фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз досліджень і публікацій, присвячених арт-терапії та її впливу на особистість, привертає увагу своєю багатогранністю. Методичні аспекти арт-терапії доволі ґрунтовно розглянуті в наукових публікаціях зарубіжних арт-терапевтів (А. Хілл, Дж. Морено, Х. Ландгартен, М. Бетенскі, Е. Крамер, М. Лібман, М. Наумбург, Дж. Кампбелл, Дж. Келлог, А. Лоуен, М. Андерсен-Уорен та інших.) Загальні аспекти арт-терапії представлені у роботах таких зарубіжних дослідників, як К. Рудестам, Л. Аметова, Л. Белозьорова, Б. Карвасарський, М. Кисельова, І. Бирюкова, І. Брусенко-Кузнецов, О. Будза, М. Бурно, І. Вачков, В. Нікітін, Ю. Гундєртайло, Т. Колошина, Е. Келліш та інші [3]. Актуальність і застосування арт-технологій в освітньому процесі, а також шляхи активації внутрішніх ресурсів та потенціалу особистості за допомогою арт-терапії розглядали у своїх роботах такі автори, як О. Копитін, В. Кокоренко, Л. Лебедева, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Н. Артюхіна, О. Вознесенська, Л. Волкова, Л. Мова, Є. Пінчук, Г. Побережна, О. Сорока, В. Шевченко, О. Лобарець, Н. Полякова, І. Садова, В. Саранцева, О. Тараріна, А. Чупріков, Т. Яценко, Л. Подкоритова, О. Назаренко та інші [2]. Основна думка, що проходить червоною ниткою через їхні дослідження, зводиться до того, що людина у процесі творчої діяльності, зокрема у процесі арт-терапії, задовольняє свою найголовнішу фундаментальну потребу – потребу в самоактуалізації. Центральною фігурою в арт-терапевтичному процесі є особистість, яка прагне до саморозвитку й розширення діапазону своїх творчих можливостей. Отже, творчий процес зцілює і водночас є таким, що глибоко перетворює [1].

Нині навчання з арт-терапії для студентів-психологів одночасно є засвоєнням технології психічної гармонізації й розвитку людини, засобом

розв'язання внутрішніх конфліктів, технологією активації творчих ресурсів і поширення діапазону самоусвідомлення й саморегуляції. Своєю чергою наявність потужного творчого потенціалу здатна надалі розширити поле самореалізації майбутніх психологів-фахівців.

**Постановка завдання.** Навчально-практичний курс з арт-терапії є спрямованим на підвищення самоусвідомлення у студентів щодо їх власних психологічних особливостей, на обізнаність щодо роботи з власними емоціями й станами на шляху «оволодіння ними», що, за словами Л.С. Виготського, є метою розвитку особистості, а також на розвиток креативності у студентів під час самореалізації їхніх особистісних потенціалів. Розвиток навичок вільного самовираження приводить до того, що студенти починають свідомо й активно сприймати себе та інших, в них відкривається здатність щось міняти в собі, змінювати щось у світі, а не тільки пристосовуватися до нього [4]. Цей досвід є дуже важливим вже на етапі професійного навчання. Отже, мета статті полягає у теоретичному визначенні та емпіричному дослідженні впливу навчального курсу з арт-терапії на підвищення креативності та самоусвідомлення власних психологічних особливостей у студентів-психологів як суб'єктів особистої життєтворчості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження проводилось на базі ФПСР ОНУ імені І.І. Мечникова. Досліджувана вибірка респондентів складається зі студентів-психологів 3 та 4 курсів факультету психології та соціальної роботи. Загальна кількість респондентів – 69 осіб обох статей. Середній вік респондентів – 20 років.

Емпіричне дослідження проводилось у два етапи: до початку навчально-практичного курсу з арт-терапії та після нього. Теоретичні методи дослідження містили аналіз, синтез, порівняння та систематизацію сучасних наукових досліджень з питань вивчення впливу арт-терапевтичних методів на розвиток креативності та підвищення самоусвідомлення особистості. До емпіричних методів увійшли спостереження, анкетування, бесіда, тест-опитувальник «Самоставлення» (В.В. Столін, С.Р. Пантілеєв), методику «САТ» (Ю.Е. Альошина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз), а також тест визначення креативності (Е.П. Торенс).

За глобальними шкалами методики САТ на початку дослідження були отримані такі результати. Так, високий бал за шкалою «компетентності» у часі мають 34,8% респондентів, що свідчить, за інтерпретацією методики, про

здатність суб'єктів жити сьогоднішнім, тобто переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього «справжнього життя». Саме таке психологічне сприйняття часу суб'єктом свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості. Низький бал за шкалою мають 30,4% респондентів, що означає їх орієнтацію лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле, сьогоднішнє або майбутнє) і (або) дискретне сприйняття свого життєвого шляху. В 34,8% респондентів – середній рівень за методикою вказує на схильність тримати баланс між протилежними тенденціями. За шкалою «підтримки» 39,1% респондентів мають високий бал, що вказує на те, що вони незалежні у своїх вчинках, прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками й принципами, що, однак, не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Вони вільні у виборі, не схильні до зовнішнього впливу, спрямовуються з середини. Низький бал за цією шкалою мають 26,1%, що свідчить про високий ступінь залежності, конформності, несамостійності суб'єктів. Середній бал за цією шкалою мають 34,8% респондентів. За шкалою «ціннісних орієнтацій» високий бал було діагностовано у 47,8% респондентів, що своєю чергою характеризує високий ступінь їхньої самоактуалізації та постійну орієнтацію на власні цінності, принципи у прийманні важливих життєвих рішень. 34,8% респондентів мають середній рівень вираженості за цією шкалою, мають схильність до самоактуалізації та частково орієнтуються на власні цінності, принципи у прийманні важливих рішень. У 17,4% респондентів низький показник за цією шкалою, що вказує на низький ступінь самоактуалізації та нездатність дотримуватись власних принципів. За шкалою «гнучкості поведінки» 34,8% респондентів мали високий рівень. Це вказує на їх гнучкість у реалізації власних цінностей в поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, а також на здатність швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію. 39,1% респондентів навпаки мають низький рівень гнучкості поведінки, що вказує на їх ригідність у поведінці, взаємодії з іншими та неможливість адекватно реагувати на мінливі життєві обставини. У 26,1% респондентів цей показник знаходиться на середньому рівні, що вказує на їхню здатність до гнучкої поведінки. За шкалою «сенситивності» до себе у 39,1% респондентів було діагностовано високий рівень сенситивності. Вони прислуховуються до власних потреб

і побажань, знаходяться у контакті з собою та своїми почуттями; 34,8% – мають середній рівень сенситивності й здатні до якісної рефлексії. Останні 26,1% респондентів мають низький рівень сенситивності, нездатні прислуховуватись до власних потреб і побажань, не знаходяться в контакті з собою, не орієнтуються на власні почуття. За шкалою спонтанності високий бал було визначено у 52,2% респондентів. Це свідчить про можливість не розрахованого заздалегідь способу поведінки, про те, що суб'єкт не боїться поводитися природно та розкуто, демонструвати оточуючим свої емоції. У 13% респондентів результат за цією шкалою середній, їм частково притаманно демонструвати оточуючим свої емоції та почувати себе розкуто в такі моменти. 34,8% респондентів мають низький показник спонтанності, що вказує на їхню нездатність до відкритої поведінки та страх бути висміяним, не прийнятим оточуючими. За шкалою «самоповаги» у 56,5% респондентів діагностовано високий рівень за цією шкалою, що вказує на високий рівень їхньої здатності цінувати власні чесноти, позитивні властивості характеру, поважати себе за них. 34,8% респондентів мають середній показник вираженості за шкалою самоповаги, що вказує на здатність цінувати деякі власні чесноти й властивості характеру. 8,7% респондентів мали низький рівень самоповаги, що говорить про їхню нездатність цінувати власні чесноти та неповагу до власних властивостей характеру. За шкалою «самоприйняття» у 47,8% опитуваних визначено високий рівень. Вони здатні сприймати себе такими, якими вони є, миритись із власними слабкостями, помилками та не соромляться виявляти свої слабкості перед друзями. Тоді як 34,8% респондентів мають низький рівень самоприйняття й не здатні миритись із власними помилками, соромляться своїх слабкостей. Високий бал за шкалою «уявлень про природу людини», визначений у 47,8% респондентів, свідчить про їхню схильність сприймати природу людини загалом як позитивну й не брати до уваги дихотомії мужності-жіночності, раціональності-емоційності та антагоністичними та неперекорними. В 30,4% респондентів діагностовано середній показник за цією шкалою, а 21,7% – схильні негативно сприймати природу людини й вважають приведені вище дихотомії неперекорними. Високий бал за шкалою «синергії» мають 69,6% респондентів, що визначає їх високу здатність до цілісного сприйняття світу та людей, до розуміння пов'язаності протилежностей, таких як гра й робота, тілесне та духовне та ін. Й навпаки,

30,4% респондентів показали низький рівень синергії, тож вони не можуть цілісно сприймати світ, гармонічно поєднуючи в ньому протилежне. Середні результати за цією шкалою відсутні. Високий бал за шкалою «прийняття агресії» (39,1% респондентів) свідчить про здатність студентів-психологів приймати своє роздратування, гнів та агресивність як природнього прояву людини, коли не йде мова про виправдання своєї антисоціальної поведінки. 52,2% респондентів за цією шкалою мають показник низького рівню, що відображає їхню нездатність витримувати власні емоції, говорить про неприймання власної агресії та гніву як природнього, властивого кожній людині компоненту. 8,7% респондентів мають середній показник за цією шкалою. Шкала «контактна» характеризує високу здатність до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми у 30,4% респондентів; 26,4% респондентів – мають середній рівень контактності і потребують деякого часу для зближення з іншими людьми. А 43,5% респондентів взагалі не схильні до встановлення глибоких і тісних взаємин з іншими людьми. За шкалою пізнавальних потреб, яка визначає ступінь вираженості у суб'єкта прагнення до придбання знань про навколишній світ, у 17,4% респондентів спостерігається високий рівень. Вони прагнуть пізнавати цей світ з усіма його протилежностями й невизначеностями. Середній рівень за цією шкалою мають 21,7% респондентів, що вказує на середню зацікавленість у навколишньому світі. І 60,9% респондентів виказали повну незацікавленість у навколишньому світі і в тому, чим вони займаються по життю. Високий рівень за шкалою креативності мають 30,4% респондентів, що вказує на високу вираженість творчої спрямованості цих особистостей. 47,8% респондентів виявилися взагалі не творчо-спрямованими, а 21,7% мали середній рівень вираженості, тож іноді можуть мислити креативно.

На першому етапі дослідження за параметрами методики «Самоставлення» були отримані наступні результати. Так, за шкалою «глобальне самоставлення» було визначено 4,4% респондентів з низьким рівнем глобального самоставлення, які ставляться до себе негативно; 4,4% мають середній рівень, що характеризує цих людей як тих, хто ставиться до себе позитивно. Високий рівень самоставлення виявлений у 91,2% респондентів. Тобто переважна кількість випробуваних переживає яскраво виражене сприятливе ставлення до власного «Я» й відчуває власну

цінність, що може вказувати на неадекватну самооцінку респондентів. На проблеми з самооцінкою вказують й показники шкали «самоповага». Не відчувають самоповаги 26,1% опитаних. Вони не відчувають задоволення собою і не усвідомлюють власної гідності, почуваються неповноцінними, негідними, що чинить негативний вплив на їхнє психічне самопочуття й поведінку. Вони ранимі й чутливі до всього, що зачіпає їхню самооцінку. Середньо виражене почуття самоповаги відчувають 26,1% студентів-психологів. У 47,8% респондентів почуття власної гідності яскраво виражено. Вони вважають себе здатними, значними, успішними. Вони вірять в себе й у те, що можуть подолати свої недоліки. За шкалою «ауто-симпатія» у 8,7% респондентів показники мають статус «не виражено». Їм властива неповага до себе, емоційна незадоволеність і сором'язливість. У 91,3% респондентів показник самоповаги має статус «виражений», з них у 73,9% осіб він виражений дуже яскраво (високий рівень). За шкалою «очікуване відношення від інших» 39,1% студентів вважають, що вони не викликають симпатію у більшості своїх знайомих. У 43,5% осіб виражено очікування благодушного до себе ставлення з боку оточуючих. У 17,4% респондентів ця характеристика яскраво виражена. За шкалою «самоінтерес» респондентів з низьким рівнем самоінтересу виявлено не було. У більшості студентів-психологів ця характеристика яскраво виражена (87%), це характеризує їх як людей, що зазнають впевненість у своїй цікавості для інших і мають готовність спілкуватися з собою «на рівних», не принижуючи себе. 13% респондентів мають середній рівень самоінтересу. За шкалою «самовпевненість» 21,7% опитуваних ця характеристика має статус «не виражена», отже, ці люди відчувають неповагу до себе, пов'язану з невпевненістю у своїх можливостях і сумнівом у своїх здібностях. Вони не довіряють своїм рішенням, часто сумніваються у власній здатності долати труднощі й перешкоди, досягати поставленої мети. 78,2% студентів мають високий і середній рівні відчуття самовпевненості, з них у 56,5% це відчуття виражено яскраво, що дозволяє судити про цих людей, як про тих, що відчувають виражену самовпевненість. Ці особи поважають себе, задоволені собою, своїми починаннями й досягненнями, відчувають свою компетентність та здатність вирішувати багато життєвих питань. Представники середнього рівня виразності самовпевненості мають властиві високому рівню характеристики, але до відмінної риси можна віднести те, що у

разі несподіваної появи труднощів у цих людей впевненість у собі знижується, наростають тривога й занепокоєння. За шкалою «ставлення інших» у 30,4% опитаних виявлено ставлення до себе, як до нездатних викликати повагу в оточення. Схвалення й підтримки від інших ці респонденти не очікують (низький рівень). У представників із середнім ступенем вираженості (26,1%) спостерігається виборче сприйняття ставлення оточуючих до себе. На їх погляд, позитивне ставлення оточуючих поширюється лише на певні якості, на певні вчинки; інші особистісні прояви здатні викликати в них роздратування та неприйняття. У респондентів з високим рівнем розвитку показника «ставлення інших» (43,5%) можна спостерігати такі характеристики, як відчуття себе прийнятими оточуючими. Вони відчувають в собі товариськість, емоційну відкритість для взаємодії з оточенням, легкість встановлення ділових і особистих контактів. За шкалою «самоприйняття» у 21,7% студентів-психологів є в наявності загальний негативний фон сприйняття себе, схильність сприймати себе надто критично. В них симпатія до себе недостатньо виражена, виявляється епізодично. Лише у 4,4% осіб, що брали участь у дослідженні, самоприйняття виявлено на середньому рівні, що наділяє їх таким характеристиками, як вибірковість у ставленні до себе, схильність приймати не всі свої достоїнства та критикувати не всі свої недоліки. Респондентам з високим рівнем самоприйняття (73,9%) властиво приймати всі сторони свого «Я», приймати себе у всій повноті поведінкових проявів, при цьому загальний фон сприйняття себе залишається позитивним. За шкалою «самокерівництво» 21,7% респондентів вважають своє «Я» підвладним зовнішнім обставинам і подіям. Механізми саморегуляції в них ослаблені. У 26,1% опитаних ставлення до свого «Я» залежить від ступеня адаптованості до конкретної ситуації.

У 52,2% студентів основним джерелом розвитку своєї особистості, регулятором досягнень і успіхів є вони самі. Вони здатні пережити власне «Я» як внутрішній стрижень, який координує та спрямовує всю активність, організовує поведінку і відносини з людьми. Такі студенти можуть вдало прогнозувати свої дії та наслідки, що виникають під час контактів з оточуючими. Їм властивий контроль над емоційними реакціями та переживаннями щодо себе. За шкалою «самозвинувачення» 13% опитаних мають яскраво виражену «негативність» емоцій в адресу власного «Я». Ці студенти перш за все в собі бачать

недоліки й готові поставити собі в провину всі свої промахи та невдачі. 21,7% респондентів-психологів мають виборче ставлення до себе: звинувачення себе за ті чи інші вчинки та дії поєднуються з виразом гніву, досади на адресу оточуючих. 65,3% респондентів проявляють тенденцію до заперечення власної провини в конфліктних ситуаціях. Захист власного «Я» здійснюється шляхом звинувачення переважно інших, перенесенням відповідальності на оточуючих за усунення бар'єрів на шляху до досягнення мети. За шкалою «самоінтерес» 8,7% студентів не відчувають інтересу до себе як до особистості. Більшість респондентів (82,6% осіб) визнають впевненість у своїй цікавості для інших. За шкалою «саморозуміння» 52,2% опитаних схильні розуміти свою особистість, свої думки, ідеї, бажання, потреби, що надає їм можливість проживати своє життя більш повно і «бути собою» в максимальному ступені. У 34,8% респондентів були визначені низькі значення за цим параметром. Вони не в змозі правильно зрозуміти власну особистість і, як наслідок, досягти задоволення собою, що своєю чергою перешкоджає повноцінному розвитку їхньої особистості. 13% респондентів мають середній результат за цією шкалою.

За методикою Торренса на початку було встановлено, що 23% студентів мають низький рівень креативності, 70% респондентів мають середній рівень, й лише в 7% осіб було визначено високий рівень креативності.

Всі вищевикладені результати стали відправною точкою нашого емпіричного дослідження. Після проведення навчально – практичного курсу з арт-терапії нами було здійснено повторне тестування та зроблений порівняльний аналіз отриманих результатів.

Кореляційний аналіз впливу навчального курсу з арт-терапії на підвищення креативності та самосвідомлення власних психологічних особливостей як складників особистісного життєтворчого потенціалу у студентів психологів за U-критерієм Манна-Уїтні показав наявність підвищення креативності ( $U_{\text{емп}} = 882.5$ ) на рівні значущості  $p < 0,01$ . Це вказує на підвищення чутливості респондентів до завдань, дефіциту й прогалин знань, прагнення до об'єднання різнопланової інформації. Це також підтримується даними, отриманими за методикою САТ, що проводилась до початку курсу та після його закінчення. Там кореляційний аналіз за Манном-Уїтні також показав наявність підвищення креативності ( $U_{\text{емп}} = 143$ ) на рівні значущості  $p < 0,01$  та підвищення за шкалою

пізнавальні потреби ( $U_{\text{емп}} = 150,5$ ) на тому ж рівні значущості. Крім того, аналіз змін, детермінованих практичною частиною курсу з інтегративної арт-терапії, показав наявність значущого підвищення за таким параметром методики САТ, як сензитивність ( $U_{\text{емп}} = 148$ ) на рівні значущості  $p < 0,01$ , що своєю чергою вказує на те, що респонденти почали більше віддавати собі звіт у своїх потребах і почуттях за умов покращення їхнього відчуття та рефлексії. За показником «спонтанність» результати  $U$  емпіричного опинилися у зоні невизначеності ( $U_{\text{емп}} = 172$ ). Як відомо, цей показник вимірює здатність індивіда спонтанно й безпосередньо виражати свої почуття. Це зумовлено, на нашу думку, тим, що навчальний університетський формат роботи не передбачає повністю захищеного арт-терапевтичного простору. Отже, студентам було складно поводити себе природно й розкуто та демонструвати оточуючим власні емоції. Але опитування наприкінці курсу визначило, що арт-терапевтичний формат роботи, навіть у закладі вищої освіти, надав їм можливість не тільки виразити та усвідомити власні емоції та почуття, а й стати більш толерантними до емоцій інших та підтримуючими. Це підтверджує й підвищення показника «прийняття агресії» ( $U_{\text{емп}} = 167$ ) на рівні значущості  $p < 0,01$ . А також про це говорять такі висловлювання студентів: «За час арт-терапевтичного курсу ми зрозуміли, що будь-які емоції – це «нормально», прояв цих емоцій – це частина життя й без усвідомлення цього, без вираження того, що ми відчуваємо, не можна відповісти на питання – хто ми є...», «Більше за все було складно під час вербалізації моїх почуттів, фізичних та емоційних відчуттів. Також важко було працювати з негативними емоціями, але наприкінці занять ці відчуття завжди змінювались на легкість та гармонію...», «Позитивний досвід було отримано від проголошення процесу та результату моєї праці, хоча й був страх відкрити для себе й оточуючих те, що довгий час було мною витіснене...», «Важко ділитись таємним, коли так уважно прислуховуються...», «Ми більше зблизились за час курсу, ніж за три роки до нього». Але попри більшу усвідомленість щодо власних почуттів, студенти не спрямовані на швидке встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, про це говорять показники за шкалою «контактності», де  $U_{\text{емп}} = 216,5$  знаходиться у зоні незначущості. Це вказує на те, що студентам потрібен час на додаткове відпрацювання вмінь упоратися з власними емоціями та їхнє адекватне вираження

в навколишньому соціальному середовищі. Показники за шкалами самоприйняття ( $U_{\text{емп}} = 184$ ), підтримки ( $U_{\text{емп}} = 162$ ) та «компетентності у часі» ( $U_{\text{емп}} = 191$ ) опинилися у зоні невизначеності, що, на нашу думку, було результатом, який очікувався, оскільки курс інтегративної арт-терапії в навчальному закладі все ж таки передбачає отримання студентами загальних знань з арт-терапії та набуття на підставі власного досвіду практичних вмінь, які б вони могли надалі використовувати у власній професійній діяльності, а не особистісну або групову психотерапію. Проте переміщення цих показників у зону невизначеності також може вказувати на підвищення рівня самоусвідомлення у студентів за цими параметрами. Крім того, потрібно враховувати, що відпрацювання отриманих знань також потребує самостійної роботи студентів, де отримані знання змогли б стати самодостатніми навичками, що пройшли закріплення в часі та просторі існування особистості. За параметрами «ціннісні орієнтації», «гнучкість поведінки», «самоповаги», «уявлення про природу людини», «синергія» суттєвих змін визначено не було, хоч отримані результати показали наявність позитивної динаміки. Показники середньогрупового суб'єкту за загальним рівнем самоактуалізації до початку та після закінчення навчального курсу з інтегративної арт-терапії також показали наявність позитивної динаміки у групах студентів-психологів.

Стосовно методики самоставлення на другому етапі дослідження були отримані такі результати: за параметром «глобальне самоставлення» відбулося зниження високих балів та підвищення середніх значень (на рівні значущості  $p < 0,01$   $U_{\text{емп}} = 127,5$ ). Також відбулося підвищення середніх значень за шкалою самозвинувачення  $U_{\text{емп}} = 169,5$  при рівні значущості  $p < 0,01$ . Все це, на наш погляд, також може свідчити про підвищення самоусвідомлення студентів, про розвиток їхніх рефлексивних здібностей щодо особистісних особливостей. Що стосується параметру «аутосимпатія», то тут також відбулося підвищення середнього рівня при зниженні високого, проте, попри деякі зміни,  $U_{\text{емп}}$  (198) знаходиться в зоні незначущості, що може говорити про так званий «плаваючий» рівень самооцінки респондентів, його залежність від оточуючого середовища. Показники  $U_{\text{емп}}$  за параметрами «самоприйняття», «самокерівництво» та «саморозуміння» опинилися в зоні невизначеності. Значущих змін за іншими параметрами визначено не було.

Щодо визначення рівня креативності за методикою Торенса на другому етапі дослідження було встановлено, що низький рівень креативності мають 7% респондентів, 62% студентів – психологів мають середній рівень, й 33% осіб здатні проявляти високий рівень креативності. На розвиток креативності студентів й значущість цих змін вказує показник  $U_{\text{емп}} = 942.5$  на рівні значущості  $p < 0,01$ , що свідчить про підвищення в респондентів здатності висувати ідеї, які відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних чи твердо встановлених, про підняття їхньої інтелектуальної активності, що своєю чергою підтверджується даними, отриманими на другому етапі дослідження за методикою САТ.

Аналіз практичної значущості курсу з арт-терапії за висловлюваннями студентів-психологів виявив її 4 основні напрями: «повернення до себе» та самоприйняття (30,4% респондентів), підвищення сенситивності та покращення міжособистісної чуттєвості (27,5%), підвищення креа-

тивності (16%), ефективні інструменти професійної діяльності (26,1%).

**Висновки з проведеного дослідження.** Проведене дослідження вказує на ефективність впливу навчально-практичного курсу з арт-терапії на підвищення рівня креативності та на самоусвідомлення власних психологічних особливостей студентів-психологів. Вивчення теорії з арт-терапії, практичне опрацювання вправ у навчальній групі та самостійне опрацювання арт-терапевтичних засобів саморегуляції сприяють не тільки покращенню психоемоційного стану студентів та підвищенню їхнього власного самоусвідомлення, але й впливають на розвиток творчих здібностей, на більш вільне саморозкриття, на придбання навичок продуктивної міжособистісної взаємодії й на усвідомлення можливості керувати своїми психічними процесами й станами як свідомих суб'єктів власної життєтворчості. Саме формування особистості, здатної до власної життєтворчості, є сьогодні основним завданням, що постає перед закладами вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх психологів-фахівців.

#### Список літератури:

1. Артюхіна Н.В. Базові складові життєтворчості особистості. *Збірник наукових праць Теорія і практика сучасної психології*. Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, Т. 1, № 2. 2019 рік. С. 10–16.
2. Инжиєвська Л.А. Особливості арт-технологій в підготовці майбутніх психологів. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2013. Т. 18, Вип. 4. С. 106–113.
3. Колошина Т.Ю. Арт-терапия: методические рекомендации. Москва. Изд-во Института психотерапии и клинической психологии. 2002. 84 с.
4. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира. *1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под редакцией Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда*. Москва. 2001. С. 100–109.
5. Подкоритова Л.О. Застосування арт-терапії для самопізнання студентів соціономічної сфери. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. Праць*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 7. К. 2015. Том IX. С. 201–208.

#### **Artiukhina N.V., Simovonyk A.I. THE INFLUENCE OF THE TRAINING COURSE ON ART THERAPY ON INCREASING CREATIVITY AND SELF-AWARENESS OF THEIR OWN PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS IN STUDENTS-PSYCHOLOGISTS**

*The article presents a study of the art therapy course impact on increasing students–psychologists' creativity and self-awareness psychological characteristics, as subjects of their own creativity. It is pointed out that the tasks of personal development, increase of self-awareness, moral responsibility and activation of one's own life-creating potential are becoming more and more urgent. Therefore, the training of a future psychologist should be aimed not only at obtaining a certain professional qualification in the relevant field, but also at improving the socialization of the modern student and harmonizing his interaction with himself and reality. It is also pointed out that at the stage of higher psychological education there is a growing interest in such educational technologies and methods that can have a safe and positive impact on maintaining mental health and personal development of students, and later become effective tools for their professional activities. It is emphasized that such educational technologies include art therapy, in the study of which students gain the necessary theoretical and practical experience on safe, positive impact on mental and social health, as well as on the psychological correction of emotional states and activation of internal creative potential of man through art. It is pointed out that the study of the theory of art therapy, practical development of exercises in the study group and self-development of art-therapeutic means of self-regulation not only improve students' psycho-emotional state and increase their own self-awareness, but also influence the development of creative*

*abilities, to acquire the skills of productive interpersonal interaction and to realize the ability to control their mental processes and states, as conscious subjects of their own life. The formation of a person capable of their own life is the main task today, which faces higher education institutions that provide training for future psychologists - specialists.*

**Key words:** *personality, the subject of his own life-creativity, self-awareness, art therapy, studying, creativity, self-actualization.*

**Дроздова М.А.**

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

## СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ЧИННИКИ АНТИСОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*У статті аналізуються феномени антисоціальної та негативної креативності. Ці явища передбачають завдання навмисної (антисоціальної форми) або ненавмисної (негативної форми) шкоди оточенню оригінальними (творчими) способами. Описуються результати двох емпіричних досліджень, проведених у 2019–2020 рр. Перше дослідження було спрямоване на вивчення особливостей антисоціальної креативності (АК) у студентів різного профілю навчання (n=111 осіб). У другому дослідженні визначалися показники АК у представників восьми професійних груп (бортпроводники, медсестри та лікарі, офіціанти, оператори кол-центрів, вчителі, вихователі дитячих садків, військовослужбовці та ІТ-фахівці; n=320 осіб). В обох дослідженнях використовувалася шкала MCBS (The Malevolent Creativity Behavior Scale) М. Ранко в адаптації Н. Мешкової та С. Єніколопова. Прояви АК визначалися за чотирма показниками (шкалами): «Завдання шкоди», «Брехня», «Злі жарти» та сумарний (інтегральний) показник. За результатами першого дослідження з'ясувалося, що на особливостях АК студентів позначається фахова спрямованість, тоді як чинник статі є несуттєвим. Дані другого дослідження засвідчили існування відмінностей у проявах АК серед різних професійних груп досліджуваних. Зокрема, максимальні значення усіх показників АК були зафіксовані у бортпроводників. Також за рядом шкал («Брехня», «Злі жарти») високі показники було отримано серед медичних працівників. Натомість найнижчі значення АК зазначено у групах учителів та військовослужбовців. Показано, що статистично вірогідні відмінності між професійними групами отримано за всіма показниками АК, крім шкали «Брехня». Також з'ясовано, що відмінності у показниках АК не пов'язані зі статтю опитаних. Загалом зроблено висновок, що чинниками АК є напрям навчання, професія та вік, тоді як стать є другорядним чинником.*

**Ключові слова:** антисоціальна креативність (АК), негативна креативність, соціально-демографічні чинники, студенти, професійні групи.

**Постановка проблеми.** На теренах сьогодення передусім американські та китайські науковці все частіше розглядають творчість не у традиційному ключі (як процес створення нового, корисного продукту), а як таку, що може завдати навмисної (антисоціальної креативності) або ненавмисної (негативної креативності) шкоди оточенню [12; 13; 15]. Наприклад, Р. Макларен наголошував на урахуванні морального контексту креативності, а саме творчих намірів митця. М. Ранко розробив психодіагностичну методику MCBS (The Malevolent Creativity Behavior Scale) для вимірювання негативної креативної поведінки. Ч. Майнемелісом було започатковано термін «креативна девіантність», що позначав досягнення легітимних цілей нелегітимними засобами. Навіть більше, згаданий учений став автором теорії креативної девіантності, що описує взаємодію цілей та способів досягнення їх [14]. Іншими науковцями (Н. Мешкова та С. Єніколопов) створена Комплексна модель зв'язку креативності й девіантності (КМКД) [8]. У вітчизняній науці

вивчення антисоціальної та негативної креативності (АК/НК) відсутнє, хоча, на наш погляд, такі розвідки мали б прикладне значення. Адже девіантна, агресивна, кримінальна поведінка нині постають актуальними соціальними проблемами. Зазначимо, що для глибшого розуміння «шкідливої» креативності важливо також визначити систему чинників, які прямо чи побічно сприяють формуванню та прояву останньої.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Нині дослідниками відносно добре вивчене коло особистісних чинників АК/НК. Зокрема, йдеться про: агресивність, ворожість, мстивість, підозрілість, певні ціннісні орієнтації, соціальний інтерес, егоцентризм, емоційний інтелект, макіавелізм, конформізм, окремі риси «Big Five» тощо. [1; 4; 5; 6; 7; 9; 11]. Наприклад, М. Бочковою та Н. Мешковою побудовано психологічні профілі негативної та антисоціальної креативності. Перший складають: нейротизм, низький рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, низький рівень розвитку особистісної риси «Згода» (безпечність і



недбалість у відносинах з іншими, заклопотаність власними потребами), макіавелізм. Другий включає: низький рівень розвитку особистісних рис «Згода» і «Сумлінність» (знижений самоконтроль власних імпульсів), високу агресивність, ворожість, гнів, макіавеллізм [3].

Крім того, російськими науковцями вивчалися особливості АК/НК у різних соціально-демографічних групах. Так, дані одного дослідження показали, що засуджені за корисливі й агресивно-насильницькі злочини та співробітники поліції мають низький рівень антисоціальної креативності порівняно з підлітками [10]. Цікаво, що інше дослідження, у якому порівнювалися підлітки (кадети) та особи старшого віку (курсанти), підтвердило той факт, що у молодших за віком показник АК виражений сильніше, ніж у старших. Також було з'ясовано, що предикторами АК/НК у різних вікових та статевих групах молоді виступають різні особистісні чинники [9; 11]. Ще в одному дослідженні предикторами АК у групі юнаків – футбольних фанатів були названі низька орієнтація на новизну (цінність «Самостійність думки») та соціальний фокус (цінність «Традиції») [5]. М. Бочкова виявила відмінності зв'язку емоційного інтелекту та АК у представників двох груп засуджених (за шахрайство й корисливо-насильницькі та за агресивно-насильницькі злочини). Зокрема, у шахраїв і корисливо-насильницьких злочинців предикторами антисоціальної креативності постають ворожість і низьке розуміння суб'єктом власних емоцій [2].

Цікавим видається дослідження особливостей АК серед в'язнів колонії та співробітників поліції. Встановлено, що представники обох підгруп не відрізняються між собою за рівнем АК, натомість відмінності стосувалися її предикторів. Зокрема, ув'язнені та поліцейські відрізнялися за уникненням шкоди, самоспрямованістю, співробітництвом, гнівом і ворожістю (ці показники більш виражені у засуджених). У підгрупі співробітників поліції з неюридичною освітою важливими компонентами, що зумовлюють поведінкові особливості АК, постають: когнітивний компонент агресії, незалежність і нечутливість до громадської думки з тенденцією до особистісного відособлення, емоційна відгородженість. Співробітникам поліції з юридичною освітою не властива поведінка, що шкодить іншим людям, у тому числі брехня. Однак, на думку цих опитаних, їм притаманні лихослів'я, жарти над іншими, сарказм. Неочікувано, але ця поведінка зумовлена бажанням бути корисними іншим, емпатією, співчуттям [6].

Отже, бачимо, що дослідження АК/НК представників різних соціально-демографічних груп часто прямо чи побічно проводяться у контексті вивчення індивідуально-психологічних чинників. Що ж стосується вивчення власне соціально-демографічних чинників АК/НК (вік, стать, професійний / соціальний статус, освіта тощо), то такі наукові розвідки робилися переважно російськими вченими. З огляду на це виникає потреба в аналогічних наукових розробках на вітчизняних вибірках. Таким чином, **метою нашого дослідження** стало з'ясування психологічної специфіки проявів АК серед представників різних вітчизняних соціально-демографічних груп.

#### Виклад основного матеріалу дослідження.

Для досягнення вищезгаданої мети нами організовано та реалізовано два авторські емпіричні дослідження. **Перше** (2019 р.) – було спрямоване на з'ясування особливостей АК у студентської молоді. Вибірку ( $n = 111$ ) склали студенти психолого-педагогічного факультету ( $n = 52$ ) та факультету фізичного виховання ( $n = 59$ ) Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (з них 66 – жіночої та 45 – чоловічої статі; середній вік опитаних складав  $19 \pm 1,6$  роки).

**Друге дослідження** (2019–2020 рр.) було присвячене визначенню кількісних рівнів АК у представників різних соціально-професійних груп. У ньому взяли участь 320 осіб (69% – жіночої та 31% – чоловічої статі; середній вік опитаних складав  $31,3 \pm 10,3$  роки). Загальну вибірку утворили представники 8 професійних груп: бортпровідники ( $n = 66$ ), медсестри й лікарі ( $n = 45$ ), офіціанти ( $n = 32$ ), оператори кол-центрів ( $n = 42$ ), вчителі ( $n = 29$ ), вихователі дитячих садків ( $n = 33$ ), військовослужбовці ( $n = 31$ ) та фахівці IT-сфери ( $n = 42$ ). Перераховані групи уособлюють основні типи професій за класифікацією Є. Клімова – «людина – людина», «людина – знак», «людина – техніка» і «людина – художній образ» (виняток склав лише тип «людина – природа»). На цьому етапі опитування проводилося в онлайн-форматі.

В обох дослідженнях використовувався адаптований Н. Мешковою, С. Єніколоповим та інших варіант шкали MCBS (*The Malevolent Creativity Behavior Scale*) М. Ранко [10]. Прояви АК тут визначаються за трьома показниками (шкалами): «Завдання шкоди», «Брехня», «Злі жарти». Також обчислюється сумарний (інтегральний) показник АК. Математико-статистичний аналіз отриманих результатів здійснювався за допомогою програми SPSS v23.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналізуючи результати першого дослідження, ми з'ясували відсутність суттєвих відмінностей у статевих підгрупах студентської молоді (див. табл. 1).

За процедурою U-критерію Манна-Уїтні статистично вірогідних відмінностей між показниками обох зазначених груп виявлено не було. Аналіз стандартних квадратичних відхилень також продемонстрував відсутність суттєвих розходжень у відповідях чоловіків і жінок за жодною із шкал. Це дає змогу констатувати, що АК є відносно універсальним психологічним феноменом, однаковою мірою поширеним серед представників обох статей. І це попри відому багатьом наявність статевих відмінностей у проявах агресивної поведінки, що сприяє стереотипному очікуванню їх і щодо АК.

Порівняння результатів за фаховою спрямованістю респондентів засвідчило, що за

всіма шкалами студенти-психологи отримали дещо вищі бали, ніж студенти-фізкультурники (див. табл. 2).

Процедура U-критерію Манна-Уїтні показала існування статистично вірогідних відмінностей лише за шкалою «Злі жарти» (при  $p \leq 0,05$ ). Те, що «психологи» продемонстрували тут вищі результати, аніж «спортсмени», мабуть, пояснюється схильністю перших більшою мірою використовувати певні неетичні психологічні прийоми (маніпуляції, прояви непрямой агресії / ворожості тощо). Натомість більшість «спортсменів» надають перевагу проявам менш інтелектуальної, прямої агресивної поведінки або ворожості. Частково це підтверджується тим фактом, що у студентів-психологів спостерігалося більше стандартне відхилення за шкалою «Завдання шкоди» (4,5 проти 3,2 у студентів-спортсменів).

Таблиця 1

**Середні показники АК серед досліджуваних студентів (стать)**

№	Шкала MCBS	Дівчата	Хлопці
1	«Завдання шкоди»	12,3	13,3
2	«Брехня»	10,6	10,3
3	«Злі жарти»	7,7	7,3
4	Інтегральний показник	27,8	28,1

Таблиця 2

**Середні показники АК серед досліджуваних студентів (освіта)**

№	Шкала MCBS	«Психологи»	«Спортсмени»
1	«Завдання шкоди»	13,1	12,3
2	«Брехня»	10,8	10,2
3	«Злі жарти»	8,2	7,0
4	Інтегральний показник	29,1	26,9

Таблиця 3

**Середні показники АК у професійних групах**

№	Шкала MCBS	борпроводники	медсестри та лікарі	офіціанти	оператори кол-центрів	вчителі	вихователі дитячих садків	військовослужбовці	IT-фахівці
1	«Завдання шкоди»	<b>14,0</b>	11,2	12,6	11,1	<b>9,1</b>	10,8	9,2	11,5
2	«Брехня»	<b>10,7</b>	10,4	10,2	9,9	9,1	10,2	<b>8,8</b>	9,6
3	«Злі жарти»	7,4	7,5	<b>7,7</b>	6,4	<b>5,0</b>	5,8	5,3	7,0
4	Інтегральний показник	<b>29,4</b>	26,4	27,8	25,0	<b>21,1</b>	24,4	21,3	25,4

Отже, за результатами вище згаданого дослідження робимо висновок про те, що на особливостях АК може позначатися фахова спрямованість молоді, тоді як чинник статі є несуттєвим.

**Аналіз даних другого дослідження** показав наявність відмінностей у проявах АК в різних професійних групах респондентів (див. табл. 3).

Первинні статистичні результати проілюстрували існування максимальних показників за шкалою «Нанесення шкоди» у групі бортпровідників, а мінімальних – серед учителів і військовослужбовців. Схожі результати маємо за шкалою «Брехня». Найвищі показники отримано у бортпровідників і (що надто непокоїть) медичних працівників, а найнижчі – у військовослужбовців і вчителів. За шкалою «Злі жарти» «лідирували» бортпровідники, а також медпрацівники та офіціанти; найменш виражені результати спостерігалися в групі вчителів. Максимальні значення загального (інтегрального) показника антисоціальної креативності були зафіксовані у вже згаданих бортпровідників, а мінімальні – у вчителів і військовослужбовців. Загалом результати двох останніх груп видаються очікуваними. Адже поведінка військовослужбовців чітко регламентується різними статутами, які забороняють демонструвати ті чи інші прояви «креативності» (і негативної, і позитивної). Схильність до антисоціальної та агресивної поведінки педагогічних працівників є небажаною з професійної точки зору. Таким чином, опитані вчителі відповідають цій професійній вимозі. А от вихователі дитячих садків мають інші показники, більш виражені. Напевно, ці фахівці менш задоволені умовами власної праці (адже маленькі діти, як відомо, потребують особливого підходу і постійного контролю поведінки) та її оплатою. Припускаємо, що високий рівень АК серед бортпровідників може бути пов'язаний з певним ситуативним чинником. Останній міг посприяти формуванню негативного соціально-психологічного клімату в колективі працівників авіакомпанії, де ми проводили дослідження. Той факт, що за рядом шкал («Брехня», «Злі жарти») високі показники було отримано серед медичних працівників, можна, на нашу думку, пояснити специфікою психологічної культури вітчизняних медичних кадрів, їхньою професійною деформацією.

Процедура Н-критерію Краскелла-Уоллеса засвідчила існування статистично вірогідних відмінностей між усіма групами досліджуваних за шкалами «Завдання шкоди», «Злі жарти» та інтегральним показником антисоціальної креатив-

ності (усе при  $p \leq 0,001$ ). Отже, чинник належності до тієї чи іншої соціально-професійної групи пов'язаний з рівнем антисоціальної креативності. Водночас за шкалою «Брехня» статистично вірогідні відмінності відсутні. Можливо, брехня є досить поширеною поведінковою стратегією, схильність до якої швидше зумовлена особистісними, аніж соціально-демографічними чинниками. Цікаво, що за U-критерієм Манна-Уїтні також не було виявлено статистичних відмінностей між показниками чоловіків і жінок (що підтверджує результати попереднього нашого дослідження). Отже, описані відмінності пов'язані саме з професійним статусом опитаних і не стосуються статевої особливості професійних підгруп. Загалом отримані результати доводять, що професійна належність є одним із вагомих соціальних чинників АК особистості.

Щоб перевірити існування зв'язку між чинником віку і показниками антисоціальної креативності, ми поділили зазначену вибірку досліджуваних на чотири вікові підгрупи: 1) від 16 до 25 років (38% опитаних) – представники юнацького і раннього дорослого віку; 2) від 26 до 40 років – особи зрілого віку; 3) понад 41 рік – люди старшого віку. Порівняння цих груп здійснювалося попарно за процедурою U-критерію Манна-Уїтні. Наприклад, з'ясувалося, що між першою та другою групою існують статистично вірогідні відмінності за шкалою «Злі жарти» (при  $p \leq 0,05$ ). Причому (як показують результати первинного аналізу) показники першої групи є вищими. Між другою та третьою віковою групою були зафіксовані достовірні відмінності за шкалою «Завдання шкоди» (при  $p \leq 0,01$ ) та інтегральним показником антисоціальної креативності (при  $p \leq 0,05$ ). За показниками первинної статистики, у другій групі отримано вищі показники за вказаними шкалами. Нарешті, між першою та третьою групами ми отримали статистично вірогідні відмінності за шкалами: «Завдання шкоди» (при  $p \leq 0,001$ ), «Злі жарти» (при  $p \leq 0,001$ ) та загальним показником антисоціальної креативності (при  $p \leq 0,001$ ). Як засвідчили дані первинної обробки, у першій групі за всіма означеними шкалами показники є вищими. Такі результати можемо пояснити тим, що з віком людина стає поміркованішою, менш категоричною і толерантнішою до думки інших, а отже, більш стриманою у висловлюваннях і поведінці й загалом менш схильною до прояву антисоціальної креативності. Цікаво, що, як і у випадку професійних груп, нами не було отримано статистично вірогідних відмінностей між віковими групами за

шкалою «Брехня». Отже, знову ж таки, можемо припустити, що схильність обманювати пов'язана швидше з індивідуальними, аніж із соціально-демографічними характеристиками.

**Висновки.** Чинниками антисоціальної креативності постають напрям навчання, професія та вік. Причому останні пов'язані з усіма показниками АК, крім брехні. Припускаємо, що схильність до обману зумовлена переважно особистісними, а не соціально-демографічними чинниками.

Антисоціальна креативність є універсальним психологічним феноменом, не пов'язаним зі статтю респондентів і однаково поширеним серед чоловіків і жінок.

З огляду на недостатньо досліджену проблематику негативної та антисоціальної креативності у вітчизняній науці, перспективним вважаємо подальше дослідження цих феноменів. Зокрема, вивчення кроскультурних аспектів НК і АК, їхнього зв'язку з ефективністю професійної діяльності працівників тощо.

### Список літератури:

1. Антропова М.Ю., Мешкова Н.В. О ситуационных характеристиках креативности в социальном взаимодействии старших школьников. *Психолого-педагогические исследования*. 2017. Т. 9. № 3. С. 175–185.
2. Бочкова М.Н. Эмоциональный интеллект и креативность: связь и взаимодействие на примере разных категорий осужденных. *Психология и право*. 2020. Т. 10. № 1. С. 92–102.
3. Бочкова М.Н., Мешкова Н.В. Поведенческие особенности негативной и антисоциальной креативности на примере подростков. *Психолого-педагогические исследования*. 2019. Т. 11. № 1. С. 93–106.
4. Бочкова М.Н., Мешкова Н.В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования. *Современная зарубежная психология*. 2018. Т. 7. № 2. С. 49–59.
5. Мешкова Н.В. Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии. *Психолого-педагогические исследования*. 2018. Т. 10. № 2. С. 77–87.
6. Мешкова Н.В. Предикторы антисоциальной креативности у осужденных и сотрудников полиции. *Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения – 2019). Матер. междунар. научно-практической конференции*. Под ред. Ю.А. Шаранова, В.А. Шаповала. СПб, 2019. С. 230–233.
7. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Асоциальная креативность: исследования в психологии. *Вестник практической психологии образования*. 2017. Т.14. №2. С. 53–57. URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2017/n2/Meshkova\\_Enikolopov.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2017/n2/Meshkova_Enikolopov.shtml) (дата обращения: 10.06.2021)
8. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Негативная креативность в образовании: особенности, угрозы и перспективы исследования. *Психологическая наука и образование*. 2017. Т. 22. № 5. С. 67–76.
9. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Кудрявцев В.Т., Кравцов О.Г., Бочкова М.Н., Мешков И.А. Возрастные и половые особенности личностных предикторов антисоциальной креативности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2020. Т. 17. № 1. С. 60–72.
10. Мешкова Н. В., Ениколопов С. Н., Митина О. В., Мешков И. А. Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности». *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23. № 6. С. 25–40.
11. Мешкова Н.В., Шаповал В.А., Герасименко Е.А., Потарыкина М.С., Мешков И.А. Личностные особенности и антисоциальная креативность на примере кадетов и сотрудников МВД. *Психология и право*. 2018. Т. 8, № 3. С. 83–96.
12. Cropley D.H., Cropley A.J., Kaufman J.C., Runco M. (eds.). *The dark side of creativity*. NY: Cambridge University Press, 2010. 404 p.
13. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M.A. A New Tool to Measure Malevolent Creativity: The Malevolent creativity Behavior Scale. *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00682/full>.
14. Mainemelis C. Stealing fire: Creative deviance in the evolution of new ideas. *Academy of Management Review*. 2010. Vol. 35. P. 558–578.
15. Runco M.A. Creative morality: Intentional and unconventional. *Creativity Research Journal*. 1993. Vol. 6 (1-2). P. 17–28.

### **Drozdova M.A. SOCIAL AND DEMOGRAPHIC FACTORS OF ANTISOCIAL CREATIVITY OF PERSONALITY**

*The article is dealt with the phenomena of antisocial and negative creativity. These phenomena are considered as doing intentional harm (antisocial form) or unintentional harm (negative form) to other people by original (creative) ways. The results of two empirical studies conducted in 2019-2020 are described. The first study was aimed at studying the features of antisocial creativity (AC) among students of different specialties (n = 111 people). Within the second study the indicators of AC among representatives of eight professional*

groups (flight attendants, nurses and doctors, waiters, call center operators, teachers, kindergarten teachers, servicemen and IT professionals;  $n = 320$  people) were pointed out. In both studies, the MCBS scale (The Malevolent Creativity Behavior Scale) by M. Runko adapted by N. Meshkova and S. Yenikolopov was used. Manifestations of AC were determined by four indicators (scales): "Harm", "Lie", "Mean jokes" and the total (integral) indicator. According to the results of the first study, it has been found that the characteristics of students' AC are affected by their specialty, while the gender factor is insignificant. The data of the second study have shown the existence of differences in the manifestations of AC among different occupational groups. In particular, the maximum levels of all indicators of AC have been recorded among flight attendants. Also on a number of scales ("Lies", "Mean jokes") high indicators have been obtained among medical workers. Instead, the lowest levels of AC have taken place among groups of teachers and servicemen. It is shown that statistically significant differences between occupational groups have been obtained for all indicators of AC, except for the scale "Lie". It has been also found that the differences in the indicators of AC are not related to the gender of the respondents. In general, it has been concluded that the factors of AC are specialty, profession and age, while gender is a secondary factor.

**Key words:** antisocial creativity (AC), negative creativity, social and demographic factors, students, professional groups.

**Казанжи М.Й.**

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

**Вдовіченко О.В.**

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

## КРЕАТИВНІСТЬ ТА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ОСОБИСТІСНІ МЕХАНІЗМИ ЗБАГАЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ САМОЗМІНЮВАННЯ

*У сучасних умовах життєдіяльності, з переважанням невизначеності та постійних трансформацій, соціально важливою якістю пересічної людини стає її здатність до змін, швидкого та адекватного реагування на виклики сьогодення, трансформація себе, здатність її здійснювати, що привертає увагу науковців до глибшого дослідження самозмінювання особистості. Аналіз наявних робіт з означеної проблематики показав, що попри постійний фокус наукового пошуку психологів у проблемному полі різних аспектів самозмінювання, лише обмежена кількість робіт торкається виявлення психологічних механізмів цього процесу, знання про які дозволяє враховувати індивідуальні можливості людини. У зв'язку з цим досить актуальним завданням є виявлення особистісних механізмів розширення потенціалу самозмінювання, співвідношення яких дає змогу визначати особливості, оцінювати контекст та творчо змінювати себе, виявляючи індивідуальність та ефективність у самозмінюванні.*

*Задля вирішення цього завдання було підібрано комплекс психодіагностичних інструментів, до якого ввійшли: Опитувальник «Потенціал самозмінювання» (В.Р. Манукян, І.Р. Муртазіна, Н.В. Грішина), «Методика рівня вираженості та спрямованості рефлексії» (М. Грант) та «Методика діагностики особистісної креативності» (О.Є. Тунік). До вибірки дослідження ввійшло 100 осіб – студенти (оскільки ця категорія осіб за відомостями літератури схильна до самозмінювання).*

*За результатами дослідження встановлено, що потенціал самозмінювання людини тісно пов'язаний з її креативністю, а потреба в самозмінюванні викристалізовується через залучення рефлексії, вектору її спрямованості як на себе, так і на соціум. Кластерний аналіз показав специфіку взаємозв'язку самозмінювання, креативності та рефлексії, позначивши їх підпорядкованість та значущість всіх для певного рівня вираженості потенціалу самозмінювання, що демонструє збагачення потенціалу самозмінювання через підвищення рефлексивності та креативності людини. Загалом за результатами дослідження позначено напрями подальшої практичної роботи щодо збагачення потенціалу самозмінювання.*

**Ключові слова:** самозмінювання, потенціал самозмінювання, креативність, рефлексивність, психологічний механізм.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасного суспільства і в аспекті невизначеності «текучої дійсності» на перший план виходить питання змін, трансформації людини, її підлаштування або ж навпаки – дієвий супротив певним впливам. Тож не дивним є все частіше звертання науковців до окреслення поля самозмінювання особистості у контексті його дослідження як динамічної характеристики, змінюваної у кожний момент часу, так і стабільної величини – потенціалу чи відповідного ресурсу; як відповіді на впливи ззовні, так і власні дієві спонукання; як характеристики, що властиві кожній людині, так і специфічної індивідуальної риси тощо. Достеменно зрозумілим є те, що ця тема актуальною стала не зненацька

і є природною реакцією на виклики суспільства щодо затребуваності людей, здатних до швидкого реагування, гнучкості та ефективності як в обранні способу взаємодії зі світом, так і у прийнятті рішення, релевантного конкретним обставинам.

У зв'язку з цим досить актуальним завданням є виявлення особистісних механізмів розширення потенціалу самозмінювання, співвідношення яких дає змогу визначати особливості, оцінювати контекст та творчо змінювати себе, виявляючи індивідуальність та ефективність у самозмінюванні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у розробку проблематики самозмінювання внесли В.Р. Манукян І.Р. Муртазіна,

Н.В. Гришина, В.М. Косирєв [3; 7; 8; 9] та інші, які не тільки позначили власне трактування самозмінювання, а й узагальнили значний пласт наявної інформації.

Т.М. Титаренко зауважує, що «ми поступово стаємо вільнішими у власному життєвому світі, більше прислухаємося до своїх глибинних прагнень, до тієї «вільної гри єства», яку раніше приховували, витісняли й гальмували. У постмодерністському контексті особистість уже не така цілеспрямовано-ригідна, вона більше відкрита експериментуванню, готова ризикнути, помилитися, розпочати все знову» [15, с. 3]. Таким чином, новітні і швидко змінні умови життя вимагають від особистості розвитку певних особливостей, що сприятимуть збагаченню її потенціалу до самозмін. Своєю чергою це дасть можливості адаптуватися до сучасних умов.

На думку Н.В. Гришиної, поняття потенціалу самозмін особистості включає (1) здатність і готовність людини до усвідомлення «викликів» ситуації і необхідності змін, (2) готовність до прийняття цієї необхідності і (3) готовність діяти відповідно до усвідомлюваних викликів. Визначені складники у сукупності визначають потенціал, що відображає можливості змінювання особистості [3, с. 126]. Відзначимо, що доречним є не тільки обґрунтувати конструкт «потенціалу самозмінювання», його діагностичні кореляти, а також важливо визначити саме особистісні механізми потенціалу самозмінювання.

С.І. Розум у загальному вигляді «психологічний механізм» розуміє як процес, що забезпечує перетворення, яке сприймається суб'єктом як об'єктивної реальності, так і професійної діяльності в його внутрішній зміст [14]. Під час дослідження саме психологічних механізмів самозмінювання, які задіяні в навчальній діяльності в студентському віці, В.М. Косирєвим було представлено цикл самозмінювання, що передбачає актуалізацію на кожному з етапів певних психологічних механізмів, останнім етапом, власне, є самоздійснення [7, с. 84].

В аспекті вивчення особистісних механізмів потенціалу самовизначення ця проблема досліджується опосередковано. Так, найбільш часто в науковій літературі відзначають взаємозв'язок креативності з соціальною екстраверсією й інтроверсією [13], незалежністю в судженнях, самоповагою, перевагою складних завдань, внутрішньою мотивацією [4]. Також визначено, що високий рівень розвитку рефлексивності пов'язаний з високим ступенем усвідомленості компонентів

власної креативності та прагненням до їх розвитку. Досліджувані з низьким і середнім рівнем розвитку рефлексивності не виражають чіткого уявлення про власну креативність та її «ідеальний» образ [10, с. 83].

О.В. Вдовіченко зміст поняття «ризик» розкриває через «нове», «ініціативу», «інтуїцію», «творчість». Так, ризик пов'язаний з творчістю – з діяльністю, що характеризується неповторністю, оригінальністю, унікальністю. Іноді особистість, що ризикує, спочатку перед собою ставить вузько егоїстичне завдання – виразити себе в продуктах своєї творчості. Проте, чим більше вона висловлює, тим більше віддає свій продукт іншим людям. Можна припустити, що самовираження і ризик є взаємодоповнюючими. Однак обидва можуть здійснюватися плідно тільки в тому разі, якщо предмет творчості матиме необхідну оригінальність. Відзначимо, що оригінальність, насамперед, виражається в творчому стилі особистості, багатстві її індивідуальної натури. Але водночас оригінальність становить єдиний ключ, який відкриває наукові, естетичні та моральні цінності світу [1]. Рефлексія є «усвідомленням людиною самої себе, своїх реальних можливостей і потенційних ресурсів для саморозвитку, на основі яких можливе здійснення самовдосконалення», рефлексія розглядається як умова самозмінювання [2, с. 512–513].

Таким чином, на нашу думку, креативність, ризик, рефлексія виступають особистісними механізмами збагачення потенціалу самозмінювання.

**Постановка завдання.** Мета статті – визначити співвідношення потенціалу самозмінювання з креативністю і рефлексивністю як особистісними механізмами його розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Таким чином, згідно з наявними дослідженнями означеної теми, зовнішній світ не дає точних відомостей для прийняття людиною глобальних рішень чи форми поведінки в локальній конкретній ситуації, тому надзвичайно важливим стає власний вибір, його результат, вміння справлятися з невизначеністю, ставати творцем власного життєвого шляху як необхідної і достатньої умови для виживання в сучасному суспільстві, тому й відчуття необхідності змінюватися, готовність до цього, вміння спонукати себе до самозмінювання, рефлексувати цей процес і результат, підходити до нього нестандартно, творчо, надзвичайно важливі в житті людей [3, с. 135]. Відтак для дослідження зв'язку рефлексивності, креативності та самозмінювання особистості було обрано

комплекс психодіагностичних інструментів. До нього ввійшли:

1. Опитувальник «Потенціал самозмінування» (В.Р. Манукян, І.Р. Муртазіна, Н.В. Грішина), що містить шкали «потреба в самозмінуванні», «здатність до усвідомлених самозмінувань», «віра в можливість самозмінування», «можливість самозмінувань», сума балів за якими дає інформацію щодо потенціалу самозмінування особистості [9].

2. «Методика рівня вираженості та спрямованості рефлексії» (М. Грант) спрямована на виявлення співвідношення двох форм рефлексії – соціорефлексії та саморефлексії [5]

3. Застосування тесту «Методика діагностики особистісної креативності» (О.Є. Тунік) дозволяє встановити такі параметри креативності: «допитливість», «уява», «складність», «схильність до ризику» та загальний рівень «особистісної креативності» [16].

У дослідженні взяли участь 100 осіб – студенти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (денного та заочного відділення факультету іноземних мов та соціально-гуманітарного факультету). На першому етапі здійснювався кількісний аналіз отриманих даних шляхом виявлення співвідношення, взаємозв'язків, специфіки групування обчислених змінних. Другий етап передбачав якісну обробку отриманих результатів.

Вивчення взаємозв'язків між усіма показниками здійснювалося за допомогою кореляційного аналізу (див. табл. 1).

За результатами кореляційного аналізу можна стверджувати додаткову зв'язаність між компонентами потенціалу самозмінування, особистісною креативністю та рефлексією. Винятком є параметр «можливість самозмінувань» (МожСз), який від'ємно на 5% значущості корелює з соціорефлексією та уявою. Цей, дивний на перший погляд, факт легко інтерпретувати з огляду на зміст шкали «можливість самозмінувань», яка включає прояви саме формально-динамічних характеристик людини, насамперед психічної ригідності, яка, на думку авторів методики [9], є значною перепороною у самозмінуванні, обмежуючи можливості змінування себе, зв'язана з прагненням знаходитись в зоні комфорту, боязкістю новизни, конформізмом. Тож цілком природним є незв'язаність (або обернений зв'язок) з параметрами рефлексивності та креативності. До речі, цей показник «можливість самозмінувань» (МожСз) виявляє від'ємні значущі зв'язки з іншими параметрами потенціалу самозмінування.

Примітно, що віра в самозміни не зв'язана взагалі з рефлексією, але додатково корелює зі всіма показниками креативності. Як відомо, віра в себе, позитивне налаштування звільняє творчі сили людини, на протигагу цьому, страх сковує та пригнічує. Т. Келлі та Д. Келлі [6] зауважують переплетеність віри в себе, в змозгу самозмін, трансформацій взагалі та творчих можливостей людини, зазначаючи, що креативна впевненість виходить з серця, а всередині кожного з нас є величезний творчий потенціал, актуалізація якого ймовірна в будь-який момент життя. Адже саме креативність О.В. Морозов [11] взагалі розглядав

Таблиця 1

**Значущі коефіцієнти кореляції між параметрами потенціалу самозмінування, креативності та рефлексії**

		Компоненти потенціалу самозмінування				
		ПотрСз	ЗдУсвСз	ВірВСз	МожСз	ПцСз
Параметри креативності та рефлексії	СамоРефл	336**	232*			
	СоціоРефл	239*			-229*	266**
	Допитл	560**	354**	252*		464**
	Уява	508**	383**	315**	-229*	501**
	Складн	242*		206*		206*
	СхРиз	345**	260**	307**		387**
	Креат	521**	368**	339**		492**

Примітки. Тут і далі: 1) показники потенціалу самозмінування: «потреба в самозмінуванні» (ПотрСз), «здатність до усвідомлених самозмінувань» (ЗдУсвСз), «віра в можливість самозмінування» (ВірВСз), «можливість самозмінувань» (МожСз). Сума балів за цими шкалами дає інформацію щодо підсумкового рівня потенціалу самозмінування «ПцСз»; 2) показники рефлексії: «саморефлексія» (СамоРефл), соціорефлексія (СоціоРефл); 3) показники особистісної креативності: «допитливість» (Допитл), «уява» (Уява), «складність» (Складн), «схильність до ризику» (СхРиз) та загальний рівень «особистісної креативності» (Креат); 4) відмінність  $p \leq 0,05$  рівня значущості позначається «\*», відмінність  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,001$  рівнів значущості позначається «\*\*»; 5)  $n=100$  досліджуваних



як основу інноваційності, спочатку розвивається креативність, а вже згодом здійснюється перетворення наявного досвіду керівника, змінювання особистості, її самозмінювання в конструктивному ключі.

Найбільшу кількість корелятивів виявлено у такого показника потенціалу самозмінювання, як «потреба в самозмінюванні» (ПотрСз) (значущі додатні зв'язки зі всіма показниками креативності та рефлексії). Цей параметр потенціалу [9] належить до змістовних характеристик людини, особливостей її ціннісно-сислової сфери, мотиваційних спонукань і саме він демонструє рівень прагнення до самозмінювання.

Тож цілком зрозуміло, що потенціал самозмінювання людини тісно пов'язаний з її креативністю, а потреба в самозмінюванні викристалізовується через залучення рефлексії, вектору її спрямованості як на себе, так і на соціум.

Подальший розгляд передбачав групування показників за допомогою кластерного аналізу (див. Рис. 1) з використанням методу міжгрупового зв'язку, що дозволяє отримати більш точні результати класифікації та дає змогу глибше зрозуміти через отриману кластерну структуру природу та ієрархічність взаємозв'язку показників, що аналізуються [12].

У результаті виявлення ієрархічної підпорядкованості встановлено, що утворилися декілька кластерів. В кластер самозмінювання на першому кроці агломерації ввійшли параметри потенціалу

самозмінювання «потреба в самозмінюванні» та «здатність до усвідомлених самозмінювань» як найбільш близькі об'єкти, потім доєднався параметр «віра в можливість самозмінювання», а наступним кроком – «можливість самозмінювань».

Така підпорядкованість вказує на органічну етапність функціонування самозмінювання – від виникнення потреби через усвідомлення цієї потреби та власних сил у її реалізації до віри у власне самоздійснення та можливість його здійснити.

В основі кластеру «креативність» лежить допитливість та уява (перший крок агломерації), потім приєднується «схильність до ризику», на наступному кроці – «складність». Завершується цей кластер соціорефлексією, яка є значущою для креативності, адже кожен наступний об'єкт приєднується до того кластера, до якого він є найближчим.

Об'єднання кластерів креативності та самозмінювання пов'язано з саморефлексією, яка є важливою гранню цих характеристик. Потенціал самозмінювання та рівень креативності особистості утворюють окремий кластер, що цілком очікувано, враховуючи їх тісний зв'язок. Важливо також те, що жоден з цих показників не ввійшов до однойменних кластерів, а утворив окрему ієрархічну одиницю, яка доєдналась до кластерів «самозмінювання» та «креативність» та параметрів рефлексії, підкресливши важливість для

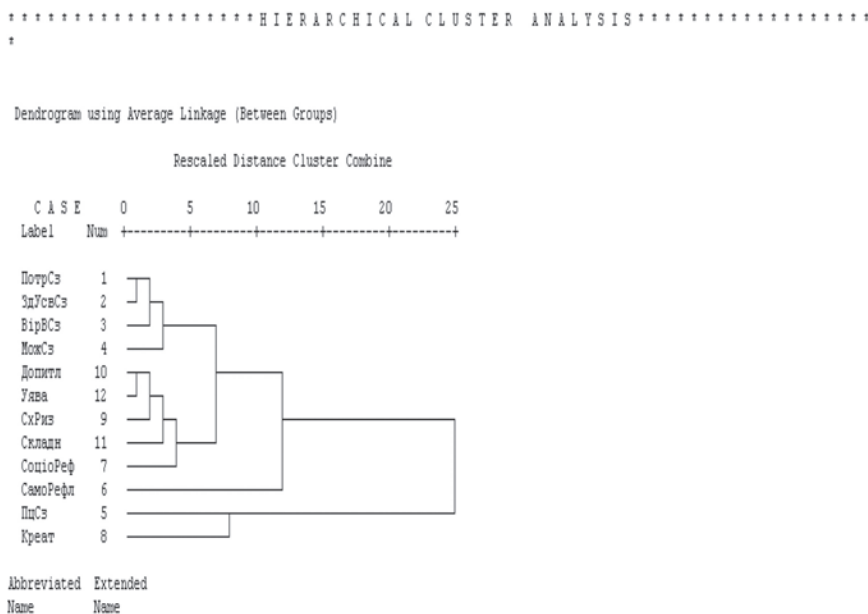


Рис. 1. Результати кластерного аналізу параметрів потенціалу самозмінювання, креативності та рефлексії

загального рівня вираженості потенціалу самозмінювання всіх означених характеристик.

Отже, проведений кластерний аналіз дозволяє побудувати певну модель взаємозв'язку самозмінювання, креативності та рефлексії, позначивши їх підпорядкованість та значущість всіх для певного рівня вираженості потенціалу самозмінювання, що демонструє збагачення потенціалу самозмінювання через підвищення рефлексивності та креативності людини.

**Висновки.** За результатами теоретичного пошуку визначено обмеженість робіт з виявлення психологічних механізмів становлення потенціалу самозмінювання. Основна частина робіт торкається розробки дефініції самозмінювання, конструктивів, що його представляє, діагностичних інструментів тощо. Практичні аспекти потребують врахування особистісних механізмів, детермінант, ресурсів розширення потенціалу самозмінювання.

Встановлено, що самозмінювання особистості знаходиться в прямій залежності від проявів її креативності, а саме – розвиненості в особистості уяви, допитливості, зорієнтованості на пізнання складних явищ, вирішення важких завдань,

схильності до ризику як здатності відважитись на щось нове, незвідане, а також загального рівня особистісної креативності.

Показано ієрархічну підпорядкованість самозмінювання, креативності та рефлексії та їх значущість для зростання потенціалу самозмінювання, що демонструє вектор збагачення потенціалу самозмінювання через підвищення рефлексивності та креативності людини.

Загалом за результатами дослідження можна припустити напрями подальшої практичної роботи щодо збагачення потенціалу самозмінювання через: розвиток первинних компонентів самозмінювання – потреби в самозмінюванні та здатності до усвідомлених самозмінювань; створення умов для розвитку всіх граней самозмінювання; розвиток креативності та залучення рефлексії, до того ж вектор її спрямованості має бути не тільки на себе, а й на соціум; наявність «живого» прикладу в оточенні з поєднанням означених характеристик важлива для розуміння змоги власних подібних трансформацій, важливо також враховувати детермінанти та ресурси розширення потенціалу самозмінювання тощо.

#### Список літератури:

1. Вдовиченко О.В. Роль риска в творческом процессе. *Наука і освіта*. 2007. № 4-5. С. 18–21.
2. Гаранина Ж.Г. Рефлексия как условие личностного саморазвития будущих специалистов. Современные тенденции в науке и образовании. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общ. ред. А.И. Вострцова. 2017. Изд-во: Научно-издательский центр «Мир науки». 2017. С. 512–516.
3. Гришина Н.В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика*. 2018. Т. 8. Вып. 2. С. 126–138. DOI: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.20>.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. Санкт-петербург : Питер, 2008.
5. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
6. Келли Т., Келли Д. Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы. Москва : Азбука. 2015. 288 с.
7. Косырев В.Н. Самоизменение студента в деятельности овладения культурой учебного труда. *Психологическая наука и образование*. 2009. № 1. С. 82–89.
8. Манукян В.Р., Муртазина И.Р. Самоизменение: психологический статус и возможности изменения. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2019. Т. 9. Вып. 4. С. 331–345. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.401>.
9. Манукян В.Р., Муртазина И.Р., Гришина Н.В. Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности. *Консультативная психология и психотерапия*. 2020. Т. 28. № 4. С. 35–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280403>.
10. Маркина Н.А., Галкина Т.В. Взаимосвязь рефлексии и креативности в образах «реального» и «идеального». *Экспериментальная психология*. 2011. Том 4. № 3. С. 74–85.
11. Морозов А.В. Креативность как основа инновационной активности и профессионализма современного руководителя. *Психология в экономике и управлении*. 2014. № 1. С. 125–129.
12. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 392 с.
13. Петрайтите А.М. Связь интеллектуальных творческих способностей с экстраверсией – интроверсией. *Вопросы психологии*. 1981. № 6. С. 12–18.

14. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 365 с.
15. Титаренко Т.М. Вічна спрага життєвих змін (до психологічної природи вибору). Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992-2002: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Ч. 1 / АПН України. Харків : ОВС, 2002. С. 563–579.
16. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

**Kazanzhy M.Y., Vdovichenko O.V. CREATIVITY AND REFLECTION AS PERSONAL MECHANISMS ENRICHING THE POTENTIAL OF SELF-CHANGE**

*In modern conditions of life, with the predominance of uncertainty and constant transformations, the socially important quality of the average person is his ability to change, rapid and adequate response to today's challenges, self-transformation, the ability to implement it, which draws scientists to a deeper study of self-change. The analysis of existing works on this issue showed that despite the constant focus of scientific research of psychologists in the problem field of various aspects of self-change, only a limited number of works concerns the identification of psychological mechanisms of this process. In this regard, a very important task is to identify personal mechanisms for expanding the potential for self-change, the ratio of which allows you to identify features, assess the context and creatively change yourself, showing individuality and effectiveness in self-change.*

*To solve this problem, a set of psychodiagnostic tools was selected, which included: Questionnaire "Potential of self-change" (V.R. Manukyan, I.R. Murtazina, NV Grishin), "Methods of the level of expression and direction of reflection" (M. Grant) and "Methods of diagnosis of personal creativity" (O.E. Tunic). The sample included 100 people – students (because these categories of people according to the literature are prone to self-change).*

*According to the results of the study, the potential for human self-change is closely related to its creativity and the need for self-change crystallizes through the involvement of reflection, the vector of its focus on themselves and society. Cluster analysis showed the specifics of the relationship between self-change, creativity and reflection, indicating their subordination and significance of all for a certain level of expression of the potential for self-change, which demonstrates the enrichment of self-change potential by increasing human reflexivity and creativity. In general, the results of the study indicate the directions of further practical work on enriching the potential for self-change.*

**Key words:** self-change, potential for self-change, creativity, reflexivity, psychological mechanism.

**Марута О.С.**

Інститут неврології, психіатрії та наркології Національної академії медичних наук України

## ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА СУБ'ЄКТИВНЕ СПРИЙНЯТТЯ ЩАСТЯ В ПАЦІЄНТІВ ІЗ ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

*Метою дослідження було вивчення психологічного благополуччя та його взаємозв'язку з суб'єктивним сприйняттям щастя у пацієнтів з різними варіантами психічних розладів (ПР).*

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

*Групу порівняння склали 50 здорових досліджуваних (без ПР), які за віком, статтю, рівнем освіти, соціальним статусом не відрізнялися від пацієнтів з ПР.*

*Для досягнення мети дослідження в роботі використаний комплекс методів, який включав методiku «Семантичного диференціалу щастя», шкалу «Психологічного благополуччя» та методи статистичної обробки отриманих даних.*

*Проведений аналіз рівня психологічного благополуччя виявив його суттєве зниження при психічних розладах та наявність певних ознак, специфічних для різних варіантів ПР.*

*Особливе зниження рівень психологічного благополуччя визначався при депресивних розладах, де суттєво зниженими виявлялась найбільша кількість структурних складників психологічного благополуччя. Хворі на депресивні розлади характеризувались відсутністю цілей та сенсу життя, були незадоволені собою, власним розвитком, обставинами життя та виявляли безсилля щодо їх подолання та реалізації себе.*

*Хворі на невротичні розлади демонстрували наявність неблагополуччя, передусім у відносинах з оточуючими та виявляли фрустрованість міжособистісною взаємодією.*

*Хворі на органічні розлади в структурі психологічного благополуччя значно нижче оцінювали рівень власної автономії, незалежності від оточуючих.*

*Визначити кореляції між рівнем щастя та його компонентів зі складниками психологічного благополуччя, які свідчать про взаємозв'язок цих категорій, що необхідно враховувати під час проведення психокорекції та психотерапії.*

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, суб'єктивне сприйняття щастя, невротичні розлади, депресивні розлади, органічні розлади, кореляційний зв'язок.

**Постановка проблеми.** Феномен «психологічне благополуччя» відображає суб'єктивну оцінку людиною себе і власного життя, а також широкий спектр аспектів позитивного функціонування особистості [5, с. 479; 7, с. 20; 17, с. 249].

Аналіз впливу соціальних чинників на психологічне благополуччя (ПБ) дозволив визначити цю категорію як оптимальне психологічне функціонування та досвід; системну єдність оптимальних психологічних якостей і станів людини, суб'єктивного благополуччя, особистісної зрілості, гармонії особистості, самоактуалізації [4, с. 9; 6, с. 71; 9; 12, с. 109].

В існуючих концепціях ПБ визначається як співвідношення між позитивними та негативними емоціями, які накопичуються впродовж життя. Події, які зумовлюють радість або розчарування, відбиваються у свідомості людини, впливаючи

на сприйняття сучасних подій у позитивному або негативному сенсі [2; 3, с. 44; 14, с. 39; 16, с. 101; 19, с. 227].

Значний внесок в розуміння феномена ПБ внесла К. Ріфф, яка пропонує власну структуру ПБ. Ключовим у теорії К. Ріфф є виокремлення таких основних компонентів ПБ, як самоприйняття, позитивні відносини з оточуючими, автономія, управління навколишнім середовищем, мета в житті і особистісне зростання. Суттєвим є те, що всі компоненти ПБ співвідносні з різними структурними елементами теорій, в яких так чи інакше йдеться про позитивне функціонування особистості [23, с. 1073; 24, с. 21].

Тобто, згідно з теорією К. Ріфф ПБ можна охарактеризувати як інтегральний феномен, що віддзеркалює позитивне функціонування людини, виражається в суб'єктивному відчутті

задоволеності життям, реалізації власного потенціалу і опосередкованій системою відносин особистості з іншими людьми, світом, собою.

К. Ріфф зазначає, що дослідження ПБ повинно враховувати не лише безпосередньо вимірюваний рівень благополуччя, а й внутрішню, індивідуальну систему координат особистості, з якою людина співвідносить власне ПБ [14, с. 41; 22, с. 153].

Сучасні теоретичні уявлення щодо ПБ визначають цей стан як задоволення потреби у самореалізації, повноти самореалізації людини в конкретних життєвих умовах і обставинах, знаходження творчого синтезу між відповідністю запитам соціального оточення і розвитком власної індивідуальності [6, с. 70; 10, с. 97; 11, с. 129; 18, с. 348].

Не викликає сумніву той факт, що повноцінна самореалізація можлива лише за умови ПБ особистості. Таким чином, головним проявом феномена ПБ є не лише загальний стан підйому творчого потенціалу, актуалізації внутрішніх потенцій та можливостей особистості, а й її всебічна самореалізація [9; 11, с. 129; 12, с. 111].

Спираючись на теорію К. Ріфф, П. Фесенко і Т. Шевеленкова, трактують ПБ особистості як досить складне переживання людиною задоволеності власним життям, що відображає одночасно як актуальні, так і потенційні аспекти життя особистості. Характеризуючи переживання людиною стану ПБ, вони зазначають, що будь-яке переживання передбачає порівняння його з нормою, еталоном, ідеалом, які присутні у свідомості людини у вигляді якогось варіанта самооцінки чи самоствавлення [13, с. 349; 15, с. 249; 20, с. 120].

Поняття ПБ за своєю сутністю дуже тісно переплітається з концептом щастя. Більшість авторів, проте, схиляються до думки, що, хоча щастя і психологічне благополуччя і не є тотожними, вони тісно корелюють між собою на рівні емпіричних показників. Але аналіз таких кореляцій досі залишається поза увагою дослідників [21, с. 446; 22, с. 148].

**Постановка завдання.** Вищевикладене свідчить про перспективність вивчення ПБ як самостійного феномена, так і у співвідношенні з конструктом щастя, що дозволить вдосконалити наявні уявлення про якість життя особистості, гармонії в особистому житті, переживання успіхів чи досягнень, та підвищити реалізацію власного потенціалу особистості.

Особливу значущість проблема набуває у пацієнтів з психічними розладами (ПР), які суттєво впливають на «щастя» та «психологічне благополуччя».

**Метою дослідження** було вивчення психологічного благополуччя та його взаємозв'язку з суб'єктивним сприйняттям щастя у пацієнтів з різними варіантами психічних розладів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В дослідженні взяли участь 210 пацієнтів з 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).

Групу порівняння склали 50 здорових досліджуваних (без ПР), які за віком, статтю, рівнем освіти, соціальним статусом не відрізнялися від пацієнтів з ПР.

Для досягнення мети дослідження в роботі використаний комплекс методів, який включав методику «Семантичного диференціалу щастя», шкалу «Психологічного благополуччя» та методи статистичної обробки отриманих даних.

Методика «Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф» (Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко, 2005) дозволяє діагностувати актуальний рівень ПБ людини [15, с. 253].

Актуальна версія шкали складається з 84 пунктів, які формують 6 основних шкал (кожна з яких містить 14 пунктів – як прямих, так і зворотних), 3 додаткові шкали та інтегральний показник ПБ. Кожне із тверджень оцінюється за шестибальною шкалою відповідно до ступеню згоди / не згоди (від 1 до 6 балів).

Опитувальник включає такі шкали:

– шкалу «Позитивні відносини з іншими»: низькі бали за шкалою свідчать про обмеження кількості довірливих відносин з оточуючими, такій людині складно бути відвертою, проявляти теплоту й піклуватися про інших; високі показники відображають наявність задовільних, довірливих відносин з оточуючими.

– шкалу «Автономія»: високі бали за цією шкалою відображають самостійність і незалежність, здатність самостійно регулювати власну поведінку; низькі – про залежність від думки і оцінки оточуючих, орієнтацію при прийнятті рішень на інших;

– шкалу «Управління оточенням»: високі бали визначають, що респондент має владу і компетенцію в управлінні оточенням, контролює всю зовнішню діяльність; низькі бали характеризують

респондента як людину, яка позбавлена почуття контролю над тим, що відбувається навколо, зазнає труднощів у організації повсякденної діяльності.

– шкалу «Особистісне зростання»: високі бали відображають наявність почуття безперервного розвитку, сприйняття себе як особи, що розвивається; низькі – усвідомлення відсутності власного розвитку, відчуття нудьги і відсутності інтересу до життя.

– шкалу «Мета в житті»: високі бали за цією шкалою відображають наявність мети в житті, її сенсу і почуття спрямованості; низькі – відсутність сенсу в житті; обмеження цілей або намірів і відсутність почуття спрямованості, перспектив або переконань, що визначають сенс життя.

– шкалу «Самоприйняття»: високі бали свідчать про позитивне ставлення до себе, прийняття своїх позитивних і негативних якостей; низькі бали відображають розчарованість подіями свого минулого, занепокоєння з приводу деяких особистих якостей, бажання бути не тим, ким він або вона є.

Додаткові шкали опитувальника:

1) Шкала «Баланс афекту» (містить 30 пунктів) – високі бали свідчать про негативну самооцінку, незадоволеність обставинами власного життя; низькі та нормальні бали – про переважання позитивної самооцінки, прийняття себе з усіма перевагами і недоліками.

2) Шкала «Осмислення життя» (містить 22 пункти) – високі і нормативні значення пов'язані з наявністю життєвих цілей і присутністю сенсу життя, низькі значення визначають недолік або повну відсутність свідомості життя.

3) Шкала «Людина як відкрита система» (містить 14 пунктів) – високі і нормативні бали відображають високу здатність засвоювати нову інформацію, низькі бали визначають нездатність інтегрувати окремі аспекти свого життєвого досвіду.

*Методика «Семантичний диференціал щастя» (СДЩ)* базується на психосемантичному підході і близькому до нього напрямку – клініко-семантичному аналізі, що поєднує клінічний і лінгвістичний підходи, які застосовуються під час дослідження смислової сфери особистості, як в нормі, так і при патології, в тому числі для глибокого аналізу якісних змін в афективній, когнітивній та мотиваційній сферах за пограничних, афективних і психотичних розладів [8, с. 29].

Методика СДЩ містить 42 уніполярних шкали, які утворюють 6 факторів. В кожній шкалі

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

Унімодальні 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 (СДЩп і СДЩн) відповідно до їх полярної оцінки. Далі обчислюється середня оцінка фактора шляхом складання її складників і подальшого поділу 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  $\Delta$ СДЩ 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.

Методика СДЩ є універсальним інструментом оцінки рівня суб'єктивного сприйняття щастя, яка дозволяє оцінити не тільки афективний складник цього конструкту, а й використовувати загально-семантичне поле цього поняття для конструювання комплексної картини об'єктивізації екзистенційної цілісності.

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,  $\phi$  – Фішера), метод послідовного статистичного аналізу та метод кореляційного аналізу.

Статистична обробка даних здійснювалася з використанням програмного пакету Excel і SPSS for Windows, Standarn Version 11.5, Copyright SPSS Inc., 2002 [1].

Результати вивчення багатомірної моделі ПБ показали, що у хворих з різними варіантами ПР

був виявлений значний рівень зниження його інтегрального показника, який відображує загальний стан ПБ (Рис. 1). Найнижчий рівень ПБ визначався при депресивних розладах ( $49,4 \pm 3,17\%$  від максимально можливої кількості балів за шкалою), що був достовірно нижчим, ніж у групі здорових ( $67,8 \pm 4,72\%$ ), при  $p \leq 0,05$ .

При органічних розладах рівень ПБ склав  $54,9 \pm 4,56\%$ , при невротичних –  $57,7 \pm 5,34\%$  (без статистичної різниці зі здоровими).

Аналіз структурних складників ПБ хворих на ПР в порівняльному аспекті зі здоровими представлено на рисунку 2.

Хворі на ПР виявляли нижчий рівень ПБ за всіма шкалами опитувальника. При цьому найнижчі показники ПБ у хворих з ПР визначались за шкалами «Особистісне зростання» ( $46,7 \pm 5,68\%$ ), «Управління оточенням» ( $50,4 \pm 6,11\%$ ) та «Мета в житті» ( $50,7 \pm 4,92\%$ ). Порівняно зі здоровими хворі на ПР виявляли значно нижчий рівень ПБ за шкалами «Баланс афекту» ( $53,3 \pm 5,17\%$ , при  $69,2 \pm 6,22\%$  у здорових,  $p \leq 0,05$ ), «Мета в житті» ( $50,7 \pm 4,92\%$ , при  $71,4 \pm 6,65\%$  у здорових,  $p \leq 0,01$ ) та «Особистісне зростання» ( $46,7 \pm 5,68\%$ , при  $65,4 \pm 6,31\%$  у здорових,  $p \leq 0,05$ ).

Тобто хворим з ПР було властивим відчуття невдоволеності власним розвитком, нудьги та відсутність інтересу до життя, нездатність встановлювати нові відносини або змінювати власну поведінку, відсутність почуття спрямованості, перспектив або переконань, що визначають сенс життя. Низькі показники щодо балансу афекту визначали відчуття невдоволеності обставинами життя, нікчемність та безсилля щодо їх подолання, недостатню здатність підтримувати пози-

тивні відносини з оточуючими, розвиватись та долати життєві труднощі.

У контрольній групі здорових осіб рівень ПБ був вищим, особливо виразними були шкали «Автономії» ( $73,5 \pm 6,53\%$ ), «Мета в житті» ( $71,4 \pm 6,65\%$ ) та «Людина як відкрита система» ( $70,7 \pm 6,82\%$ ), що відображають самостійність і незалежність, здатність самостійно регулювати власну поведінку та оцінювати себе, наявність мети в житті, відкритість новому досвіду, відсутність страху по відношенню до майбутнього, високу здатність до засвоєння нової інформації.

Аналіз структурних компонентів ПБ хворих з різними варіантами ПР в порівняльному аспекті зі здоровими представлено на рисунку 3.

Хворі на невротичні розлади особливо низький рівень ПБ виявляли за шкалою «Позитивні відносини з оточуючими» ( $48,6 \pm 4,22\%$ ), показники за якою були достовірно нижчими, ніж у групі здорових ( $66,4 \pm 5,63\%$ , при  $p \leq 0,05$ ), що свідчить про обмеження кількості позитивних, якісних відносин з оточуючими, ізольованість та фрустрованість міжособистісною взаємодією у хворих цієї групи.

Рівень ПБ хворих на депресивні розлади виявлявся найнижчим порівняно з іншими групами обстежених. За більшістю його компонентів визначались значно нижчі показники порівняно з групою здорових, зокрема за шкалами «Особистісне зростання» ( $40,6 \pm 4,57\%$ , при  $65,4 \pm 6,31\%$  у здорових,  $p \leq 0,01$ ), «Мета в житті» ( $43,8 \pm 5,35\%$ , при  $71,4 \pm 6,65\%$  у здорових,  $p \leq 0,005$ ), «Самоприйняття» ( $41,8 \pm 4,96\%$ , при  $68,3 \pm 6,24\%$  у здорових,  $p \leq 0,005$ ) та «Баланс афекту» ( $45,8 \pm 5,12\%$ , при  $69,2 \pm 6,22\%$  у здорових,  $p \leq 0,01$ ). Тобто хворі на депресивні розлади

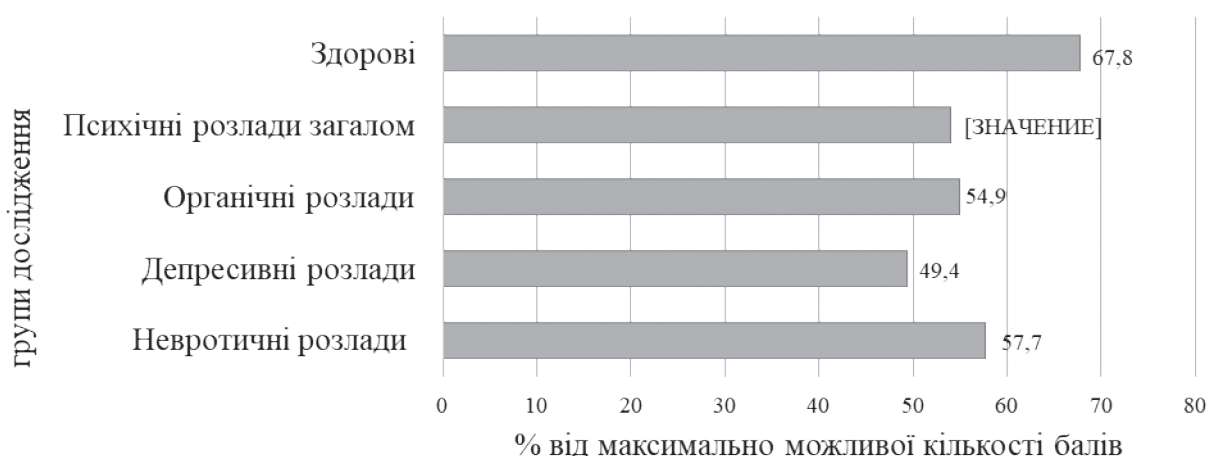


Рисунок 1. Інтегральний показник рівня психологічного благополуччя у здорових та при ПР різного генезу

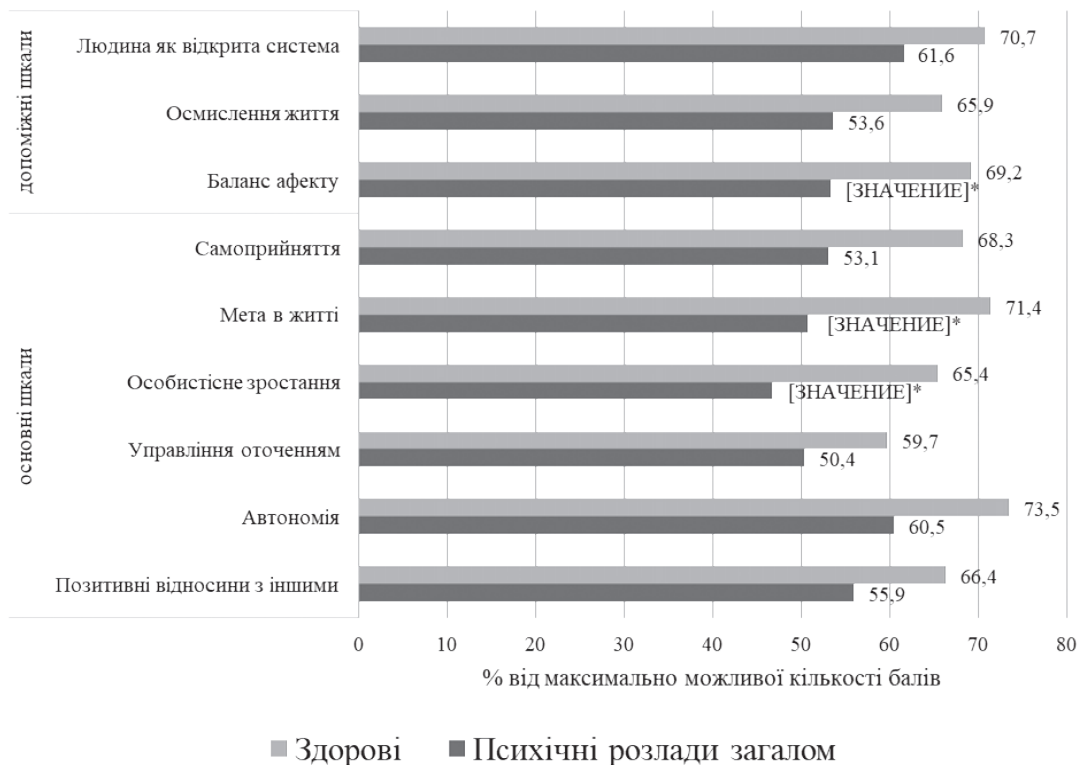


Рисунок 2. Складові компоненти психологічного благополуччя у здорових та при ПР різного генезу

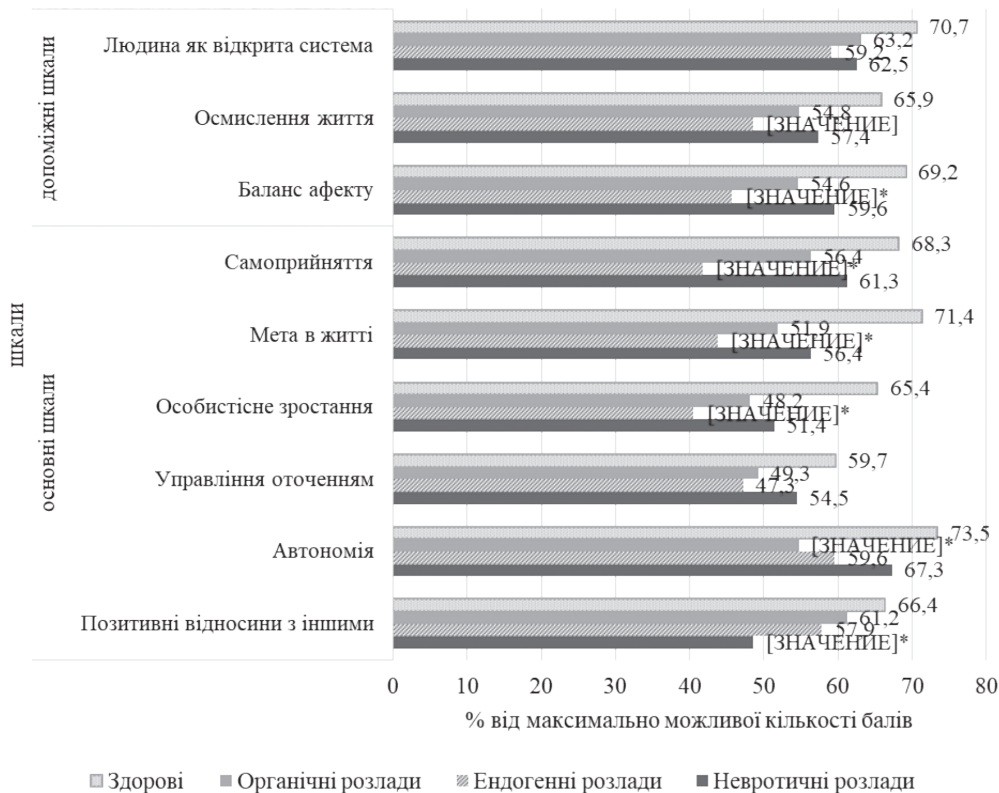


Рисунок 3. Складники психологічного благополуччя здорових та хворих з різними варіантами ПР



визначали низький рівень власного ПБ, що виявлялось невдоволенням рівнем власного прогресу, розвитку, відсутністю цілей та сенсу життя, невдоволенням собою та обставинами життя, нікчемністю та безсиллям щодо їх подолання та реалізації себе.

При органічних розладах був виявлений статистично більш низький рівень ПБ порівняно зі здоровими, хворі визначали за шкалою «Автономії» ( $54,7 \pm 5,72\%$ , при  $73,5 \pm 6,53\%$  у здорових,  $p \leq 0,01$ ), що свідчило про їх залежність від думки і оцінки оточуючих, орієнтації під час прийняття рішень на інших щодо тиску і чужої думки.

Аналіз співвідношень категорії ПБ з суб'єктивним рівнем щастя у хворих на ПР за результатами кореляційного аналізу представлено в таблиці 1. Прокорельовано між собою показники структурних компонентів ПБ з узагальненими показниками рівня щастя та його окремими складниками (за даними методики СДЩ).

Визначено, що інтегральний показник ПБ пов'язаний з екзистенційним компонентом щастя ( $r = -0,39$ ). Тобто показник ПБ співвідноситься передусім з екзистенційним складником особистісного функціонування.

Встановлено наявність достовірного зв'язку між рівнем щастя ( $\Delta$ СДЩ) та балансом афекту ( $r = -0,53$ ), що віддзеркалює взаємозв'язок загального рівня щастя та позитивної

самооцінки власної особистості, загальним задоволенням життям.

Емоційний компонент щастя виявляється пов'язаним з такими складовими ПБ, як «Самоприйняття» ( $r = -0,48$ ) та «Баланс афекту» ( $r = -0,37$ ).

Соціальний компонент щастя корелює зі шкалами «Позитивні відносини з іншими» ( $r = -0,46$ ) та «Особистісне зростання» ( $r = -0,62$ ). Тобто соціальний компонент щастя включає як позитивну комунікативну реалізацію особистості, так і особистісне самовдосконалення, саморозвиток.

Фізичний компонент щастя корелював з «Автономією» особистості ( $r = -0,42$ ), що відображає самостійність і незалежність, здатність самостійно регулювати власну поведінку.

Екзистенційний складник рівня щастя виявився пов'язаним, як вже вище зазначалось, з інтегральним показником ПБ ( $r = -0,39$ ) та «Осмисленням життя» ( $r = -0,54$ ), тобто з наявністю життєвих цілей і присутністю сенсу життя.

Динамічний та матеріальний компоненти щастя не виявили значущих кореляцій зі складниками ПБ.

**Висновки.** Загалом проведений аналіз рівня психологічного благополуччя виявив його суттєве зниження при психічних розладах та наявність певних ознак, специфічних для різних варіантів ПР.

Таблиця 1

**Кореляція показників психологічного благополуччя з показниками суб'єктивного рівня щастя у хворих на ПР**

Рівень психологічного здоров'я та його структурні компоненти	Суб'єктивний рівень щастя						
	$\Delta$ СДЩ	$\Delta$ ЕМ емоційний	$\Delta$ СЦ соціальний	$\Delta$ МТ матеріальний	$\Delta$ ФЗ фізичний	$\Delta$ ДН динамічний	$\Delta$ ЕК екзистенційний
Інтегральний показник психологічного благополуччя	-0,28	0,08	-0,20	-0,11	0,09	-0,22	-0,39
Позитивні відносини з іншими	-0,13	-0,24	-0,46	0,13	0,16	0,10	-0,06
Автономія	-0,15	0,16	-0,26	-0,12	-0,42	0,15	-0,12
Управління оточенням	-0,20	-0,09	0,10	-0,06	-0,17	0,06	0,22
Особистісне зростання	0,06	-0,01	-0,62		-0,14	0,21	-0,12
Мета в житті	-0,08	-0,27	-0,12	-0,16	-0,10	-0,30	-0,17
Самоприйняття	-0,28	-0,48	-0,25	-0,14	-0,16	-0,18	0,03
Баланс афекту	-0,53	-0,37	-0,11	0,10	-0,09	-0,18	-0,15
Осмислення життя	-0,12	0,09	0,13	-0,08	0,09	-0,21	-0,54
Людина як відкрита система	0,09	-0,14	0,10	-0,21	0,13	0,16	-0,29

Примітки: Значення подано у форматі  $r$  – коефіцієнт кореляції  
Рівень достовірності взаємозв'язків  $p \leq 0,05$  виділено заливкою сірого кольору

Особливо зниженим рівень ПБ визначався при депресивних розладах, де суттєво зниженими виявлялась найбільша кількість структурних складників психологічного благополуччя. Хворі на депресивні розлади характеризувались відсутністю цілей та сенсу життя, були незадоволені собою, власним розвитком, обставинами життя та виявляли безсилля щодо їх подолання та реалізації себе.

Хворі на невротичні розлади в структурі психологічного благополуччя демонстрували

наявність неблагополуччя, передусім у відносинах з оточуючими, та виявляли фрустрованість міжособистісною взаємодією.

Хворі на органічні розлади в структурі психологічного благополуччя значно нижче оцінювали рівень власної автономії, незалежності від оточуючих.

Визначити кореляції між рівнем щастя та його компонентів зі складниками ПБ, які свідчать про взаємозв'язок цих категорій, що необхідно врахувати під час проведення психокорекції та психотерапії.

### Список літератури:

1. Антомонов М.Ю. Математическая обработка и анализ медико-биологических данных. Київ, 2006. 558 с.
2. Гришина Н.В. Психологическое благополучие в экзистенциальном понимании: эмпирические особенности. *Психологические исследования*, 2016. 9(48). <http://psystudy.ru/num/2016v9n48/1312-grishina48.html>
3. Джаббарова Л., Заруба Д. Психологічне благополуччя особистості. Матеріали конференцій МЦНД: 2020. С. 44–46. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/article/view/3886>
4. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: автореф. дис. на соиск. степени канд. психол. наук. Москва. 2016. 39 с.
5. Карсканова С. Стан розробки проблеми психологічного благополуччя у вітчизняній та закордонній психології. Актуальні проблеми практичної психології : збірник наукових праць. Ч. 1. Херсон : ПП Вишемирський В.С. 2009. С. 477–483.
6. Кашлюк Ю.І. Феномен психологічного благополуччя особистості як об'єкт наукового дослідження. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*. 2016. Вип. 2 (1). С. 70–74.
7. Леонтьев Д. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. *Психологический журнал*. 2000. Вип. 21 (1). С. 15–25.
8. Марута О.С. Семантический дифференциал счастья (клинико-психологические аспекты). *Медицина психологія*. 2019. Вип. 14 (2). С. 27–31.
9. Павлоцкая Я.И. Психологическое благополучие в контексте системы отношений личности. *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-v-kontekste-sistemy-otnosheniy-lichnosti/viewer>.
10. Позднякова Е. Понятие феномена «психологическое благополучие» в современной психологии личности. *Психологический журнал*. 2007. Вип. 3. С. 87–102.
11. Сердюк Л.З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, 17. Київ : 2017. С. 124–133.
12. Созонтов А. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия. *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 105–114.
13. Куликов Л., Дмитриева М., Долина О. и др. Факторы психологического благополучия личности. Теоретические и прикладные вопросы психологии: матер. юбилейной конф. «Ананьевские чтения – 97», 3 (1). Санкт-Петербург : 2007. С. 342–350.
14. Фесенко П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций. Изд-во Московского гуманитарного университета, 2005. № 46. С. 35–48.
15. Чайка Г.В. Сучасні дослідження психологічного благополуччя (за матеріалами зарубіжних авторів). *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. 2018. Вип. 17 (11). С. 244–262.
16. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. Вип. 3. С. 95–129.
17. Bradburn N. The Structure of Psychological wellbeing. Chicago: Aldine Pub. Co. 1969. 332 p.
18. Cachioni M., Delfino L.L., Yassuda M.S., Batistoni S., de Melo, R.C., da Costa Domingues, M. Subjective and psychological well-being among elderly participants of a University of the Third Age. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol., Rio de Janeiro*. 2017. Vol. 20 (3). P. 340–351. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-22562017020.160179>.
19. Dodge R., Daly A., Huyton J., & Sanders, L. The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*. 2012. Vol. 2 (3). P. 222–235. <http://doi:10.5502/ijw.v2i3.4>.

20. Evans, M., Rohan, K.J., Howard, A., Ho, S.-Y., Dubbert, P.M., & Stetson, B.A. Exercise Dimensions and Psychological Well-Being: A Community-Based Exercise Study. *Journal of Clinical Sport Psychology*. 2017. Vol. 11 (2). P. 107–125. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0027>.
21. 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>.
22. Ryan R.M., Edward L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annu. Rev. Psychol.* 2001. Vol. 52. P. 141–66. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
23. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57(6). P. 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
24. Ryff C., Singer B. Know thyself and become what you are: eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*. 2008. Vol. 9. P. 13–39. <https://doi.10.1007/s10902-006-9019-0>.
25. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69 (4). P. 719–27. <https://doi.10.1037/0022-3514.69.4.719>.

### Maruta O.S. PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND SUBJECTIVE PERCEPTION OF HAPPINESS IN PATIENTS WITH MENTAL DISORDERS

*The aim of the study was to examine psychological well-being and its relationship to the subjective perception of happiness in patients with various variants of mental disorders.*

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

*The comparison group consisted of 50 healthy subjects (without mental disorders), who did not differ in age, sex, level of education, social status from patients with mental disorders.*

*To achieve the goal of the study, a set of methods was used, which included the method of “Semantic differential of happiness”, the scale of “Psychological well-being” and methods of statistical processing of data.*

*The analysis of the level of psychological well-being revealed its significant reduction in mental disorders and the presence of certain signs specific to different variants of mental disorders.*

*The level of psychological well-being was especially low in depressive disorders, where the largest number of structural components of psychological well-being was significantly reduced. Patients with depressive disorders were characterized by a lack of goals and meaning of life, were dissatisfied with themselves, their own development, life circumstances and showed powerlessness to overcome them and realize themselves.*

*Patients with neurotic disorders demonstrated the presence of discomfort, especially in relationships with others and showed frustration with interpersonal interaction.*

*Patients with organic disorders in the structure of psychological well-being rated the level of their own autonomy, independence from others much lower.*

*Identify the correlations between the level of happiness and its components with the components of psychological well-being, which indicate the relationship of these categories, which must be taken into account when conducting psychocorrection and psychotherapy.*

**Key words:** *psychological well-being, subjective perception of happiness, neurotic disorders, depressive disorders, organic disorders, correlation.*

**Масюк А.Ю.**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

**Мілютіна К.Л.**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

## ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИКИ ЧИТАЦЬКИХ УПОДОБАНЬ МОЛОДІ

*Роботу присвячено проблемі особистісних чинників читацьких вподобань осіб юнацького віку. Нами була використана процедура емпіричного дослідження, яка включала в себе застосування психодіагностичної методики «П'ятифакторний опитувальник особистості 5PFQ», опитувальник толерантності до невизначеності Баднера та анкетування, а також метод кореляційного аналізу Пірсона для математично-статистичної обробки. Було проведено тестування 140 осіб у віці 18–25 років. Для визначення читацьких вподобань було створено авторську анкету, яка включає в себе запитання про улюблені та нелюблені жанри книг. Було використано класифікацію П. Рентфруу [1]. Фактори включають в себе: Популярність (любовні романи, релігія, кулінарія тощо), Естетика (поезія, книги про мистецтво), Темнота (жахи, еротика, драма), Пригоди (пригоди, шпінські детективи, фантастика), Факти (наукова література, біографії, бізнес, новини). Наявний прямий зв'язок прив'язаності з факторами Популярність та Естетика та обернений зв'язок з фактором Темрява. Люди з високими проявами Самоконтролю часто обирають літературу з фактору Факти, тобто бізнес літературу, біографії тощо. Також такі люди менше за все читають жанри з фактору Пригоди. Високий нейротизм сприяє інтересу до різних жанрів, об'єднаних фактором Темрява. Низький показник нейротизму, тобто емоційна стабільність, вказує на інтерес респондентів до жанрів з факторів Факти і Пригоди. Експресивність негативно корелює з факторами Популярність і Пригоди, а позитивно – з фактором Темрява. Толерантність до невизначеності позитивно корелює з факторами Темрява і Пригоди і негативно – з Фактами і Популярністю. Перспективою подальших досліджень стане виявлення вікової динаміки читацьких уподобань та наявність співпадіння (розбіжностей) між читацькими та глядацькими вподобаннями.*

**Ключові слова:** особистість, читання, жанри, толерантність до невизначеності, молодь.

**Постановка проблеми.** В сучасних реаліях читацька активність молоді має тенденцію до зниження, ця проблема викликає тривогу у великого кола фахівців: культурологів, соціологів, педагогів, бібліотекознавців, книговидавців. Психологічні дослідження читацьких уподобань дозволяють глибше зрозуміти особливості індивідуального стилю пізнавальної діяльності. Ми висунули припущення, що риси особистості та толерантність до невизначеності можуть зумовлювати читацькі вподобання молоді.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Увагу сучасних дослідників привертає сам факт читання – переважає стратегія читання паперових видань або з екрану. У дослідженні брало 82 учнів п'ятого та шостого класів, які читають тексти на екрані комп'ютера та на папері. Вони відповідали на запитання про розуміння та оцінювали свою впевненість у своїх відповідях. Крім того, вони

заповнювали анкети переваг до і після виконання завдання. Результати показали, що діти воліють читати з екрану. В той же час вони працювали значно краще під час читання паперової книги і були більш впевненими у своїх відповідях щодо розуміння тексту, ніж під час читання з екрану. Наприклад, у дослідженні соціолога М.М. Самохіної «Читання молоді: ХХІ століття» показується той факт, що в загальному знизилась «якість читання», тобто під час пошуку інформації пріоритетними стали електронні форми тексту, читання як форма дозвілля має тенденцію до зниження, превалює в основному розважальна і прагматична мотивація у формуванні кола читання, жанрово-тематичні уподобання досить обмежені. [3]. Говорячи про жанрові уподобання молоді, можна звернутися до дослідження Т.Б. Ловкової, яка зазначає, що молоді люди здебільшого надають перевагу таким літературним жанрам, як фентезі, детектив,

мелодрама, пригод, трилер і містика [4]. Названі вище літературні жанри по суті своїй є розважальними, що говорить нам про те, що читання молоді має розважальний характер. Резюмуючи вищеописане, можна зробити висновок про те, що загалом змінюється якість читання сучасної молоді, тому досить актуальними є дослідження основних факторів, що впливають на особливості читацьких інтересів молоді. Ці фактори досить різноманітні і зачіпають різні сфери діяльності молодих людей. Аналізуючи вибір читачів тієї чи іншої літератури, дослідники виділяють термін «зацікавленість текстом», що вказує на психологічний стан, який поєднує концентрацію уваги з позитивним емоційним тоном читання і характеризується оптимальним рівнем процесів сприйняття, мислення, уяви, запам'ятовування. У цьому стані читачеві не доводиться постійно напружувати волю, щоб зосередитися. Навпаки, його важко буває відвернути, настільки велике бажання продовжувати читання. Розрізняють ситуативну й особистісну зацікавленість людини в читанні.

Ситуативна зацікавленість визначається насамперед зовнішніми характеристиками видання. Яскраві ілюстрації привертають увагу не тільки дітей, а й більшості дорослих читачів. Іноді привертає увагу обкладинка книги, назва, цікавість, новизна думки або її подача автором. Зрештою ситуативна зацікавленість – це наслідок відповідності ситуації особливостям читацької психіки.

Особистісна зацікавленість – це прояв стійких властивостей особистості (потреб, інтересів, здібностей тощо) Людина, яка має сильний інтерес до будь-якої сфери, зазвичай сама шукає ситуації, які дозволили б їй віддатися своєму інтересу. Домінуючі духовні інтереси особистості зазвичай породжують зацікавленість під час читання відповідної літератури [5].

А.А. Сергієнко вважає, що аби зацікавити учнів творами сучасних письменників, книгами для додаткового читання, учитель не може обійтися без літературних практикумів, на які школярі будуть готувати рекламні ролики та літературні білборди, буктрейлери та презентації, колажі та летбуки, пазли і ментальні карти, картини та ілюстрації, створювати віртуальні сторінки письменників у соціальних мережах, писати відгуки тощо [6]. Деякі автори виділяють істинні та помилкові читацькі уподобання. Перебільшуючи емоційну привабливість певної літератури, помилковий інтерес завищує ступінь її відповідності реальним потребам в читанні і спотворює їх. Дуже важливо відділити істинні інтереси від помилкових

під час соціально-психологічного аналізу масового читання. Масова маніпуляція інтересами читацької аудиторії слугує засобом дезорієнтації і відволікання від соціально значимих інтересів. Для цього слід розвивати читацький смак, тобто здатність суб'єкта до самостійного судження про переваги творів літератури [7; 8]. Kuijpers M., Douglas S., & Kuiken D. [9] підкреслюють, що досвід поглинання наративів широко вивчався в останні роки, відносно мало відомо про риси особистості читачів, які регулярно захоплюються читанням фантастики. У цьому дослідженні вивчалася, які риси особистості передбачають поглинання читанням. В ході опитування в Інтернеті студенти – початківці психології (N = 264) описали свій найпам'ятніший досвід читання за останній рік та детально описали цей досвід, заповнивши шкалу поглинутості історією або світом. Результати показують, що показники особистості відображають різні аспекти «глобальної відкритості досвіду», вплив рис особистості на читання зазвичай опосередковується читацькими звичками, стійкою концентрацією та гнучкістю уваги.

N. Annalyn, M.W. Bos, L. Sigal and B. Li, [10] використали сучасні методи аналізу читацьких уподобань. За допомогою «тегів», створених користувачами веб-сайту для огляду книг Goodreads.com. У поєднанні з даними про уподобання та оцінки особистості, зібраними від користувачів Facebook, ярлики тегів забезпечують високу точність прогнозування особистості за психологічними стандартами. Крім того, автори згрупували теги в більш широкі жанри, щоб перевірити їх дійсність у порівнянні з минулими висновками. Наші результати надійні як на рівні тегів, так і на рівні жанру та відповідають наявній літературі. Навіть більше, створені користувачами ярлики тегів виявляють несподівані уявлення, такі як культурні відмінності, поведінка під час читання книг та інші неконтактні фактори, що впливають на уподобання. Наскільки нам відомо, натепер це найбільше дослідження, яке досліджує взаємозв'язок між особливостями особистості та змісту книги.

А.А. Чістова в своєму дослідженні розглянула проблему структури цінностей і читацьких уподобань [5]. Було визначено, що улюблений жанр літератури молоді – фантастика, професійна і психологічна література. При цьому молодь, яка читає 5–10 книг за три місяці, ставить в топ-5 важливих цінностей-цілей «суспільну спрямованість» у вигляді роботи, визнання і щастя інших,

а також сміливість у відстоюванні своєї думки як у способі дії, що в сумі може говорити про те, що наявний зв'язок між читанням і ціннісною структурою, а саме цілеспрямованістю і соціальною спрямованістю, що може бути запорукою позитивного здорового розвитку особистості як соціального індивіда. Л.І. Прокопенко [11] звертає увагу на інтерес молоді до літератури психологічного, психоаналітичного, мотиваційного змісту, що сприяє внутрішньому становленню, впевненості в собі, самоствердженню та є запорукою подальшого формування духовних цінностей особистості. Попри інформаційні потоки, які формують вплив на масову аудиторію, її інформаційну залежність, книга залишається провідною константою культури та є духовним і матеріальним складником життя.

**Постановка завдання.** Мета дослідження – визначити характер зв'язку між індивідуально-особистісними характеристиками сучасної молоді та їх читацькими уподобаннями.

**Виклад основного матеріалу.** Нами була використана процедура емпіричного дослідження, яка включала в себе застосування психодіагностичної методики «П'ятифакторний опитувальник особистості 5PFQ» та анкетування, а також метод кореляційного аналізу Пірсона для математично-статистичної обробки. «П'ятифакторний опитувальник особистості 5PFQ» було використано для визначення індивідуально-особистісних характеристик. Цей опитувальник є одним з варіантів реалізації психологічної моделі Велика п'ятірка

створена японським дослідником Хійджіро Теуйї (Heijiro Tsuji) на основі розробок П. Коста і Р. МакРая (опитувальник NEO PI-R). Вітчизняна адаптація методики виконана А.Б. Хромовим в Курганському Державному Університеті в 2000 році. Довгий час був єдиним вільно доступним опитувальником моделі Великої п'ятірки російською мовою. За допомогою цього тесту можна виміряти ступінь вираженості кожного з п'яти факторів «великої п'ятірки»: екстраверсія / інтроверсія, прихильність / відособленість, самоконтроль / імпульсивність, емоційна нестійкість / стійкість, експресивність / практичність. Опитувальник «Толерантність до невизначеності» С. Баднера дозволяє дослідити такі шкали, як «новизна», «складність», «нерозв'язність».

Для визначення читацьких вподобань було створено авторську анкету, яка включає в себе запитання про улюблені та нелюблені жанри книг. Також для ефективної інтерпретації результатів дослідження було використано класифікацію П. Рентфрой. Він разом з співавторами [1] виділили 108 мас-медійних жанрів, що належать до чотирьох сфер: музика, книги, кіно, телебачення. Респонденти оцінювали, наскільки їм подобаються зазначені жанри. Потім був проведений факторний аналіз отриманих оцінок привабливості, який дозволив виділити п'ять глобальних параметрів (факторів), що описують простір мас-медійних переваг. Щодо читацьких вподобань, то ці фактори включають в себе: Популярність (любовні романи, релігія, кулінарія тощо),

Таблиця 1

**Зв'язок комунікативних особливостей особистості та читацьких уподобань**

	Популярність	Естетика	Темнота	Пригоди	Факти
Екстраверсія-інтроверсія	0,415*	-0,485*	-0,312	0,487*	0,039
Активність-пасивність	-0,286	-0,389*	0,006	0,026	0,315
Дружелюбність-замкнутість	0,483*	0,140	-0,107	0,387*	-0,128
Пошук вражень-уникнення вражень	0,288	-0,419*	0,278	0,211	0,189
Прив'язаність-відокремленість	0,509*	0,423*	-0,500*	0,273	-0,328
Довірливість-підозрілість	0,405*	0,066	-0,451*	0,289	-0,196
Розуміння-нерозуміння	0,292	0,120	0,043	-0,124	0,325
Повага до інших-самоповага	0,223	0,389*	-0,136	0,040	0,025

Примітка: \*  $p \leq 0,01$   $p \leq 0,05$  значимість кореляції – зв'язок між змінними

Зв'язок емоційної сфери особистості та читацьких уподобань

	Популярність	Естетика	Темнота	Пригоди	Факти
Самоконтроль-імпульсивність	0,289	0,165	-0,121	-0,277*	0,396*
Наполегливість-відсутність наполегливості	-0,123	0,207	0,227	-0,386*	0,419*
Відповідальність-безвідповідальність	0,192	0,296	-0,011	0,091	0,421*
Емоційна нестійкість-стійкість	-0,287	0,340	0,437*	-0,480*	-0,389*
Напруженість-розслабленість	-0,	-0,175	-0,209	-0,391*	0,244
Депресивність – емоційна конформність	-0,219	-0,126	0,416*	0,043	-0,209
Самокритика-самодостатність	-0,210	-0,266	0,076	-,309	-0,401*
Експресивність-практичність	-0,382*	-0,045	0,350*	-0,420*	0,290
Допитливість-реалістичність	-0,387*	0,125	0,384*	-0,379*	-0,175
Сенситивність-нечутливість	0,209	0,123	-0,276	-0,134	-0,034

Примітка: \*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,05$  значимість кореляції – зв'язок між змінними

Естетика (поезія, книги про мистецтво), Темнота (жахи, еротика, драма), Пригоди (пригоди, шпійонські детективи, фантастика), факти (наукова література, біографії, бізнес, новини).

Респондентами (читацькою аудиторією) стали молоді люди – юнаки та дівчата віком 18–25 років, студенти вузів, працююча молодь. Було опитано 140 респондентів. У дослідженні зв'язку індивідуальних характеристик особистості та читацьких уподобань було проведено кореляційний аналіз статистично значимих зв'язків отриманих даних. Для цього використовувався кореляційний метод Пірсона математично-статистичної обробки даних. Кореляційний аналіз Пірсона застосовується для виявлення істотного зв'язку однієї змінної дослідження з іншою, що аналізується дослідником.

Було визначено, що екстравертовані люди зазвичай обирають Популярні жанри та Пригоди

і не надають перевагу жанрам Естетики (поезія, класика). Це можна пояснити тим, що ці люди енергійні, дружелюбні, оптимістичні, люблять розваги, колективні заходи, тому для них більш близька література життєва, про яку можна поговорити з іншими, або з цікавим, захоплюючим сюжетом та динамікою. Жанри фактору Естетика для них можуть здатися нудними. Це підтверджує і той факт, що наявний обернений зв'язок між рисою «активність» та фактором Естетика. Отже, цьому фактору надають перевагу менш активні особистості. Більш дружелюбні люди також обирають жанри з фактору Пригоди.

Прив'язаність характеризує осіб, які відчувають потребу бути поруч з іншими людьми. Зазвичай це добрі, чуйні люди, вони добре розуміють інших людей, відчувають особисту відповідальність за їх добробут, терпимо ставляться до недоліків інших людей. Наявний прямий зв'язок

прив'язаності з факторами Популярність та Естетика та обернений зв'язок з фактором Темрява. Отже, такі люди з властивим їм гуманізмом і соціальною спрямованістю цікавляться відповідними жанрами з факторів і відкидають жанри фактору Темрява, в яких зображуються або схвалюються асоціальні прояви. Вплив особливостей емоційної сфери особистості відображено у таблиці 2.

Самоконтроль передбачає любов до порядку і комфорту, такі люди наполегливі в діяльності і зазвичай досягають у ній високих результатів. Результати дослідження вказують на те, що такі люди часто обирають літературу з фактору Факти, тобто бізнес-літературу, біографії тощо. Найвні позитивні кореляції цього фактору з відповідальністю та наполегливістю. Також такі люди менше за все читають жанри з фактору Пригоди. Звідси можна зробити висновок, що контроль присутній навіть у читанні, адже респонденти обирають більш дисципліновану літературу, що сприяє розвитку, а не просто для розваги та відпочинку. Високий нейротизм сприяє інтересу до різних жанрів, об'єднаних фактором Темрява. Високі значення за цим фактором характеризують осіб, нездатних контролювати свої емоції і імпульсивні потяги. Низький показник нейротизму, тобто емоційна стабільність, вказує на інтерес респондентів до жанрів з факторів Факти і Пригода. Експресивність, тобто риса, яка характеризує легке відношення до життя, без планування, з більшою опорою на інтуїцію, з відношенням до життя, як до гри, негативно корелює з факторами Популяр-

ність і Пригоди, а позитивно – з фактором Темрява. Це підтверджує також наявний позитивний зв'язок між допитливістю та фактором Темрява і негативний зв'язок з факторами Популярність та Пригоди.

Толерантність до невизначеності позитивно корелює з факторами Темрява (0,445) і Пригоди (0,541) і негативно – з Фактами (-0,391) і Популярністю (-0,402).

**Висновки.** Проведене дослідження дозволяє створити «психологічні портрети» читачів різних типів творів. Читачі «Популярної» літератури екстравертовані, дружні, прив'язані та довірливі, не дуже полюблять невизначеність та новизну. Молодь, якій подобається «Естетика», – інтровертована, пасивна, уникає яскравих вражень та поважає інших. Читачі «Темряви» – підозрілі, дещо депресивні, але допитливі і позитивно ставляться до невизначеності та нерозв'язності. Прихильники пригодницьких текстів екстравертовані, дружелюбні, імпульсивні, емоційно стійкі та розслаблені, позитивно сприймають невизначеність у власному житті. Читачі документальних текстів наполегливі, з високим самоконтролем та відповідальністю, самодостатні та емоційно стійкі. Отримані результати сприяють більш раціональному пошуку видань для того, щоб зацікавити молодь читанням.

Перспективу подальших досліджень становить вивчення вікових особливостей читацьких уподобань та дослідження впливу літературних творів на переконання та рівень толерантності читачів.

#### Список літератури:

1. Rentfrow P.J., Goldberg L.R., Zilca R. Listening watching, and reading: The structure and correlates of entertainment preferences. *Journal of Personality*. 2011. V. 79. P. 223–257.
2. Danielle Dahan Golan, Mirit Barzillai, Tami Katzir, The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations, *Computers & Education*, Volume 126, 2018, P. 346–358,
3. Самохина М.М. Чтение молодежи: XXI век (по результатам исследований 2001–2011 гг.). *Инновационные формы поддержки и продвижения чтения в общедоступных библиотеках*. Челябинск, 2010. 99 с.
4. Ловкова Т. Б. Досуговое чтение молодёжи в ста зеркалах. *Социолог и психолог в библиотеке*. 2012. № 7. С. 127–128.
5. Китаева А.И. Связь читательских диспозиций и ценностных ориентаций личности. *Вестник Санкт-Петербургского университета* Сер. 12. 2008. Вып. 2 С. 34–39
6. Чистова А.А. Соотношение структуры ценностей и читательских предпочтений молодежи. *Вестник МГЛУ. Выпуск 16 (702)*. 2014. С. 112–120
7. Сергієнко А.А. Формування в учнів читацької компетентності на особистісно зорієнтованих уроках української літератури. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 67'2019 Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 247–250
8. Андреева А.Д. Психологические аспекты интереса детей и подростков к литературному произведению. *Психология и литература в диалоге о человеке: Материалы Международной научной конференции*. 2015. С. 74–77.
9. Тихомирова И. И. О модели чтения, ведущей к жизни. *Школьная библиотека*. 2017. № 4. С. 15–22.



10. Kuijpers, M., Douglas, S., & Kuiken, D. (2019). Personality traits and reading habits that predict absorbed narrative fiction reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(1), 74–88. <https://doi.org/10.1037/aca0000168>.

11. Annalyn N., M. W. Bos, L. Sigal and B. Li, “Predicting Personality from Book Preferences with User-Generated Content Labels” in *IEEE Transactions on Affective Computing*, vol. 11, no. 3, pp. 482-492, 1 July-Sept. 2020, doi: 10.1109/TAFFC.2018.2808349.

12. Прокопенко Л.І. Читання як складова у формуванні культури сучасної молоді. *Культура і мистецтво у сучасному світі*. 2019. DOI:10.31866/2410-1915.20.2019.172431.

#### **Masyuk A.Yu., Milyutina K.L. TOLERANCE TO UNCERTAINTY AND PERSONALITY FEATURES AS FACTORS OF YOUNG PEOPLE'S READING LIKES**

*The work is devoted to the problem of personal factors of reading preferences of young people. We used an empirical study procedure that included the use of the 5PFQ Five-Factor Personality Questionnaire, the Badner Uncertainty Tolerance Questionnaire, and the Pearson Correlation Analysis Method for Mathematical and Statistical Processing. 140 people aged 18–25 were tested. To determine readers' preferences, an author's questionnaire was created, which includes questions about favorite and unloved genres of books. P. Rentfrow's classification was used. Factors include: Popularity (love novels, religion, cooking, etc.), Aesthetics (poetry, art books), Darkness (horror, erotica, drama), Adventure (adventure, spy detectives, fiction), Facts scientific l-tour; biographies, business, news). There is a direct relationship of attachment to the factors of Popularity and Aesthetics and an inverse relationship with the factor of Darkness. People with high levels of self-control often choose literature from the Facts factor, ie business literature, biographies, etc. Also, such people are the least likely to read genres from the Adventure factor. High neuroticism promotes interest in various genres, united by the factor of Darkness. The low rate of neuroticism, ie emotional stability, indicates the interest of respondents in the genres of factors Facts and Adventure. Expressiveness is negatively correlated with the factors of Popularity and Adventure, and positively – with the factor of Darkness. Tolerance of uncertainty is positively correlated with the factors of Darkness and Adventure and negatively – with Facts and Popularity. The prospect of further research will be to identify the age dynamics of readers' preferences, and the presence of coincidences (differences) between readers' and viewers' preferences.*

**Key words:** *personality, reading, genres, tolerance to uncertainty, youth.*

**Чистовська Ю.Ю.**

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСІБ ІЗ ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ

*У статті обґрунтовано теоретико-методологічні основи та психофізіологічні механізми розвитку посттравматичного стресового розладу. Основною парадигмою, яка узагальнює механізми розвитку класичного / психофізіологічного і психологічного стресу, є концепція алостазу. Надтривала напруга нейроендокринної регуляції призводить до збоїв в організмі, що позначається як «алостатичне навантаження», основним проявом якого є тривале підвищення концентрації глюкокортикоїдів, що виходять за межі фізіологічних значень. Водночас «слабкими ланками» у центральній нервовій системі (ЦНС) є гіпокамп, мигдалина і префронтальна кора. Дія глюкокортикоїдів на ці структури викликає когнітивні розлади, які можуть мати і соматичні еквіваленти.*

*Науково обґрунтовано, розроблено і впроваджено корекційно-реабілітаційну програму, у якій використовувалися психологічні методи, техніки розслаблення та медитації, а також загальний руховий режим. Теоретичною основою для програми психологічної корекції ми обрали травмо-фокусовану когнітивно-поведінкову терапію (TF-CBT).*

*Дослідження проводилось на 37 особах чоловічої статі віком 25–45 років, які до цього брали участь у бойових діях на Донбасі, а потім перебували на реабілітації в санаторії «Мошногір'я». Під час проведення дослідження ми переконались у тому, що в пацієнтів маніфестація симптомів С та D відбулась саме після травмивної події. Якщо стан пацієнта відповідав діагностичним критеріям посттравматичного стресового розладу, то він визначався як такий, що відповідав діагностичним критеріям посттравматичного стресового розладу, який розвинувся в посттравматичний період.*

*Для діагностики частоти й інтенсивності стресогенних чинників використовувалась шкала клінічної діагностики Clinician Administered PTSD Scale for DSM (CAPS) для оцінки посттравматичного стресового розладу. Як додатковий інструментарій для оцінки вираженості психопатологічних проявів посттравматичного стресового розладу ми використали «Контрольний список симптомів» (SCL-90-R). Отриманий експериментальний матеріал обробляли методом варіаційної статистики за допомогою програми SPSS 23.*

*Результати дослідження показали наявність достовірних відмінностей ( $p < 0,01$ ) між значеннями шкал соматизації – Somatization (SOM), міжособистісної тривожності (INT), депресії – Depression (DEP).*

**Ключові слова:** *посттравматичний стресовий розлад, стрес, соматизація, обесивність – компульсивність, міжособистісна тривожність, депресія, тривожність, ворожість, фобії, паранояльність, психотизм.*

**Постановка проблеми.** Проблема вивчення, діагностики та корекції негативних наслідків, що виникають через вплив стресогенних чинників, джерелами яких є різні травмивні події (аварії, катастрофи, військові дії, насильство), належить до найбільш актуальних.

Наслідками участі в бойових діях, окрім поранень та інших фізичних ушкоджень, можуть бути різні порушення психічного здоров'я. Найчастіше серед порушень психіки діагностується посттравматичний стресовий розлад (далі – ПТСР). Велика кількість військовослужбовців отримують поранення різного ступеня тяжкості під час

ведення бойових дій. Звичайно, їм надається перша медична допомога і кваліфікована спеціалізована у військових госпіталях та спеціальних медичних установах, але дуже суттєве значення має також і подальша реабілітація військовослужбовців для цілковитого відновлення їхніх функцій і можливості повноцінно працювати і жити в суспільстві. Ідеться як про фізичну реабілітацію, так і про психологічну.

Незважаючи на те, що останні десятиліття кількість досліджень, які присвячені вивченню наслідків перебування людини у травмивній ситуації, зростає, чимало теоретико-методологічних

питань даної проблематики залишаються невирішеними та дискусійними.

Значна частина робіт, що стосуються ПТСР, концентрують увагу на епідеміології, етіології, патогенезі, діагностиці та терапії ПТСР. Дослідження проводять на різних вибірках: комбатантах, жертвах насильства і тортур, постраждалих від антропогенних та техногенних катастроф, осіб, хворих на загрозливий для життя захворюваннями, біженців, рятувальників та інших.

Основні категорійні поняття, якими оперують дослідники, що працюють в даному напрямі, такі: «травма», «травматичний стрес», «травматичні ситуації» і «посттравматичний стресовий розлад».

Але, як зазначають багато науковців, наслідки перебування у психотравмувальних ситуаціях не обмежуються появою гострого стресового розладу (далі – ГСР) чи ПТСР; спектр клінічних проявів наслідків надестремального впливу на психіку людини, безперечно, вимагає подальших комплексних та міждисциплінарних досліджень.

Успішність відновлення психічного здоров'я військовослужбовців, які пройшли через горнило бойових дій, залежить не тільки від них самих і медичних працівників. Процес реабілітації, куди, зрештою, входить і адаптація, може тривати до 6 місяців, а в тяжких випадках – кілька років.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Нині основною парадигмою, яка узагальнює механізми розвитку класичного / психофізіологічного і психологічного стресу, є концепція алостазу [1]. Під цим терміном розуміється гомеостаз, який досягається шляхом напруги, а іноді і наднапруження нейроендокринних механізмів регуляції.

Надтривала напруга нейроендокринної регуляції призводить до збоїв в організмі, що позначається як «алостатичне навантаження», основним проявом якого є тривале підвищення концентрації глюкокортикоїдів, що виходять за межі фізіологічних значень. Водночас «слабкими ланками» у центральній нервовій системі (далі – ЦНС) є гіпокамп, мигдалина і префронтальна кора. Дія глюкокортикоїдів на ці структури викликає когнітивні розлади, які можуть мати і соматичні еквіваленти. Виходячи із цих загальнотеоретичних уявлень, приріст рівня вмісту глюкокортикоїдів у хворих із ПТСР є цілком очікуваним фактом. Водночас представляється парадоксальним те, що в жертв Голокосту, жертв терактів, ветеранів військових конфліктів, жертв насильства й інших осіб, що пережили психотраму, рівень кортизолу виявляється зниженим протягом тривалого часу. Отже,

когнітивні розлади можливі й у разі наявності гіпокортизолемії. Важливо відзначити, що для цих людей характерний підвищений рівень чутливості до глюкокортикоїдів, в основі якого лежить підвищення кількості глюкокортикоїдних рецепторів на мембранах клітин-мішеней [2].

Функціональні методи нейровізуалізації з використанням методів позитронно-емісійної томографії (далі – ПЕТ) і функціональної магнітно-резонансної томографії (далі – ФМРТ) проливають більше світла на механізми, що лежать в основі ПТСР і підтримують структурні зміни мозку. Так, у дослідженні [3] виявлено, що загальні нейробіологічні механізми, що лежать в основі тривожних розладів, прояви страху і ПТСР пов'язані з функціональними змінами на рівні поясної звивини і вентромедіального префронтального кортекса. Також ФМРТ- і ПЕТ-дослідження осіб із ПТСР демонстрували зміни в активності мигдалини, вентромедіального префронтального кортекса, гіпокампа [6].

Розроблені різні підходи до дослідження нейронних взаємозв'язків ПТСР. Наприклад, у деяких дослідженнях проводилася оцінка нейронних взаємозв'язків ПТСР щодо специфічних когнітивних функцій із використанням завдань на стимулювання робочої пам'яті, на декларативну епізодичну пам'ять, кодування і пригадування слів або виконавчі функції з різними завданнями. В інших дослідженнях вивчалася емоційна сфера з використанням афективних картинок. Функціональний аналіз загальних нейрональних субстратів ПТСР включає мережу областей мозку, що ініціюють активність структур в області міжтім'яної частини кори і її фронтальної частини, а також лімбічну систему і поясну звивину. Ці області відіграють комплементарну роль у підтримці симптоматики ПТСР, наприклад страхів, зумовлених пов'язаними із травмивними стимулами або нездатністю згадати обставини травми. Зокрема, модель нейронної мережі ПТСР передбачає, що вентромедіальна префронтальна кора не може пригнічувати активність мигдалини, гіперактивація якої призводить до збільшення реакції страху, порушення реакцій згасання реакцій страху і дефіциту регуляції емоцій [7].

У метааналізі було встановлено, що в пацієнтів із ПТСР виявляється гіперактивація середньої поясної кори (middle cingulate cortex) і передньої поясної кори (anterior cingulate cortex), а також структур, які, як передбачається, аналогічні «пре-лімбічній корі» – структурі, яка відповідає за вираження зумовленого страху [8].

Результати структурної візуалізації мозку демонструють менший обсяг гіпокампа в пацієнтів із ПТСР. Кора гіпокампа бере участь у декларативній епізодичній пам'яті, її ураження викликає відому медіальну амнезію скроневої долі [5].

Також у разі розвитку ПТСР отримані дані про активацію тім'яної частки, зокрема нижньої тім'яної дольки (inferior parietal lobule), проінтерпретовані з позиції оцінки участі цієї зони у сприйнятті болю. У світлі цієї недавньої знахідки, а також з урахуванням доказів існування гіпокампально-тім'яної нейронної мережі ПТСР варто вважати, що нижня тім'яна часточка, можливо, є частиною цієї нейронної мережі і залучена у спогади про біль [4].

Такого роду результати підтверджуються даними метааналізу досліджень структурної нейровізуалізації мозку. У цих даних наводиться висновок про те, що гіпокамп може мати вирішальне значення у формуванні патонейробіологічних і психопатологічних проявів ПТСР через його зв'язки з тім'яною долею.

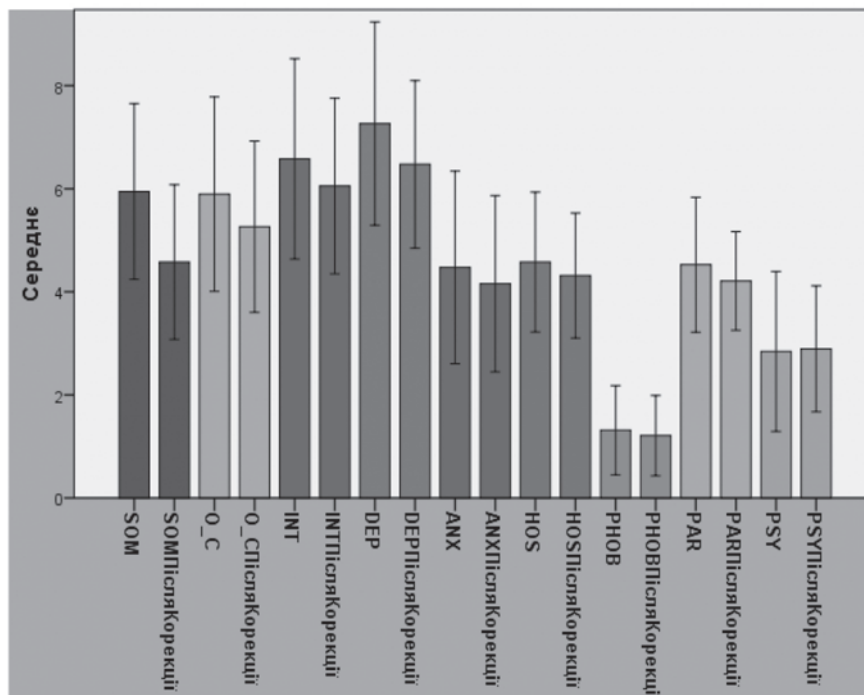
Для експертних рішень варто використовувати «Шкалу клінічної діагностики ПТСР» (Clinical-Administered PTSD Scale (далі – CAPS)). Вона розроблена для діагностики тяжкості поточного ПТСР як протягом минулого місяця, так і в посттравматичному періоді загалом [8].

Шкала CAPS застосовується зазвичай додатково до структурованого клінічного інтерв'ю (далі – СКІД) (Structured Clinical Interview for DSM) для клінічної діагностики рівня вираженості симптоматики ПТСР і частоти прояву симптомів. Її використовують, якщо під час інтерв'ю діагностується наявність будь-яких симптомів ПТСР або всього розладу загалом [9; 10].

**Постановка завдання.** Гіпотеза – одужання осіб, що страждають на ПТСР, відбувається швидше й ефективніше за умови комплексних реабілітаційних заходів, фізичних та психологічних.

**Мета дослідження** – розробити індивідуальну корекційно-реабілітаційну програму для військовослужбовців, що страждають на ПТСР, і апробувати її.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження проводилось на 37 особах чоловічої статі віком 25–45 років, які до цього брали участь у бойових діях на Донбасі, а потім перебували на реабілітації в санаторії «Мошногір'я». Під час проведення дослідження ми переконались, що в пацієнтів маніфестація симптомів С та D відбулась саме після травмивної події. Якщо стан пацієнта відповідав діагностичним критеріям ПТСР, то він визначався як такий, що відповідав діагностичним критеріям ПТСР, який розвинувся в посттравматичний період.



Стовбчики помилок: 95% Дов. інт.

Рис. 1. Динаміка середніх значень показників шкал Контрольного списку симптомів до та після проходження корекційно-реабілітаційної програми

Таблиця 1

**Середні значення показників Контрольного списку симптомів SCL-90-R  
до та після корекційно-реабілітаційної програми**

Статистики парних вибірок				
		Середнє	Стд. відхилення	Стд. помилка середнього
Пара 1	SOM	5,95	<b>3,535</b>	<b>0,811</b>
	SOM після реабілітації	4,58	<b>3,115</b>	<b>0,715</b>
Пара 2	O – C	5,89	<b>3,914</b>	<b>0,898</b>
	O – C після реабілітації	5,58	<b>3,355</b>	<b>0,770</b>
Пара 3	INT	6,58	<b>4,032</b>	<b>0,925</b>
	INT після реабілітації	6,05	<b>3,535</b>	<b>0,811</b>
Пара 4	DEP	7,26	<b>4,094</b>	<b>0,939</b>
	DEP після реабілітації	6,47	<b>3,373</b>	<b>0,774</b>
Пара 5	ANX	4,47	<b>3,878</b>	<b>0,890</b>
	ANX після реабілітації	4,16	<b>3,548</b>	<b>0,814</b>
Пара 6	HOS	4,58	<b>2,815</b>	<b>0,646</b>
	HOS після реабілітації	4,37	<b>2,499</b>	<b>0,573</b>
Пара 7	PHOB	1,32	<b>1,797</b>	<b>0,412</b>
	PHOB після реабілітації	1,11	<b>1,487</b>	<b>0,341</b>
Пара 8	PAR	4,53	<b>2,716</b>	<b>0,623</b>
	PAR після реабілітації	4,32	<b>2,083</b>	<b>0,478</b>
Пара 9	PSY	2,84	<b>3,219</b>	<b>0,739</b>
	PSY після реабілітації	2,68	2,473	0,567

Таблиця 2

**Результати перевірки достовірності відмінностей середніх значень показників  
Контрольного списку симптомів SCL-90-R**

Критерій парних вибірок							
	Парні відмінності					t	Значущість (двостороння) p =
	Середнє	Стд. відхилення	Стд. помилка середнього	95% довірчий інтервал різниці середніх			
				Нижня межа	Верхня межа		
SOM – SOM після реабілітації	1,368	0,895	0,205	0,937	1,800	6,664	0,000
O – C – O – C після реабілітації	0,316	0,820	0,188	-0,079	,711	1,679	0,111
INT – INT після реабілітації	0,526	0,612	0,140	0,231	0,821	3,750	0,001
DEP – DEP після реабілітації	0,789	1,032	0,237	0,292	1,287	3,336	0,004
ANX – ANX після реабілітації	0,316	0,478	0,110	0,086	0,546	2,882	0,010
HOS – HOS після реабілітації	0,211	0,631	0,145	-0,093	0,514	1,455	0,163
PHOB – PHOB після реабілітації	0,211	0,419	0,096	0,009	0,412	2,191	0,042
PAR – PAR після реабілітації	0,211	0,918	0,211	-0,232	0,653	1,000	0,331
PSY – PSY після реабілітації	0,421	1,216	0,279	-0,165	1,007	1,509	0,149

Для діагностики частоти й інтенсивності стресогенних чинників використовувалась шкала клінічної діагностики Clinician Administered PTSD Scale for DSM (CAPS) для оцінки посттравматичного стресового розладу. Шкала дає можливість оцінити частоту й інтенсивність 17 ключових чинників травматичних подій, здійснити їхню інтегральну оцінку.

Як додатковий інструментарій для оцінки вираженості психопатологічних проявів ПТСР ми використали «Контрольний список симптомів» (SCL-90-R). Дана методика має такі шкали: «Соматизація», «Обсесивність – компульсивність», «Міжособистісна тривожність», «Депресія», «Тривожність», «Ворожість», «Фобії», «Паранояльність», «Психотизм».

Отриманий експериментальний матеріал обробляли методом варіаційної статистики за допомогою програми SPSS 23 [11].

На першому етапі всі досліджувані пройшли медичне і психологічне обстеження, що дало нам змогу більш ефективно розробити індивідуальну корекційно-реабілітаційну програму для кожного пацієнта. Програма включала в себе два етапи: перший етап включав в себе інтервенції під час стаціонарного перебування в закладі; другий етап – продовження роботи, але вже в домашніх умовах. Другий етап передбачав роботу над собою: комплекси вправ ЛФК, підтримання загального рухового режиму, а також практику медитацій та релаксації.

На основі здійснених діагностичних процедур проводили диференційовану оцінку необхідності залучення до корекційно-реабілітаційної групи.

Розроблена програма була основана на індивідуально-типологічному підході, що передбачав розгляд багаторівневої системи психологічних властивостей в їхній сукупності. Програма призначена для осіб із ПТСР залежно від психологічного стану, ступеня виразності ознак дезадаптації, динаміки емоційних станів.

Реабілітаційна робота розпочиналась із проведення заходів корекції, поступово переходила у профілактичні заходи, диференційовано для осіб із різними проявами ПТСР. Зусилля були спрямовані на: 1) ліквідацію проявів ПТСР; 2) редукцію високої тривоги і депресії; 3) нівелювання патологічних фізичних та характерологічних станів і тенденцій, актуалізацію особистісних ресурсів; 4) формування продуктивної стратегії поведінки; 5) соціально-психологічне навчання контролю та психічної саморегуляції.

Теоретичною основою для програми психологічної корекції ми обрали травмо-фокусовану

когнітивно-поведінкову терапію (TF-CBT) як таку, що має доказову базу.

TF-CBT є короткостроковою психотерапією, яка має на меті зменшення симптомів, пов'язаних із травматичним подією.

Цей метод був створений Джудіт Коен, Ентоні Маннаріно й Естер Деблінгер у 1980-х рр. Він зосереджений на роботі з негативними емоціями, фізичними реакціями і будь-якими іншими труднощами, пов'язаними із травматичним досвідом [12].

На завершальному етапі ми знову застосували діагностичні методи для оцінки психологічного стану та ступеня вираженості ПТСР, а саме CAPS і SCL-90-R. Це дало нам змогу оцінити ефективність реабілітаційної програми.

**Аналіз власних досліджень та їх обговорення.** Нами було здійснено аналіз відмінностей показників шкал контрольного списку симптомів в осіб, що перебували на реабілітації в санаторії Мошногір'я. На основі даних, наведених на рисунку 1, можна зробити висновок, що дослідження виявило статистично значущі ( $p < 0,05$ ) відмінності середніх значень до і після проходження корекційно-реабілітаційної програми.

Результати дослідження показали наявність достовірних відмінностей ( $p < 0,01$ ) між значеннями шкал «Соматизація» – Somatization (SOM), «Міжособистісна тривожність» (INT), «Депресія» – Depression (DEP).

Встановлено, що показники шкал «Тривожність» (ANX) та «Фобії» (PHOB) мають слабку достовірність відмінностей середніх величин, ніж шкали «Соматизація» (SOM), «Депресія» (DEP) та «Міжособистісна тривожність» (INT), адже під час перевірки відмінностей критерієм U – Манна – Уїтні різниці виявились достовірними лише на рівні  $p < 0,05$ , що видно з таблиці 2.

За шкалами «Обсесивність – компульсивність» (O – C), «Ворожість» (HOS), «Паранояльність» (PAR) та «Психотизм» (RSY) достовірних відмінностей не виявлено.

**Висновки.** Програма показала ефективність застосування в комплексному лікуванні посттравматичного стресового розладу. Результати дослідження показали наявність достовірних відмінностей між значеннями шкал «Соматизація» – Somatization (SOM), «Міжособистісна тривожність» (INT), «Депресія» – Depression (DEP), «Тривожність» (ANX) та «Фобії» (PHOB) до та після реабілітаційних заходів. Отже, після проходження програми психокорекції в досліджуваних установлено зниження інтенсивності деяких проявів ПТСР.

## Список літератури:

1. Фрідман М.Дж. ПТСР – історія та загальний огляд. Публікація центру ПТСР Міністерства у справах ветеранів США. Пер. з англ. 2016.
2. Cannon W.B. The wisdom of the body. New York : W.W. Norton, 1932. 215 p.
3. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. Москва : Наука, 1979. 126 с.
4. Діагностичні критерії для ПТСР згідно із DSM-5 (2016) DSM-5 Diagnostic Criteria for PTSD Released. Офіційна публікація Міністерства у справах ветеранів США. Англ.
5. Табаровські І. Що може Україна запозичити із досвіду інших країн щодо ПТСР? (Tabarovsky I. Kennan Cable № 13 : What Ukraine Can Learn from Other Countries' Experiences with PTSD). Публікація Wilson Center, 5 січня 2016 р. Англ.
6. Курцин И.Т. Кортикальные механизмы регуляции деятельности внутренних органов. Москва ; Ленинград, 1966.
7. Суворов Н. Физиология и патология кортико-висцеральных взаимоотношений как научная основа психосоматической медицины. *Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова*. 1986. №8. С. 1016–1026.
8. PTSD : National Center for PTSD. DSM-5 Measures. URL: [http://www.ptsd.va.gov/professional/assessment/DSM\\_5\\_Validated\\_Measures.asp](http://www.ptsd.va.gov/professional/assessment/DSM_5_Validated_Measures.asp) (дата звернення: 01.02.2016).
9. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад. *Збірник наукових праць співробітників Національної медичної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика*. 2016. № 25. 619 с. URL: [http://www.dec.gov.ua/mtd/dodatki/2016\\_121\\_PTSR/2016\\_121\\_YKPMD\\_PTSR.doc](http://www.dec.gov.ua/mtd/dodatki/2016_121_PTSR/2016_121_YKPMD_PTSR.doc) (дата звернення: 01.03.2016).
10. Посттравматичний стресовий розлад у військових ветеранів / М. Фрідман та ін. 1994. (Post-traumatic stress disorder in the military veteran / M. Friedman et al. *Psychiatric clinics of North America*. V. 17. № 2. P. 265–277). Англ.
11. Бююль А., Цёфель П. SPSS: искусство обработки информации Platinum Editium. Пер. с нем. Санкт-Петербург : ООО «ДиаСофтЮП», 2005. 608 с.
12. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 146–157.

**Chystovska Iu.Yu. PECULIARITIES OF MENTAL HEALTH OF PERSONS WITH PTSD**

*The article substantiates the theoretical and methodological foundations and psychophysiological mechanisms of PTSD development. The main paradigm, generalizing the mechanisms of development of classical (psychophysiological) and psychological stress, is the concept of allostasis. Excessive stress of neuroendocrine regulation leads to disruptions in the body, which is referred to as “allostatic load”, the main manifestation of which is a prolonged increase in the concentration of glucocorticoids beyond physiological values. The “weak links” in the central nervous system (CNS) are the hippocampus, tonsils and prefrontal cortex. The action of glucocorticoids on these structures causes cognitive disorders, which may have somatic equivalents.*

*A correctional and rehabilitation program was scientifically substantiated, developed and implemented, which used psychological methods, relaxation and meditation techniques, as well as general motor regime. We chose trauma-focused cognitive-behavioral therapy (TF-CBT) as the theoretical basis for the psychological correction program.*

*The study was conducted on 37 males, aged 25–45, who had previously participated in the fighting in the Donbass, and then were in rehabilitation at the sanatorium “Moshnogorye”. During the study, we were convinced that the manifestation of symptoms C and D in patients occurred after the traumatic event. If the patient's condition met the diagnostic criteria for PTSD, it was defined as one that met the diagnostic criteria for PTSD that developed in the post-traumatic period.*

*To diagnose the frequency and intensity of stressors, the Clinical Diagnostic Scale of the Administered PTSD Scale for DSM (CAPS) was used to assess post-traumatic stress disorder. As an additional tool to assess the severity of psychopathological manifestations of PTSD, we used the “Checklist of symptoms” (SCL-90-R). The obtained experimental material was processed by the method of variation statistics using the program SPSS 23.*

*The results of the study showed significant differences ( $p < 0,01$ ) between the values of the scales somatization – Somatization (SOM), interpersonal anxiety – (INT), depression – Depression (DEP).*

**Key words:** *post-traumatic stress disorder, stress, somatization, obsessive-compulsive disorder, interpersonal anxiety, depression, anxiety, hostility, phobias, paranoia, psychoticism.*

## ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 159.97:356.13(477)

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.3/08>

**Колесник О.І.**

Донецький національний університет імені Василя Стуса,  
Летичівський районний територіальний центр комплектування та соціальної підтримки Хмельницької області

### ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ КОНТРАКТНОЇ СЛУЖБИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті розглядається проблема особливостей емоційного вигорання у військовослужбовців контрактної служби. Наводиться теоретичне і практичне обґрунтування виникнення та розвитку синдрому емоційного вигорання у військовослужбовців контрактної служби. На основі аналізу наукової літератури з означеної тематики наводиться теоретична база для проведення емпіричного дослідження. Розглядаються визначення поняття синдрому емоційного вигорання та надається його характеристика за МКХ-11. Виявлено припущення, що ступінь вираженості синдрому емоційного вигорання залежить від низки соціальних факторів, таких як вік, стать, професійний стаж, сімейний статус, а також наявність дітей у родині, соціальне становище та ставлення до виконання своїх обов'язків тощо. Відповідно до введеної гіпотези та поставленого завдання проводиться емпіричний аналіз особливостей емоційного вигорання у військовослужбовців контрактної служби, а також його взаємозв'язок з соціальними факторами. Емпіричний аналіз проводиться з використанням методики експрес-діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойко, а також методики «Інтегральний індекс соціального самопочуття» (ІСС-20). За результатами емпіричного аналізу було виявлено високий стан сформованості фази психоемоційного стану «Напруження», високі показники сформованості симптому незадоволеності собою. Також виявлено високий стан сформованості фаз психоемоційного стану «Резистенція» та «Виснаження», що своєю чергою дозволило побачити прояви психосоматичних розладів, а також прояви необґрунтованої агресії. Методика оцінки соціального самопочуття дозволила виявити високий рівень невдоволеності військовослужбовців своїм соціальним становищем. За допомогою коефіцієнту Пірсона було виявлено кореляційні зв'язки між показниками синдрому емоційного вигорання та показниками інтегрального індексу соціального самопочуття. У дослідженні наводяться ґрунтовні емпіричні обчислення, а також рекомендації щодо подальших розвідок за означеною тематикою.*

**Ключові слова:** військовослужбовці, емоційне вигорання, контрактна служба, зона бойових дій, соціальне самопочуття, «професійне вигорання».

**Постановка проблеми.** Сучасне соціально-політичне становище України, яке супроводжується військовими діями, соціальною напругою, економічними проблемами, призводить до підвищення рівня дистресу серед населення. Проте організм зазнає більш глибоких змін від дистресу в діяльності, яка вимагає знаходження індивіда в оточенні екстремальних впливів, таких як військові дії. Діяльність військовослужбовців контрактної служби супроводжується високими

ризиками як для фізичного, так і для психологічного здоров'я. Одним із найважчих наслідків довготривалого впливу дистресу на організм є синдром емоційного вигорання, який призводить до поведінкових змін і неготовності до змін у власній поведінці відповідно до ситуаційних вимог.

Зважаючи на умови, в яких знаходиться українське суспільство, та зокрема ЗСУ, висвітлення проблеми психологічного дослідження фахівців, виробнича діяльність яких пов'язана



з перебуванням у зонах військових дій, є надзвичайно актуальним.

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

Синдром емоційного вигорання вивчається такими вітчизняними та західними вченими, як М. Алієв, М. Буриш, А. Видай, М. Гінзбург, С. Гремлінг, Г. Діон, Ф. Джонсом, М.А. Дмитрієв, Л.М. Карамушка, Н.О. Левицький, Г.В. Ложкін, М.П. Лейтер, Д. Льюїс, С.Д. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, В.В. Ніконов, Г.С. Нікіфоров, В.Є. Орел, М.Л. Смульсон, В.М. Снетков, Т.В. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, У.Б. Шуфелі.

Аналізуючи праці вітчизняних вчених, слід зазначити, що в працях Н.В. Рижкової наводиться глибокий емпіричний аналіз психологічних чинників емоційного вигорання військовослужбовців інженерних військ [7]. Т.В. Макота досліджувала особливості волаючої поведінки військовослужбовців з високим рівнем емоційного вигорання [4]. І.Р. Карчевський досліджував проблеми професійного вигорання офіцерського складу військових формувань силових відомств України. У дослідженнях [3]. М.А. Дергач підіймалися питання особливості міжособистісних стосунків військовослужбовців з різним рівнем емоційного вигорання, які перебувають у зоні бойових дій [2]. У працях О.А. Мірошніченко досліджуються питання профілактики синдрому емоційного вигорання у працюючих в екстремальних умовах [5].

Тобто з наведеного аналізу літературних джерел ми можемо побачити, що проблематика дослідження емоційного вигорання підіймається досить часто в сучасній науковій літературі, проте все ще залишаються недослідженими питання психологічних аспектів особливості емоційного вигорання у військовослужбовців контрактної служби.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є надання змістовної характеристики особливості емоційного вигорання у військовослужбовців контрактної служби.

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

Синдром вигорання – це довготривалий, складний психофізіологічний процес, який містить у собі емоційне, психологічне, розумове і фізичне виснаження з причини тривалого емоційного навантаження [5].

Термін «вигорання» позначений у Міжнародному класифікаторі хвороб як наслідок тривалого не вирішеного стресу на робочому місці. Багато вчених вважають це хворобою, але починаючи з травня 2019 року ВООЗ використовує цей термін

тільки у випадках, пов'язаних з роботою, а тому «вигорання» класифікується як синдром, супутні симптоми якого впливають на стан здоров'я [6].

У своїх працях О.А. Мірошніченко зазначає, що «якщо працівник, життєдіяльність якого відбувається в особливих умовах, реагує адекватним, адаптивним чином, він діє успішніше та ефективніше, підвищує свою функціональну активність та впевненість. Натомість дезадаптивні реакції ведуть по спіралі вниз, до «професійного вигорання». Коли вимоги (внутрішні і зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги між організмом і середовищем» [5].

Проте надзвичайно важливим є те, що на прояви синдрому емоційного вигорання у військовослужбовців суттєво впливають такі чинники, як вік, стать, професійний стаж, сімейний статус, а також наявність дітей у родині, соціальне становище та ставлення до виконання своїх обов'язків.

За даними ВООЗ, синдром емоційного вигорання можна визначити через три основні пункти [6]:

- втрата сили та постійне відчуття втоми: нестача та порушення сну, втрата концентрації, зниження імунітету, захворювання;
- емоційний фактор щодо роботи: негативний погляд на усі ситуації у роботі, відсутність мотивації, втрата зв'язку із колегами, негативне сприйняття світу та обставин;
- зниження професійної ефективності: неспроможність виконати якісно роботу, відчуття власного знецінення та сумніви у роботі.

Відповідно до мети нашого дослідження ми намагалися дослідити особливості емоційного вигорання у військовослужбовців контрактної служби та взаємозв'язок ступеню вираженості емоційного вигорання з соціальним самопочуттям індивіда.

У дослідженні брали участь 25 військовослужбовців Збройних Сил України. Місцем проведення дослідження стало смт. Летичів Хмельницької області. У процесі проведення емпіричного дослідження використовувалися такі психодіагностичні інструменти:

1. Експрес-діагностика рівня емоційного вигорання (за В. Бойко) [1];
2. Методика «Інтегральний індекс соціального самопочуття» (ІСС-20).

Експрес-діагностика рівня емоційного вигорання В.В. Бойка дозволила оцінити психоемоційну сферу респондентів за трьома компонентами: напруження, резистенція, виснаження.

Кожна з фаз має характерні симптоми. Оцінка симптомів відбувається за трьома етапами: не сформований; симптом на стадії формування; симптом сформовано. Сума оцінки показників окремих симптомів складає оцінку вираження фази, яка діагностується аналогічними етапами формування.

За психодіагностикою ступеню сформованості фаз психоемоційного стану військовослужбовців контрактної служби за методикою В.В. Бойко було виявлено такі результати (рис. 1).

1. Фаза «Напруження»: на стадії формування – 7; сформовано – 18. Серед них симптоми:

- Переживання психотравмуючої події (не сформовано – 2; на стадії формування – 9; сформовано – 14);
- Незадоволеність собою (не сформовано – 0; на стадії формування – 10; сформовано – 15);
- «Загнаність у кут» (не сформовано – 3; на стадії формування – 13; сформовано – 9);
- Тривога і депресія (не сформовано – 5; на стадії формування – 10; сформовано – 10).

2. Фаза «Резистенція»: на стадії формування – 12; сформовано – 13. Серед них симптоми:

- Неадекватне вибіркоче емоційне регулювання (не сформовано – 13; на стадії формування – 6; сформовано – 6);
- Емоційно-моральна дезорієнтація (не сформовано – 8; на стадії формування – 5; сформовано – 12);

– Розширення сфери економії емоцій (не сформовано – 4; на стадії формування – 12; сформовано – 9);

– Редукція професійних обов'язків (не сформовано – 3; на стадії формування – 13; сформовано – 9).

3. Фаза «Виснаження»: не сформовано – 4; на стадії формування – 10; сформовано – 11). Серед них симптоми:

- Емоційний дефіцит (не сформовано – 7; на стадії формування – 4; сформовано – 14);
- Емоційне відчуження (не сформовано – 5; на стадії формування – 15; сформовано – 5);
- Особистісне відчуження (деперсоналізація) (не сформовано – 11; на стадії формування – 3; сформовано – 11);
- Психосоматичні та психовегетативні порушення (не сформовано – 10; на стадії формування – 5; сформовано – 10).

Результати психодіагностики виявили високий стан сформованості фази психоемоційного стану «Напруження» (перший етап розвитку синдрому емоційного вигорання). Високі показники сформованості симптому незадоволеності собою вказують на невпевненість у професійній придатності, що може бути спричинено нещодавнім входом на службу. Про це також свідчать показники симптому «загнаність у кут». Особливої уваги варті показники симптому «Тривога і депресія» – показники респондентів надзвичайно

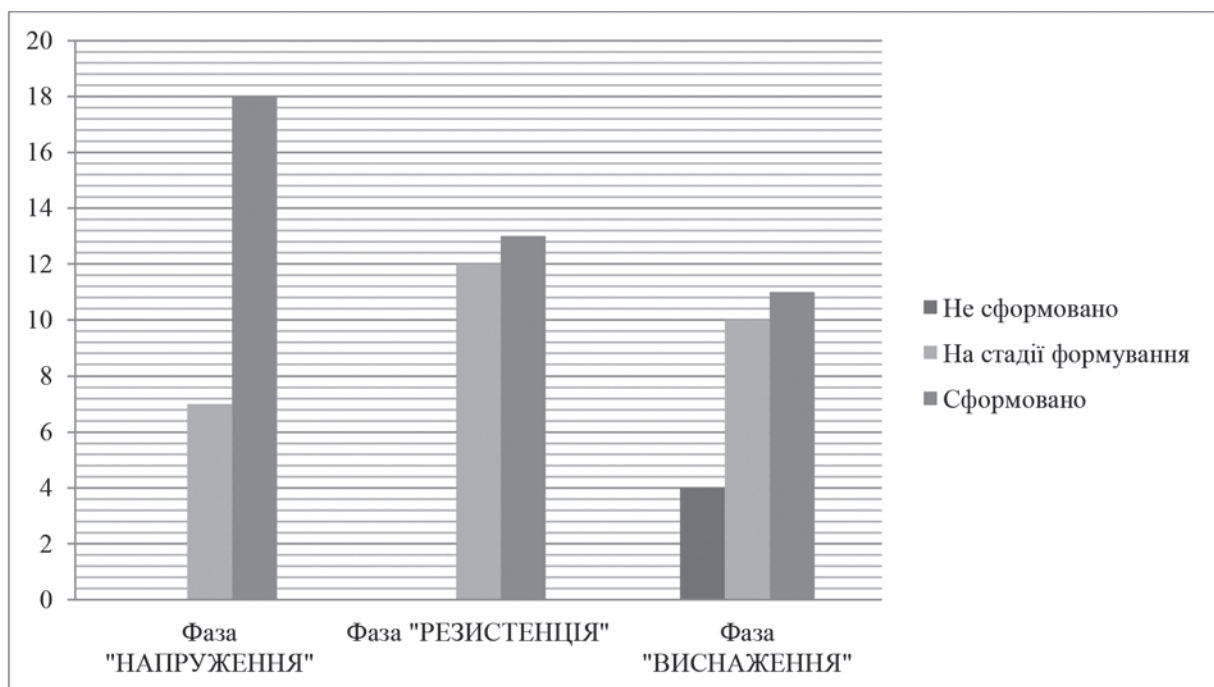


Рис. 1. Ступінь сформованості фаз психоемоційного стану військовослужбовців контрактної служби (за методикою В.В. Бойко)

високі (відхилення від норми в 15 балів). Відповідно до цього виявляється необхідність у проведенні дослідження тривожно-депресивних розладів серед військового колективу.

Фаза «Резистенція» є другим етапом формування синдрому емоційного вигорання. Вона сформована у 13 респондентів. Тобто 13 військовослужбовців знаходяться в помежовому стані формування синдрому емоційного вигорання. За наявності психоемоційного стану, що відповідає фазі резистенції, характерними є неадекватне реагування на певні події в житті (наприклад, безпричинна агресивність), емоційно-моральна дезорієнтація, нехтування професійними обов'язками. Часто знижується рівень емоцій.

Фаза «Виснаження» вказує на наявність синдрому емоційного вигорання. За даними опитування у 11 респондентів синдром сформовано. Для цієї фази характерними є психофізіологічні реакції – часті хвороби, психосоматичні прояви, психовегетативні розлади.

Методика «Інтегральний індекс соціального самопочуття» (ІСС-20) виявила наступне (табл. 1):

- низький рівень соціального самопочуття виявлено у 8 респондентів;
- занижений рівень – у 3 респондентів;
- середній рівень – у 2 респондентів;
- підвищений рівень – у 5 респондентів;
- високий рівень – у 7 респондентів.

Для розрахунку взаємозв'язку рівня вираженості емоційного вигорання та соціального самопочуття було розраховано коефіцієнт кореляції за формулою Пірсона. Для розрахунку було взято до уваги показники респондентів з методики В.В. Бойко за фазою «Виснаження» та показники рівня соціального самопочуття (табл. 2).

Згідно з проведеними розрахунками за даними, наведеними в таблиці 2, коефіцієнт кореляції Пірсона складає 0,7681, що вказує на наявність сильного взаємозв'язку факторів емоційного вигорання та соціального самопочуття.

Це доводить нашу тезу щодо того, що на ступінь вираженості емоційного вигорання у військовослужбовців контрактної служби значним чином впливають такі соціальні чинники, як забезпечення якісними продуктами харчування та речовим майном, самореалізація, заробіток, визнання, сімейне становище та інше.

**Висновки з проведеного дослідження.** Як ми можемо побачити з проведеного дослідження, синдром емоційного вигорання все частіше стає поширеним серед військовослужбовців. Розповсюдження цього синдрому стало причиною внесення його до 11 перегляду Міжнародної класифікації хвороб.

Емпіричний аналіз дозволив нам побачити те, що серед військовослужбовців контрактної служби спостерігається високий рівень вираженості емоційного вигорання. Це призводить до того, що військовослужбовці невпевнені у своїй професійній придатності, відчувають підвищену тривожність та прояви депресивних розладів. Учасники дослідження схильні до проявів безпричинної агресивності та емоційно-моральної дезорієнтації. Також спостерігаються психофізіологічні реакції на стрес, що виражаються у частих захворюваннях, психосоматичних розладах та психовегетативних проблемах.

Аналіз соціального самопочуття респондентів дозволив побачити те, що 32% військовослужбовців незадоволені своїм соціальним становищем. Проведений кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона дозволив нам дослідити взаємозв'язок показників емоційного вигорання

Таблиця 1

**Рівні соціального самопочуття у військовослужбовців контрактної служби (ІСС-20)**

Соціальне самопочуття			
Рівень		К-ть респондентів	%
Низький рівень	20-27	8	32%
Занижений рівень	28-29	3	12%
Середній рівень	30-40	2	8%
Підвищений рівень	41-42	5	20%
Високий рівень	43-60	7	28%
Разом		25	100%

Таблиця 2

Дані для розрахунку коефіцієнту кореляції за формулою Пірсона

№	Фаза «Виснаження»	ПСС-20
1	22	23
2	24	25
3	25	24
4	33	21
5	57	26
6	44	23
7	38	22
8	55	21
9	43	28
10	51	28
11	43	29
12	35	31
13	37	31
14	42	33
15	65	35
16	63	42
17	66	41
18	64	41
19	66	41
20	68	42
21	64	43
22	65	46
23	63	52
24	62	57
25	69	53

з соціальними факторами життєдіяльності респондентів. Було виявлено, що показник коефіцієнту Пірсона становить 0,7681, що вказує на сильний взаємозв'язок факторів емоційного вигорання та соціального самопочуття. Це доводить нашу тезу, щодо того, що на формування синдрому емоційного вигорання впливають ряд соціальних факторів, що опосередковано пов'язані з характером професійної діяльності військовослужбовців.

Це дослідження дозволило поглибити знання про психологічний аспект синдрому емоційного

вигорання у військовослужбовців контрактної служби та сформувати емпірично доведені дані щодо взаємозв'язку вираженості синдрому емоційного вигорання та соціальних факторів опосередкованого впливу.

Це дослідження формує базу для подальших розвідок у цьому напрямку психологічної думки, а також має перспективи для розробки психоедукативних та психокорекційних праць, для матеріального забезпечення сфери психологічного супроводу військовослужбовців.

#### Список літератури:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении / В. В. Бойко. [2-е изд., доп. и перераб.]. Санкт-Петербург : Пресса, 2004. 474 с.
2. Дергач М.А. Особливості міжособистісних стосунків військовослужбовців з різним рівнем емоційного вигорання, які перебувають в зоні бойових дій. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. XI. Вип. 17. С. 64–79.
3. Карчевський І.Р. До проблеми професійного вигорання офіцерського складу військових формувань силових відомств України. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* 2012. Вип. 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_5\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_40). (дата звернення: 21.05.2021).
4. Макота Т.В. Особливості волаючої поведінки військовослужбовців із високим рівнем емоційного вигорання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. Вип. 1, 2011. С. 94–106.
5. Мірошніченко О.А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: Навчально-методичний посібник. / Олена Анатоліївна Мірошніченко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 156 с.

6. Професійне вигорання – явище, а не хвороба: Що насправді затвердили в МКХ-11. URL.: <https://moz.gov.ua/article/news/profesijne-vigorannja---javische-a-ne-hvoroba-scho-naspravdi-zatverdili-v-mkh-11> (дата звернення: 21.05.2021).

7. Рижкова Н.В. Емпіричне дослідження психологічних чинників емоційного вигорання військовослужбовців інженерних військ. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2020. Вип. 4 (57). С. 84–92.

#### **Kolesnyk O.I. PECULIARITIES OF EMOTIONAL BURNOUT IN CONTRACT SERVICE OFFICERS: PSYCHOLOGICAL ASPECTS**

*The article considers the problem of the peculiarity of emotional burnout in contract servicemen. Theoretical and practical substantiation of the origin and development of the emotional burnout syndrome in contract servicemen is given. Based on the analysis of the scientific literature on these topics, a theoretical basis for empirical research is provided. Definitions of the concept of emotional burnout syndrome are considered, and its characteristics according to ICD-11 are given. It has been suggested that the severity of emotional burnout depends on a number of social factors, such as age, gender, professional experience, marital status, as well as the presence of children in the family, social status and attitudes, and so on. According to the hypothesis and the task, an empirical analysis of the features of emotional burnout in contract servicemen, as well as its relationship with social factors is done. Empirical analysis was performed using the method of rapid diagnosis of the level of emotional burnout by V.V. Boyko, as well as method of “Integrated Index of Social Welfare” (IISS-20). According to the results of empirical analysis, a high state of formation of the phase of psycho-emotional state “Stress” as well as high rates of formation of the symptom of self-dissatisfaction were revealed. The high state of formation of the phases of psycho-emotional state “Resistance” and “Exhaustion” was also revealed, which in turn allowed to see the manifestations of psychosomatic disorders, as well as the manifestations of unjustified aggression. The method of assessing social well-being revealed a high level of dissatisfaction of servicemen with their social status. Using the Pearson factor, correlations were found between the indicators of emotional burnout and the indicators of the integrated index of social well-being. The study provides thorough empirical calculations, as well as recommendations for further exploration on this topic.*

**Key words:** *servicemen, emotional burnout, contract service, combat zone, social well-being, “professional burnout”.*

**Несправа М.В.**

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

## ОСОБИСТІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦІАЛІСТА МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ЯК ДЕТЕРМІНАНТА СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ

*У статті розглядається питання особистісних характеристик спеціаліста міжнародних відносин як детермінанти стилю управління. Наводиться загальна характеристика поняття «стиль управління». Розглядаються три основні стилі управління: авторитарний, демократичний та ліберальний. Наводиться повна психологічна характеристика керівників, яким притаманний авторитарний, демократичний або ліберальний стиль управління. Визначено, що за авторитарного стилю управління керівник егоїстичний, за демократичного стилю – емпатійний, а за ліберального – латентний. З метою проведення емпіричного дослідження для вивчення взаємозв'язку стилів управління з особистісними характеристиками спеціалістів міжнародних відносин нами було обрано методика «Велика П'ятірка» для визначення особистісних характеристик спеціалістів, а також опитувальник експертної діагностики стилю управління керівника для визначення стилю управління, притаманного спеціалісту міжнародних відносин. В ході дослідження було визначено, що для більшості опитаних демократичний стиль управління є домінуючим. Це пояснюється тим, що специфіка діяльності спеціалістів міжнародних відносин вимагає демократичного підходу з огляду на те, що у світовій практиці демократичні постулати є переважаючими. Визначено, що загалом вищий рівень проявленості особистісних характеристик за шкалами «Великої П'ятірки» у респондентів, що мають більші показники за шкалою демократичного стилю управління, і нижчі показники за шкалами «Великої П'ятірки» у тих респондентів, що мають більші показники за шкалою авторитарного стилю управління. Знайдено зв'язки між особистісними характеристиками спеціалістів міжнародних відносин та стилем управління, який їм притаманний. Так, вищими є показники за шкалами екстраверсія (інтроверсія); приязність (обособленість); самоконтроль (імпульсивність); емоційна стійкість (емоційна нестійкість); експресивність (практичність) у тих спеціалістів, яким притаманний демократичний стиль управління, а низькі показники за цими шкалами у тих спеціалістів, для яких характерний авторитарний стиль управління. Доведено, що особистісні характеристики спеціаліста міжнародних відносин міцно корелюють зі стилем управління, який їм притаманний, і можуть бути детермінантами стилю управління.*

**Ключові слова:** стиль управління, особистісні характеристики керівника, «Велика П'ятірка», спеціаліст міжнародних відносин, психологія управління.

**Постановка проблеми.** Управління є невіддільною частиною професійної діяльності спеціалістів різних сфер. Цей процес охоплює планування, організацію, мотивацію і контроль, які необхідні для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації.

У системі міжнародних відносин, де спеціаліст має бути виразником інтересів певної групи інших суб'єктів, управління займає одну з передових позицій. Від стилю управління залежить успішність діяльності структури, в якій свою професійну діяльність виконує спеціаліст міжнародних відносин. Керівник у сфері міжнародних відносин повинен вміти створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, заці-

кавлювати роботою працівників, застосовувати певні мотиваційні та управлінські методи, виявляти свої лідерські здібності, вміння спілкуватися та вирішувати конфлікти.

Проте є думка, що стиль управління не завжди є категорією, яка приймається відповідно до вимог та умов ситуації, наявні певні предиспозиції щодо того чи іншого стилю управління залежно від особистісних характеристик, які є домінантними у спеціаліста [6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування ефективного стилю управління сьогодні розглядається в міждисциплінарному аспекті, охоплюючи це питання з погляду психології, соціології, менеджменту та державного

управління, а також характеризуючи стиль управління як основну категорію управління персоналом.

Теорію управління розробляли такі науковці, як Р. Блейк і П. Друкер [4]. Теоретичні положення про психологічну структуру спільної діяльності і форми її організації розроблені у працях Б.М. Андрушківа [1], А.Л. Журавльова, Б.Ф. Ломова, Р.С. Нємова, М.М. Обозова.

З 1930-х років феномен стилів управління вивчається в менеджменті та соціальній психології. Накопичено великий емпіричний матеріал і побудовано безліч теоретичних моделей, що розрізняють стилі управління за різними ознаками. У своїх працях Р. Блейк та Д. Моутон, М. Виноградський, В. Гладунський, А. Гончаров, О. Донченко, О.Є. Кузьмін, К. Левін, Д. Макгрегора, В. Терещенко розкривають сутність поняття «стиль управління», види стилів керівництва, підходи щодо їх вибору.

У працях Ю.І. Арабаджи та І.М. Дашко досліджені питання психологічних особливостей формування ефективного стилю управління менеджера. У дослідженнях А.О. Клочко [7] підіймається питання вивчення особистісних характеристик менеджерів освітніх організацій та їх зв'язок із інноваційними стилями управління.

Проте все ще не дослідженою залишається сфера міжнародних відносин, де стиль управління займає передову роль у сприянні ефективній діяльності організації.

**Постановка завдання.** Метою статті є дослідження впливу особистісних характеристик спеціалістів міжнародної діяльності на формування стилю управління.

**Виклад основного матеріалу.** Керівництво, лідерство є тим видом діяльності, який пронизує всю систему управління. Керівництво – важливий компонент ефективного управління. Лідерство – це процес, за допомогою якого одна людина впливає на членів групи. Про ефективність лідера в міжнародних відносинах можна судити по тому, яким чином він впливає на інших [3].

Стиль управління як соціально-психологічний феномен має певну структуру, що складається з відповідних компонентів. Так, Л. Карамушкою виокремлено шість структурних елементів стилю управління: «рівень значущості для керівника творчої співпраці з колективом; міра орієнтації керівника на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування колективу; тип спілкування керівника з підлеглими; ступінь урахування у процесі управління індивідуально-психологічних особливостей працівників і

соціально-психологічних характеристик колективу; основні методи впливу на працівників; особливості орієнтації керівника на самого себе» [5].

Для подальшого проведення аналізу необхідним є ознайомлення з психологічною характеристикою основних стилів управління. Змістовною вважаємо характеристику, надану А.О. Клочко [7].

За цією характеристикою керівник, що характеризується авторитарним стилем управління, зазвичай має такі ознаки:

- приймає рішення самостійно;
- не приділяє увагу встановленню позитивного психологічного клімату в колективі;
- спілкується зі співробітниками на принципах «зверхності»;
- не звертає уваги на потреби й інтереси окремих співробітників;
- дає абсолютну перевагу реалізації мети їх колективної діяльності;
- використовує методи командування і наказування;
- агресивно ставиться до критики та не враховує зауваження у процесі організації діяльності.

За демократичного стилю управління керівник:

- вмотивований на колективну діяльність, активну колективну взаємодію у всіх питаннях життєдіяльності команди;
- схильний до колегіального прийняття рішень;
- надає важливого значення встановленню позитивного психологічного клімату в колективі;
- не фокусується на питанні влади, не дотримується «соціальної дистанції» у комунікації, а мотивує до становлення розгалуженої мережі комунікацій у колективі;
- враховує потреби та інтереси кожного співробітника, створює максимальні умови для їхнього задоволення;
- здебільшого користується соціально-психологічними методами впливу;
- самокритичний до оцінки своєї діяльності, її результатів, власних особистісних характеристик, швидко адаптується до соціальних змін, постійно підвищує свою кваліфікацію.

За ліберального стилю управління керівник:

- не втручається в роботу працівників, дає їм свободу у виконанні своїх функціональних обов'язків;
- не стимулює до активності, проте й не вимагає звітності за виконання дорученої справи;
- індиферентний до встановлення міжособистісних стосунків, створення позитивного психологічного клімату в колективі;

- не приділяє уваги спілкуванню з підлеглими і не звертає уваги на такі спроби підлеглих;
- байдужий до інновацій;
- в арсеналі методів впливу – пасивне невтручання, спостереження «збоку»;
- байдужий до критики, оскільки вона для нього нічого не означає.

З цього можемо зробити висновок, що за авторитарного стилю управління керівник егоїстичний, за демократичного – емпатійний, а за ліберального – латентний.

Для дослідження взаємозв'язку стилів управління з особистісними характеристиками спеціалістів міжнародних відносин нами було обрано методику «Велика П'ятірка» для визначення особистісних характеристик спеціалістів, а також опитувальник експертної діагностики стилю управління керівника для визначення стилю управління, притаманного спеціалісту міжнародних відносин.

У дослідженні взяли участь 15 осіб – керівників різних рівнів, що працюють в організаціях, пов'язаних з міжнародними відносинами.

Результати дослідження стилю управління, притаманного спеціалістам з міжнародних відносин, наведені у таблиці 1.

Як можна побачити з таблиці, 8 спеціалістам (53,3%) притаманний демократичний стиль управління, 4 спеціалістам (26,7%) – ліберальний і 3 спеціалістам (20%) – авторитарний.

Це говорить про те, що в більшості опитаних демократичний стиль управління є домінуючим. Це може пояснюватись тим, що специфіка діяльності спеціалістів міжнародних відносин вимагає демократичного підходу з огляду на те, що у світовій практиці демократичні постулати є переважними.

Також слід зазначити, що респонденти, для яких характерний демократичний стиль управління, більш схильні поділяти позиції ліберального підходу (на 20,4%), аніж авторитарного (7,4%) (рис.1).

Керівники, для яких характерний авторитарний стиль управління, на 17,3% згодні з позиціями ліберального підходу і на 6,2% –

демократичного. А керівники, яким притаманний ліберальний стиль управління, на 18,5% згодні з позиціями демократичного підходу і на 11,1% – авторитарного.

За методикою опитувальника «Велика П'ятірка» було досліджено п'ять виокремлених факторів: екстраверсія (інтроверсія); приязність (обособленість); самоконтроль (імпульсивність); емоційна стійкість (емоційна нестійкість); експресивність (практичність).

Результати дослідження особистісних характеристик спеціалістів міжнародних відносин, що займають керівні посади в організаціях, наведені в таблиці 2.

Отже, можемо зробити висновок, що більшість респондентів мають високий рівень виразності особистісних характеристик. Так, 66,6% респондентів мають високий рівень вираженості за шкалою «екстраверсія (інтроверсія)», що характеризує керівників сфери міжнародних відносин як осіб, що схильні відчувати переважно позитивні емоційні стани і почуття як щодо себе самих, так і щодо навколишнього світу. 26,8% за цією ж шкалою мають низький рівень вираженості, що свідчить про їх меншу схильність до взаємодії з іншими людьми, певну закритість та нечасте переживання позитивних емоційних станів.

За шкалою «приязність (обособленість)» також 66,6% мають високий рівень вираженості. Для них характерні теплі відносини з іншими людьми і прагнення допомогти іншим. У 20% респондентів показник за цією шкалою має низький рівень вираженості, що свідчить про антагонізм у відносинах, недовіру, відсутність симпатії, небажання співпрацювати і грубість. Респонденти з низьким показником вираженості за шкалою «приязність (обособленість)» більше зайняті своїми персональними принципами і потребами, ніж інтересами колективу.

Також з таблиці видно, що 53,3% респондентів мають високий рівень вираженості за шкалою «самоконтроль (імпульсивність)», це свідчить про їх наполегливість, вмотивованість і цілеспрямованість поведінки. Також високі показники за цією шкалою свідчать про організованість, внутрішню

Таблиця 1

**Відповіді респондентів на опитувальник експертної діагностики стилю управління**

Респонденти/стиль управління	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Авторитарний	4	1	4	1	2	2	2	0	1	5	5	1	17	23	22
Ліберальний	6	8	7	6	6	3	5	3	21	16	17	22	8	3	3
Демократичний	17	18	16	20	19	22	20	24	5	6	5	4	2	1	2



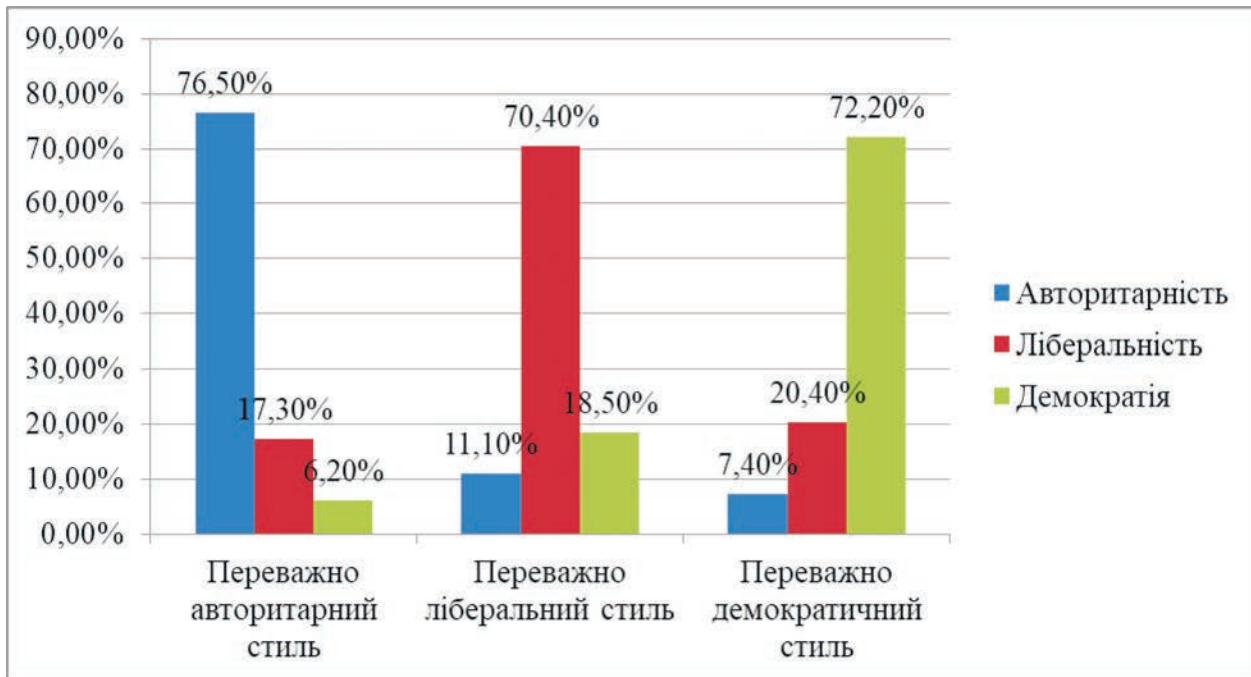


Рис. 1. Ступінь вираженості інших стилів управління у різних груп керівників

Таблиця 2

Рівні розвитку особистісних характеристик спеціалістів міжнародних відносин (у % від загальної кількості опитаних)

Особистісні характеристики	Рівні розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Екстраверсія (інтроверсія)	66,6	6,6	26,8
Приязність (обособленість)	66,6	13,4	20
Самоконтроль (імпульсивність)	53,3	13,4	33,3
Емоційна стійкість (емоційна нестійкість)	80	13,4	6,6
Експресивність (практичність)	73,4	6,6	20

Таблиця 3

Співвідношення результатів респондентів за методикою «Велика П'ятірка» та опитувальником експертної діагностики стилю управління

№ п/п	«Велика П'ятірка»					Опитувальник експертної діагностики стилю управління		
	Е/І	П/О	С/І	ЕС/ЕН	Е/П	Авторитарний	Ліберальний	Демократичний
1	71	70	72	77	69	4	6	17
2	73	71	71	79	77	1	8	18
3	53	70	73	78	75	4	7	16
4	70	72	72	75	72	1	6	20
5	72	77	76	72	71	2	6	19
6	75	80	79	70	73	2	3	22
7	69	68	72	69	77	2	5	20
8	73	52	74	69	79	0	3	24
9	72	80	52	72	69	1	21	5
10	71	71	55	78	43	5	16	6
11	71	71	47	42	72	5	17	5
12	45	71	45	41	72	1	22	4
13	48	42	43	72	45	17	8	2
14	43	40	42	69	44	23	3	1
15	40	41	42	49	41	22	3	2

дисциплінованість, пунктуальність. 33,3% респондентів мають низький рівень вираженості за цією шкалою, що свідчить про неорганізованість, спонтанність, любов до експериментів, низьку концентрацію, гедоністичність, гнучкість, слабкий контроль над імпульсами. Низький показник за цією шкалою також може свідчити про розвиток творчого потенціалу, оскільки спеціаліст міжнародних відносин залишається відкритим для різних можливостей та дій, не обираючи раз і назавжди певний шлях.

80% респондентів мають високий рівень вираженості за шкалою «емоційна стійкість (емоційна нестійкість)», це свідчить про раціональність по відношенню до життя, спокійне ставлення до стресогенів. Такі спеціалісти з міжнародних відносин здаються спокійними, їх нібито не хвилюють події, які відбуваються навколо. 6,6% респондентів за цією шкалою мають низький рівень вираженості, що свідчить про легкість виникнення у них негативних емоцій, тривожності, роздратованості.

За шкалою «експресивність (практичність)» 73,4% респондентів мають високий рівень вираженості, що характеризує спеціалістів міжнародних відносин як керівників, що відкриті новому досвіду. Вони терпимі до чужого, незвичного, толерантні до невизначеності. Відкритість досвіду має прояв у сприйнятливості до будь-якого виду знань, в активності відповідно до нових ідей або ситуацій. Такі керівники готові до експериментів та упровадження інноваційних підходів в управлінні. За цією ж шкалою 20% мають низький рівень вираженості, що свідчить про обмеженість інтересів, «консерватизм», схильність до наслідування стереотипів та традиційних способів дій.

Розглянемо співвідношення відповідей респондентів на опитувальник «Велика П'ятірка» та опитувальник експертної діагностики стилю управління (табл. 3).

Отже, з таблиці 3 ми можемо зробити висновок, що загалом вищий рівень проявленості особистісних характеристик за шкалами «Великої П'ятірки» у респондентів, що мають більші показники за шкалою демократичного стилю управління, і нижчі показники за шкалами «Великої П'ятірки» у

тих респондентів, що мають більші показники за шкалою авторитарного стилю управління.

Порахувавши середній показник за шкалами «Великої П'ятірки», було виявлено, що середній показник респондентів з вираженим демократичним стилем управління складає 72,6 бали. Середній показник для респондентів з вираженим ліберальним стилем управління складає 62 бали. Середній показник для респондентів з вираженим авторитарним стилем складає 46,7 балів.

Можемо зробити висновок, що особистісні характеристики спеціаліста з міжнародних відносин міцно корелюють зі стилем управління, який їм притаманний, і можуть бути детермінантами стилю управління.

**Висновки.** Стиль управління як соціально-психологічний феномен має певну структуру. Структурні елементи стилю знаходять своєрідне виявлення, свій специфічний «рельєф» у таких основних стилях управління, як демократичний, авторитарний та ліберальний.

Емпіричне дослідження показало, що спеціалістам міжнародних відносин більш притаманний демократичний стиль управління, що може бути пов'язано з тим, що демократичні постулати є переважаючими у світовій практиці міжнародних відносин. Найменш характерним для спеціалістів міжнародних відносин є директивний стиль управління.

Також були знайдені зв'язки між особистісними характеристиками спеціалістів міжнародних відносин та стилем управління, який їм притаманний. Так, вищими є показники за шкалами екстраверсія (інтроверсія); приязність (обособленість); самоконтроль (імпульсивність); емоційна стійкість (емоційна нестійкість); експресивність (практичність) у тих спеціалістів, яким притаманний демократичний стиль управління, а низькі показники за цими шкалами у тих спеціалістів, для яких характерний авторитарний стиль управління.

Це дослідження є емпіричною базою для подальших розвідок у сфері психології управління та менеджменту і може бути використане як основа для розробки подальшої доказової бази.

#### Список літератури:

1. Андрушків Б.М., Кузьмін О.Є. Основи менеджменту. Львів : Світ, 1995. 296 с.
2. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент : учебник. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : ИНФРА-М, 2015. 656 с.
3. Генов Ф. Психология управления: Основные проблемы ; пер. с болг. Москва : Прогресс, 1982. 442 с.

4. Друкер П., Джозеф А. Менеджмент. Москва : ИД «Вильямс», 2010. 704 с.
5. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посіб. для ВНЗ. Київ : Міленум, 2003. 421 с.
6. Кузьмін О.Є., Мала Н.Т., Мельник О.Г., Процик І.С. Керівництво організацією : навч. посіб. Львів : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2008. 244 с.
7. Клочко А.О. Теоретичні аспекти дослідження стилю управління в керівників освітніх організацій. *Організаційна психологія* 2017. № 47. С. 29–33
8. Туленков М.В. Сучасні теорії менеджменту : навч. посіб. Київ : Каравела, 2014. 304 с.

#### **Nesprava M.V. PERSONAL CHARACTERISTICS OF THE INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALIST AS A DETERMINANT OF MANAGEMENT STYLE**

*The article considers the issue of personal characteristics of a specialist in international relations as determinants of management style. A general description of the concept of “management style” is given. Three main styles of management are considered: authoritarian, democratic and liberal. A complete psychological description of leaders who have an authoritarian, democratic or liberal style of management is given. It is determined that in an authoritarian style of government the leader is selfish, in a democratic style – empathetic, and in a liberal style – latent. In order to conduct an empirical study to study the relationship of management styles with the personal characteristics of specialists in international relations, we chose the method of “Big Five” to determine the personal characteristics of specialists, as well as a questionnaire of expert diagnosis of management style, to determine the inherent management style for a specialist in international relations. In the course of the study, it was determined that in the vast majority of respondents a democratic style of management is dominant. This is explained by the fact that the specifics of the activities of specialists in international relations require a democratic approach, given that in world practice, democratic postulates are predominant. It is determined that in general the higher level of manifestation of personal characteristics on the scales of the “Big Five” in respondents who have higher scores on the scale of democratic management style and lower scores on the scales of the “Big Five” in those respondents who have higher scores on scale of authoritarian style of management. Relationships have been found between the personal characteristics of international relations specialists and their management style. Thus, the indicators on the scales of extraversion (introversion); friendliness (isolation); self-control (impulsivity); emotional stability (emotional instability); expressiveness (practicality) of those specialists who have a democratic style of management are higher, and low performance on these scales in those specialists who are characterized by an authoritarian style of management. It is proved that the personal characteristics of a specialist in international relations are strongly correlated with the management style that is inherent in them and can be determinants of management style.*

**Key words:** management style, personal characteristics of the leader, “Big Five”, specialist in international relations, psychology of management.

**Садова М.А.**

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

## ЕМПІРИЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ ЗНАЧУЩИХ ВІДМІННОСТЕЙ У ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЯХ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ

*У статті здійснено аналіз емпіричних результатів досліджень значущих відмінностей у ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді. Автором описаний вплив ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення молоді за такими іноземними авторами, як: Н. Еліот, С. Черч, Т. Фрієдел, О. Легgett, Р. Мохнюк, П. Кірпічник, В. Кімельблат, К. Кессел, Дж. Хочхеймер, С. Алмачі, З. Охріменко, С. Райан, І. Дессі, К. Літтл, М. Кабацька, О. Гітман, Д. Хорст. Відмінності в ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді вивчались такими авторами: Г. Мобергом, В. Гарн, Дж. Веселом, К. Моріс, К. Кемпбелл, С. Верном, Л. Ассор, К. Немієк, Р. Макос, М. Садовою, В. Каполом, Р. Свиначенком, К. Коселом.*

*Варто сказати, що за більшістю шкал ціннісних орієнтацій за статевими відмінностями краще проявили себе дівчатка щодо вибору професії («Самоспрямованість», «Стимуляція», «Репутація», «Конформність», «Покірність», «Доброзичливість», «Універсалізм»), ніж юнаки («Влада»).*

*За віковими відмінностями за більшістю шкал щодо ціннісних орієнтацій за вибором професії краще проявили себе діти юнацького віку, ніж підліткового. Це такі шкали, як «Самоспрямованість – думки», «Самоспрямованість – дії», «Репутація», «Традиції», «Конформність – міжособистісна», «Доброзичливість – піклування», «Універсалізм – природа».*

*За всіма шкалами, які пройшли рівні значущості в ціннісних орієнтаціях щодо вибору професії за рівнем академічної обдарованості, краще проявили себе академічно обдаровані діти, на відміну від необдарованої молоді («Самоспрямованість – дії», «Стимуляція», «Влада – домінування», «Конформність – міжособистісна»).*

*Отже, варто сказати, що за відповідними шкалами ціннісних орієнтацій щодо вибору професії за закладами освіти, у яких навчається обдарована молодь, краще проявили себе студенти закладів вищої освіти, ніж учні загальноосвітніх шкіл («Конформність – правила», «Покірність»).*

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, професійне самовизначення, рівні значущості, диференціація, обдарованість.

**Постановка проблеми.** У процесі професійного самовизначення обдарована особистість орієнтуватиметься насамперед на ціннісні орієнтації та духовні якості, які впливатимуть на її формування. Статеві та гендерні відмінності в ціннісно-смісловій сфері відіграють велику роль у професійному самовизначенні щодо ризиконебезпечних професій. Відмінності щодо успішності в навчанні напряму залежать від академічної обдарованості учнів і абітурієнтів. Вікові відмінності дають можливість більш зріло та виважено підійти до обраної професії та становлення особистості, у її прагненнях до самореалізації, самоздійснення, включають ціннісні орієнтації, ціннісні відношення і систему особистісних смислів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вплив ціннісних орієнтацій на професійне

самовизначення молоді вивчали К. Кессел, Дж. Хочхеймер, С. Алмачі, З. Охріменко, С. Райан, І. Дессі, К. Літтл, М. Кабацька, О. Гітман, Д. Хорст, Н. Еліот, С. Черч, Т. Фрієдел, О. Легgett, Р. Мохнюк, П. Кірпічник, В. Кімельблат. Відмінності в ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді вивчались такими авторами: М. Садовою, В. Каполом, Р. Свиначенком, К. Коселом, Г. Мобергом, В. Гарн, Дж. Веселом, К. Моріс, К. Кемпбелл, С. Верном, Л. Ассор, К. Немієк, Р. Макос.

Не досить вивченими на емпіричному й експериментальному рівнях натеper є відмінності в успішності навчання, статеві, вікові, гендерні відмінності в ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді.

**Постановка завдання.** Мета статті – емпірично дослідити відмінності в ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** С. Алмачі особистісне і професійне самовизначення описує як невід’ємні складові частини ціннісно-сміслового самовизначення [1, с. 39].

Дж. Хохеймер розглядає успішність професійно-особистісного самовизначення обдарованої молоді не тільки і не стільки за критеріями персоналізації – отожднення себе з якоюсь професійною роллю, досягнення професійного статусу, а передусім за критеріями персоніфікації – ідентифікації себе із професією на основі вироблення індивідуального способу існування в ній і водночас відкриття та збагачення свого «Я» через можливості професійної діяльності [2, с. 25].

Г. Мoberг досліджував статеві відмінності за вибором професії, в основі яких були ризики [4, с. 50].

П. Кірпічников розглядає диференційні відмінності у професійному самовизначенні серед творчо й академічно обдарованих учнів [6, с. 70].

М. Садова в кандидатській дисертації розглядала залежність творчої обдарованості від рівня

креативності, успішності в навчанні – від інтелектуальної обдарованості та пізнавальних потреб і цінностей [8, с. 25].

В. Ален досліджує потреби у професійному самовизначенні (матеріальні, сімейні, пізнавальні, соціальні, потреби в безпеці, потреби моральні, естетичні), опираючись на концепцію П. Конгела [10, с. 15].

За допомогою математично-статистичного аналізу підрахунків у програмі SPSS (25 версії) нами здійснювався поетапний аналіз результатів досліджень значущих відмінностей у ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді за критеріями Стьюдента (t) та Фішера (F):

- для початку підрахунків ми перевірили матриці емпіричних результатів дослідження (у програмі Excel) з вилученням досліджуваних, які не заповнили загальні дані та не пройшли Ціннісний опитувальник Ш. Шварца;
- із 392 досліджуваних якісні результати отримали лише 280 учасників;
- на наступному етапі ми сформували дошифратор, за яким здійснювались підрахунки, перенесли до програми Excel;
- потім ми перенесли якісні результати дослідження до програми SPSS;

Таблиця 1

**Статеві відмінності в ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді**

Цінності	Стать	N	Середнє	Станд. відхилення	Станд. середня помилка	F	Знач.	t	Знач. (двостороння)
Цінність № 1	Хлопці	116	12,8621	2,75333	0,25564	1,168	,281	-3,667	0,000***
	Дівчата	164	14,0244	2,50876	0,19590			-3,609	0,000***
Цінність № 3	Хлопці	116	11,3276	2,24490	0,20843	1,136	0,287	-2,083	0,038**
	Дівчата	164	11,9146	2,37679	0,18560			-2,103	0,036**
Цінність № 6	Хлопці	116	10,8190	3,54989	0,32960	1,337	,249	1,738	0,083**
	Дівчата	164	10,1037	3,27777	0,25595			1,714	0,088**
Цінність № 8	Хлопці	116	12,8534	2,47862	0,23013	0,392	0,532	-2,712	0,007***
	Дівчата	164	13,6463	2,35954	0,18425			-2,690	0,008***
Цінність № 13	Хлопці	116	12,1983	2,61175	0,24249	4,206	0,041**	-1,815	0,071*
	Дівчата	164	12,8293	3,03277	0,23682			-1,862	0,064*
Цінність № 14	Хлопці	116	11,1466	2,51346	0,23337	2,931	0,088**	1,167	0,244
	Дівчата	164	10,7622	2,84759	0,22236			1,192	0,234
Цінність № 15	Хлопці	116	13,0776	2,43221	0,22583	0,231	0,631	-3,360	0,001***
	Дівчата	164	14,0305	2,26855	0,17714			-3,320	0,001***
Цінність № 16	Хлопці	116	14,1207	2,35226	0,21840	0,107	0,744	-2,770	0,006***
	Дівчата	164	14,8963	2,27717	0,17782			-2,754	0,006***
Цінність № 17	Хлопці	116	12,4828	2,14063	0,19875	2,850	0,093**	-5,132	0,000***
	Дівчата	164	13,9512	2,50105	0,19530			-5,270	0,000***
Цінність № 18	Хлопці	116	12,0259	3,35821	0,31180	0,296	0,587	-2,968	0,003***
	Дівчата	164	13,1829	3,10799	0,24269			-2,928	0,004***

– на наступному етапі ми здійснили підрахунки у програмі SPSS значущих відмінностей у ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді: за віковими, статевими відмінностями, успішності в навчанні, академічної обдарованості, а також у відмінностях щодо навчання в різних закладах освіти;

– на заключному етапі здійснили аналіз цифрових результатів дослідження проблеми за t-критерієм Стьюдента та F-критерієм Фішера, що подається нижче до кожної з наведених таблиць.

Стосовно аналізу статевих відмінностей у ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді за таблицею 1, варто зазначити, що в дослідженні взяли участь 164 дівчини і 116 хлопців.

За двосторонньою значущістю розбіжностей між показниками дівчат та хлопців на одновідсотковому рівні ( $p \leq 0,01$ ) за t-критерієм Стьюдента виявлені цінності № 1, 8, 15, 16, 17, 18.

На п'ятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) за t-критерієм Стьюдента виявлені лише шкали ціннісних орієнтацій таких цінностей № 6, 3 і 13.

На десятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,1$ ) за t-критерієм Стьюдента не виявлено жодної шкали ціннісних орієнтацій.

За F-критерієм Фішера на одновідсотковому рівні ( $p \leq 0,01$ ) не спрацювала жодна шкала щодо ціннісних орієнтацій; на п'ятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) спрацювали лише шкали № 13 і 17, на десятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,1$ ) не спрацювали шкали.

Здійснимо аналіз середніх значень за шкалами Опитувальника ціннісних орієнтацій Ш. Шварца, які проявили себе за рівнями значущості, переліченими вище.

Цінність № 1 «Самоспрямованість – думки (свобода культивувати власні ідеї та переконання)» краще проявила себе за середніми значеннями в дівчаток (14), на відміну від хлопчиків (12,8), що свідчить про більш мислиннево спрямовані та переконливі у виборі професії саме дівчат, на відміну від хлопців.

Цінність № 3 «Стимуляція (азарт, новизна, зміни)» мало проявила себе за статевими відмінностями: у хлопчиків – 11,3, у дівчаток – 11,9. Більше прагнуть до новизни та змін щодо вибору професії дівчатка, як показує аналіз результатів шкали.

Цінність № 6 «Влада – ресурси (влада через контроль матеріальних та соціальних ресурсів)» мало проявилася за статевими відмінностями:

у хлопчиків – 10,8, у дівчаток – 10,1. Як бачимо, хлопчики більш прагнуть до професій, які пов'язані із владою та контролем, на відміну від дівчат. Отже, у юнаків закладено панівну функцію і кар'єрні домагання із професійним самовизначенням.

Цінність № 8 «Репутація (безпека та влада через підтримку іміджу)» добре проявилася за статевими відмінностями: у хлопчиків – 12,8, у дівчаток – 13,6, що свідчить про те, що вибір професії, який ґрунтуватиметься на іміджі, репутації, для дівчат значно важливіший, ніж у хлопців.

Цінність № 13 «Конформність – міжособистісна (догодження іншим)» мало проявилася за статевими відмінностями: у хлопчиків – 12,2, у дівчаток – 12,8. Проте більше догоджати іншим у виборі професії будуть дівчатка, як показує аналіз результатів шкали.

Цінність № 14 «Покірність (власна незначність)» непогано проявилася за статевими відмінностями: у хлопчиків – 11,1, у дівчаток – 10,8. Більш покірними у виборі професії будуть дівчатка, як показує аналіз результатів шкали.

Цінність № 15 «Доброзичливість – надійність (надійний член групи)» непогано проявилася за статевими відмінностями: у хлопчиків – 13, у дівчаток – 14. Більш надійними в команді у виборі професії будуть дівчатка, як показує аналіз результатів шкали.

Цінність № 16 «Доброзичливість – піклування (відданість добробуту членів групи)» добре проявилася за статевими відмінностями: у хлопчиків – 14,1, у дівчаток – 14,9. Проте більше піклуватись про групу як колектив у виборі професії будуть дівчатка, як показує аналіз результатів шкали.

Цінність № 17 «Універсалізм – турбота (ствердження справедливості, рівності й захисту всіх людей)» дуже добре проявилася за статевими відмінностями: у хлопчиків – 12,5, у дівчаток – 14. Більше піклуватись за рівні права в колективі щодо вибору професії будуть дівчатка, як показує аналіз результатів шкали.

Цінність № 18 «Універсалізм – природа (збереження природного середовища)» добре проявилася за статевими відмінностями: у хлопчиків – 12, у дівчаток – 13,2. Проте більше піклуватись про навколишнє середовище (об'єктивні чинники у виборі професії) будуть дівчатка, як показує аналіз результатів шкали.

Отже, варто сказати, що за більшістю шкал ціннісних орієнтацій за статевими відмінностями краще проявили себе дівчатка щодо вибору професії, ніж хлопчики.

Щодо проведеного аналізу вікових відмінностей у ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді за таблицею 2 варто зазначити, що в дослідженні взяли участь 142 учасники юнацького та 138 учасників підліткового віку.

За двосторонньою значущістю розбіжностей між показниками дівчат та хлопців на одновідсотковому рівні ( $p \leq 0,01$ ) за t-критерієм Стьюдента не виявлено жодної цінності за запропонованими шкалами опитувальника Ш. Шварца.

На п'ятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) за t-критерієм Стьюдента виявлені лише шкали ціннісних орієнтацій № № 1, 7, 8, 11, 16, 17.

На десятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,1$ ) за t-критерієм Стьюдента виявлені шкали ціннісних орієнтацій № № 6, 13, 19.

За F-критерієм Фішера на одновідсотковому рівні ( $p \leq 0,01$ ) спрацювала лише одна шкала щодо ціннісних орієнтацій № 2; на п'ятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) спрацювали шкали № № 8, 14, 16, на десятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,1$ ) не спрацювала жодна шкала.

Здійснено аналіз середніх значень за шкалами Опитувальника ціннісних орієнтацій Ш. Шварца,

які проявили себе за рівнями значущості, переліченими вище.

Цінність № 1 «Самоспрямованість – думки (свобода культивувати власні ідеї та переконання)» краще проявилася за середніми значеннями в юнаків (13,9), на відміну від підлітків (13,2), що свідчить про те, що більш мислиннево спрямовані та переконливі у виборі професії діти старшого віку, ніж молодшого.

Цінність № 2 «Самоспрямованість – дії (свобода дії відповідно до власних переконань)» мало проявилася за віковим діапазоном: у юнаків – 14,3, у підлітків – 14,2. Більш рішучі в діях щодо вибору професії діти юнацького віку, як показує аналіз результатів шкали.

Цінність № 6 «Влада – ресурси (влада через контроль матеріальних та соціальних ресурсів)» мало проявилася за віковим діапазоном: у юнаків – 10, у підлітків – 10,7. Як бачимо, діти юнацького віку більш прагнуть до професій, які пов'язані із владою та контролем, на відміну від підлітків.

Цінність № 7 «Влада – домінування (влада через контроль над іншими)» добре проявилася за віковими відмінностями: у юнаків – 10,5, у підлітків – 11,5, що свідчить про частіший вибір підлітками професії, який ґрунтуватиметься на

Таблиця 2

**Вікові відмінності в ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення обдарованої молоді**

Цінності	Вік	N	Середнє	Станд. відхилення	F	Знач.	T	знач. (двостороння)
Цінність № 1	Юнацький	142	13,9014	2,59926	1,260	0,263	2,297	0,022**
	Підлітковий	138	13,1739	2,70148			2,295	0,022**
Цінність № 2	Юнацький	142	14,2958	1,95984	9,262	0,003***	0,452	0,652
	Підлітковий	138	14,1739	2,52553			0,450	0,653
Цінність № 7	Юнацький	142	10,5211	2,96963	1,185	0,277	-2,567	0,011**
	Підлітковий	138	11,4783	3,26722			-2,563	0,011**
Цінність № 8	Юнацький	142	13,6831	2,19403	5,274	0,022**	2,570	0,011**
	Підлітковий	138	12,9420	2,61876			2,563	0,011**
Цінність № 11	Юнацький	142	10,8521	3,57681	0,023	0,880	2,398	0,017**
	Підлітковий	138	9,8043	3,73552			2,396	0,017**
Цінність № 13	Юнацький	142	12,8592	2,88943	0,077	0,782	1,724	0,086*
	Підлітковий	138	12,2681	2,84525			1,725	0,086*
Цінність № 14	Юнацький	142	10,8662	2,89100	5,440	0,020**	-0,345	0,731
	Підлітковий	138	10,9783	2,53290			-0,345	0,730
Цінність № 16	Юнацький	142	14,9155	2,09523	6,012	0,015**	2,497	0,013**
	Підлітковий	138	14,2246	2,52005			2,491	0,013**
Цінність № 17	Юнацький	142	13,6761	2,44818	0,106	0,745	2,314	0,021**
	Підлітковий	138	13,0000	2,44053			2,314	0,021**
Цінність № 19	Юнацький	142	12,1620	2,42808	0,408	0,524	1,927	0,055*
	Підлітковий	138	11,5725	2,68787			1,924	0,055*

можливості контролю над іншими. Це можна аргументувати з позиції надмірного егоцентризму та перфекціонізму в підлітковому віці.

Цінність № 8 «Репутація (безпека та влада через підтримку іміджу)» добре проявилася за віковими відмінностями: у дітей юнацького віку – 13,7, підліткового – 13, що свідчить про те, що вибір професії, який ґрунтуватиметься на іміджі, репутації, у юнацькому віці значно важливіший, на відміну від підлітків.

Цінність № 10 «Безпека – суспільна (безпека та стабільність загалом у суспільстві)» непогано проявилася за віковими відмінностями: у юнаків – 13,5, у підлітків – 13. Більш безпечні професії вибиратимуть юнаки, на відміну від підлітків.

Цінність № 11 «Традиції (збереження культурних, сімейних чи релігійних традицій)» непогано проявилася за віковими відмінностями: у дітей юнацького віку – 10,9, у підлітків – 9,8. Більше прагнуть зберегти сімейні традиції у виборі професії діти юнацького віку, як показує аналіз результатів за шкалою.

Цінність № 13 «Конформність – міжособистісна (догодження іншим)» мало проявилася за віковими відмінностями: у юнаків – 12,9, у підлітків – 12,3. Більше догоджати іншим у виборі професії будуть діти юнацького віку, як показує аналіз результатів за шкалою.

Цінність № 14 «Покірність (власна незначність)» слабо проявилася за статевими відмінностями: у дітей юнацького віку – 10,9, у підлітків – 11. Більш покірними у виборі професії будуть підлітки, як показує аналіз результатів за шкалою.

Цінність № 16 «Доброзичливість – піклування (відданість добробуту членів групи)» добре проявилася за віковими відмінностями: у юнаків – 14,9, у підлітків – 14,2. Більше піклуватись про групу як колектив у виборі професії будуть діти юнацького віку, як показує аналіз результатів за шкалою.

Цінність № 17 «Універсалізм – турбота (ствердження справедливості, рівності й захисту всіх людей)» добре проявилася за віковими відмінностями: у юнаків – 13,7, у підлітків – 13. Більше піклуватись про рівні права в колективі щодо вибору професії будуть юнаки, як показує аналіз результатів за шкалою.

Цінність № 19 «Універсалізм – толерантність (прийняття та розуміння інших)» добре проявилася за віковими відмінностями: у юнаків – 13, у підлітків – 12. Краще розуміти і більше прислухатись до думки інших у виборі професії будуть юнаки, на відміну від підлітків.

Отже, варто сказати, що за більшістю шкал ціннісних орієнтацій щодо вибору професії за віковими відмінностями краще проявили себе діти юнацького віку, ніж підліткового.

Наведемо результати аналізу відмінностей у ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення за закладами освіти, у яких навчається обдарована молодь, за таблицею 3. У дослідженні взяли участь 224 студенти закладів вищої освіти (далі – ЗВО) та 56 учнів загальноосвітніх шкіл (далі – ЗОШ).

За двосторонньою значущістю розбіжностей на одновідсотковому ( $p \leq 0,01$ ) та п'ятивідсотковому рівнях ( $p \leq 0,05$ ) за t-критерієм Стьюдента між показниками студентів ЗВО та учнів ЗОШ не виявлено жодної цінності за запропонованими шкалами опитувальника Ш. Шварца.

На десятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,1$ ) за t-критерієм Стьюдента виявлена лише шкала ціннісних орієнтацій № 2.

За F-критерієм Фішера виявлені шкали лише на п'ятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) № 2 і 5.

Здійснимо аналіз середніх значень за шкалами Опитувальника ціннісних орієнтацій Ш. Шварца, які проявили себе за рівнями значущості, переліченими вище.

Таблиця 3

**Відмінності в ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення за закладами освіти, у яких навчається обдарована молодь**

Цінності	Заклад освіти	N	Середнє	Станд. відхилення	F	Знач.	t	Знач. (двостороння)
Цінність № 2	Вищий навчальний заклад	224	14,3661	2,14077	4,036	0,046**	1,946	0,053*
	Загальноосвітня школа	56	13,7143	2,61266			1,728	0,088*
Цінність № 5	Вищий навчальний заклад	224	12,9777	2,41528	3,987	0,047**	1,384	0,167
	Загальноосвітня школа	56	12,4464	3,11547			1,190	0,238



Цінність № 2 «Самоспрямованість – дії (свобода дії відповідно до власних переконань)» мало проявилася за відповідними закладами освіти: у студентів ЗВО – 14,3, в учнів ЗОШ – 13,7. Більш рішучі в діях студенти ЗВО щодо вибору професії, як показує аналіз результатів за шкалою.

Цінність № 5 «Досягнення (успіх відповідно до соціальних стандартів)» мало проявилася за закладами освіти: у студентів ЗВО – 13, в учнів ЗОШ – 12,4. Як бачимо, студенти ЗВО більше прагнуть до професій, які пов'язані з успіхом, відповідно до соціальних стандартів, на відміну від учнів ЗОШ.

Отже, за відповідними шкалами ціннісних орієнтацій щодо вибору професії за закладами освіти, у яких навчається обдарована молодь, краще проявили себе студенти ЗВО, ніж учні ЗОШ.

У процесі проведення аналізу відмінностей у ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення академічно обдарованої молоді за таблицею 4 варто зазначити, що в дослідженні взяли участь 86 академічно обдарованих учасників та 194 академічно необдарованих учасників освітнього процесу.

За двосторонньою значущістю розбіжностей між показниками академічної обдарованості на одинвідсотковому ( $p \leq 0,01$ ) та п'ятивідсотковому рівнях значущості ( $p \leq 0,05$ ) за t-критерієм Стьюдента не виявлено жодної цінності за запропонованими шкалами опитувальника Ш. Шварца.

На десятивідсотковому рівні значущості ( $p \leq 0,1$ ) за t-критерієм Стьюдента виявлені шкали ціннісних орієнтацій № № 2, 3, 7.

За F-критерієм Фішера на одинвідсотковому рівні ( $p \leq 0,01$ ) спрацювала лише одна шкала щодо ціннісних орієнтацій № 14; на п'ятивідсотковому та десятивідсотковому рівнях значущості ( $p \leq 0,1$ ) не спрацювала жодна шкала.

Здійснимо аналіз середніх значень за шкалами Опитувальника ціннісних орієнтацій Ш. Шварца, які проявили себе за рівнями значущості, переліченими вище.

Цінність № 2 «Самоспрямованість – дії (свобода дії відповідно до власних переконань)» непогано проявилася за академічною обдарованістю учасників освітнього процесу: в академічно обдарованих – 14,6, в академічно необдарованих – 14. Більш рішучі в діях академічно обдаровані учасники освітнього процесу щодо вибору професії, як показує аналіз результатів за шкалою.

Цінність № 3 «Стимуляція (азарт, новизна, зміни)» непогано проявилася за рівнем академічної обдарованості: в академічно обдарованих – 12, в академічно необдарованих – 11,5. Більше прагне до новизни та змін щодо вибору професії академічно обдарована молодь, як показує аналіз результатів за шкалою.

Цінність № 7 «Влада – домінування (влада через контроль над іншими)» непогано проявилася за рівнем академічної обдарованості: в академічно обдарованих – 11,5, в академічно

Таблиця 4

**Відмінності в ціннісних орієнтаціях щодо професійного самовизначення академічно обдарованої молоді**

Цінності	Рівень академічної обдарованості	N	Середнє	Станд. відхилення	F	Знач.	t	Знач. (двостороння)
Цінність № 2	Академічно обдаровані	86	14,6047	2,16539	0,114	0,736	1,832	0,068*
	Академічно необдаровані	194	14,0722	2,27738			1,868	0,063*
Цінність № 3	Академічно обдаровані	86	12,0581	2,31798	0,255	0,614	1,852	0,065*
	Академічно необдаровані	194	11,5000	2,33080			1,856	0,065*
Цінність № 7	Академічно обдаровані	86	11,5000	2,99706	0,427	0,514	1,800	0,073*
	Академічно необдаровані	194	10,7680	3,19858			1,846	0,067*
Цінність № 14	Академічно обдаровані	86	11,2326	2,27867	7,292	0,007***	1,278	0,202
	Академічно необдаровані	194	10,7835	2,88367			1,398	0,164

необдарованих – 10,8, що свідчить про вибір професії, який ґрунтуватиметься на контролі над іншими, в академічно обдарованій молоді показник значно кращий. Це можна аргументувати з позиції надмірного перфекціонізму в академічно обдарованих учасників освітнього процесу.

Цінність № 14 «Покірність (власна незначність)» слабо проявилася за статевими відмінностями: в академічно обдарованих – 11,2, в академічно необдарованих – 10,8. Тому більш покірні у виборі професії буде академічно обдарована молодь, як показує аналіз результатів за шкалою.

Отже, за більшістю шкал ціннісних орієнтацій щодо вибору професії за рівнем академічної обдарованості краще проявили себе академічно обдаровані діти, на відміну від необдарованої молоді.

**Висновки.** Варто сказати, що за більшістю шкал ціннісних орієнтацій за статевими відмінностями краще проявили себе дівчатка щодо вибору професії («Самоспрямованість», «Стимуляція», «Репутація», «Конформність», «Покірність», «Доброзичливість», «Універсалізм»), ніж юнаки («Влада»).

За віковими відмінностями за більшістю шкал щодо ціннісних орієнтацій за вибором професії краще проявили себе діти юнацького віку, ніж підліткового. Це такі шкали, як «Самоспрямованість – думки», «Самоспрямованість – дії», «Репутація», «Традиції», «Конформність – міжособистісна», «Доброзичливість – піклування», «Універсалізм – природа».

За всіма шкалами, які пройшли рівні значущості в ціннісних орієнтаціях щодо вибору професії за рівнем академічної обдарованості, краще проявили себе діти академічно обдаровані, на відміну від необдарованої молоді («Самоспрямованість – дії», «Стимуляція», «Влада – домінування», «Конформність – міжособистісна»).

Отже, за відповідними шкалами ціннісних орієнтацій щодо вибору професії за закладами освіти, у яких навчається обдарована молодь, краще проявили себе студенти ЗВО, ніж учні ЗОШ («Конформність – правила», «Покірність»).

Перспективи подальших розробок полягають у тому, щоб експериментально досліджувати творчо обдаровану молодь ЗВО, розробляти діагностичний інструментарій для виявлення таких студентів.

#### Список літератури:

1. Almashi S. Value orientation as a basis for the formation of professional competence. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. II (13). Iss. 26. P. 38–50.
2. Hochheimer J. Communication, Spirituality and the Sharing of Meaning. *Spirituality: Theory, Praxis and Pedagogy, Published / Martin Fowler, John D. Martin III and John Hochheimer (eds)*. Oxford, UK : Inter-Disciplinary Press, 2017. P. 21–28.
3. Koessel K. The Relationship between Spirituality and Personality : Ph. D. dis. Unites States, Kalamazoo, Michigan, 2011. 202 p.
4. Moberg D. Assessing and Measuring Spirituality: Confronting Dilemmas of Universal and Particular Evaluative Criteria. *Journal of Adult Development*. 2012. № 9 (1). P. 47–60.
5. Recognition and Teaching Gifted and Talented Children – Good Practice for Europe. 2019. P. 4–12. URL: <https://www.talentedchildrenproject.eu/images/zpravy/Recognition%20and%20Teaching%20Gifted.pdf>.
6. Ibrasheva L. Interrelation of value orientations and professional self-determination of senior students in the system Lyceum-KNRTU-enterprise : SScPhD. Associate Professor, principal of boarding lyceum for gifted children named after Academician P. A. Kirpichnikov, with advanced study in chemistry “KNRTU”. P. 66–80. URL: [https://nougazprom.mskobr.ru/files/Ibrasheva\\_eng.pdf](https://nougazprom.mskobr.ru/files/Ibrasheva_eng.pdf).
7. Features of formation of the motivational-value complex of the musically gifted youth. July 6, 2019. P. 70–80. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/15899>.
8. Developing Creativity in Gifted Children : The Central Importance of Motivation and Classroom Climate 2012. Research Article. P. 18–32. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505478.pdf>.
9. Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self Determination Theory Perspective Alex C. Garn1, Michael S. Matthews, and Jennifer L. Jolly. October 2015. P. 20–25. URL: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2010\\_GarnMatthewsetal\\_GCQ.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2010_GarnMatthewsetal_GCQ.pdf).
10. Gottfried Allen W. Development of Gifted Motivation : Longitudinal Research and Applications. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_30](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6162-2_30).
11. Marzooghi R., Sheikholeslami R., Shamshiri B. Comparing Achievement Goal Orientations of Iranian Gifted and Nongifted Schoolchildren. URL: <https://scialert.net/fulltext/?doi=jas.2009.1990.1993>.
12. Research of spiritual and moral values of students of classical and pedagogical higher education institutions, how to implement the content of the health system of the educational environment A.V. Kabatskaya, L.V. Shuba, V.V. Shuba. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/130>.

---

**Sadova M.A. EMPIRICAL RESULTS OF RESEARCH OF SIGNIFICANT DIFFERENCES IN VALUE ORIENTATIONS REGARDING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF GIFTED YOUTH**

*The article analyzes the empirical results of research on significant differences in value orientations regarding the professional self-determination of gifted youth. The author describes the influence of value orientations on the professional self-determination of young people by such foreign authors: N. Eliot, S. Church, T. Friedel, O. Leggett, R. Mokhnyuk, P. Kirpichnyk, V. Kimmelblat, K. Kessel, J. Hochheimer, S. Almachi, Z. Okhrimenko, S. Ryan, I. Dessie, K. Little, M. Kabatska, O. Gitman, D. Horst. Differences in value orientations regarding the professional self-determination of gifted youth were studied by the following authors: G. Moberg, V. Garn, J. Veselom, K. Maurice, K. Campbell, S. Vernom, L. Assor, K. Nemiek, R. Makos, M. Sadova, V. Kapol, R. Svinarenko, K. Kosel.*

*It should be noted that on most scales of value orientations by gender, girls performed better in choosing a profession ("Self-direction", "Stimulation", "Reputation", "Conformity", "Humility", "Friendliness", "Universalism") than boys ("Power").*

*According to age differences, most scales of value orientations for the choice of profession were better performed by young children than adolescents. These are such scales as "Self-direction – thoughts", "Self-direction – actions", "Reputation", "Traditions", "Conformity – interpersonal", "Benevolence – care", "Universalism – nature".*

*On all scales that have passed the levels of significance in the value orientations for choosing a profession according to the level of academic giftedness, academically gifted children performed better, in contrast to untalented youth ("Self-direction – action", "Stimulation", "Power – domination", "Conformity – interpersonal").*

*Thus, it should be said that according to the relevant scales of values for choosing a profession in educational institutions where gifted youth study, university students performed better than high school students ("Conformity – rules", "Obedience").*

**Key words:** value orientations, professional self-determination, levels of significance, differentiation, giftedness.

**Сердюк Н.І.**

Бердянський державний педагогічний університет

## АТРАКЦІЙНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОЇ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

*У статті розглядається вагомість атрактивності психолога під час упровадження ефективного консультативної взаємодії із клієнтами. Подано значення поняття «атракційність», під яким розуміється властивість людини викликати до себе симпатію і довіру в інших людей. Висвітлено теоретичний аналіз досліджень науковців, у яких вивчалися особливості прояву атрактивності психолога, визначались чинники, що викликають прихильності до особистості психолога, встановлювались співвіднесення атрактивності з іншими професійними характеристиками психолога. Зазначено впливовість атрактивності психолога під час консультативної роботи зі складними клієнтами та їхніми психологічними механізмами захисту. У результаті узагальнення визначено, що атрактивність психолога залежить від його особистого ставлення до консультативного процесу, уміння залучати людей до себе, відчувати себе вільно під час проведення консультації, проявляти здатність до емпатії. Виокремлено найбільш значущі вербальні форми поведінки (саморозкриття психолога, прояв схожості життєвих цінностей, звернення на ім'я до клієнта, виразність мовлення психолога тощо) та невербальні форми поведінки (позитивні кивки головою, жести рук, рукоштовкування, контакт очима, вираз обличчя, міміка, нахил тулуба тощо), що позитивно та дієво впливають на атрактивність психолога і психологічну консультативну діяльність. Висвітлено результати сучасного дослідження щодо привабливості голосу віртуального консультанта (чат-бот), який виконує роль психолога та проводить психологічне консультування з реальними людьми. Визначено завдання на перспективу, що полягає у ґрунтовному емпіричному дослідженні уявлення про атракційність психолога серед клієнтів психологічного консультування, психологів-практиків та майбутніх психологів, її вплив на результативність консультування.*

**Ключові слова:** атрактивність, психолог, консультування, вербальна поведінка, невербальна поведінка.

**Постановка проблеми.** Сучасні вимоги до професійної діяльності психолога передбачають наявність *hard skills* (навички самостійно планувати та здійснювати психологічне дослідження, організувати та надавати психологічну допомогу тощо), *soft skills* (навички міжособистісного спілкування, емоційної регуляції, ситуаційної обізнаності, гнучкості й адаптивності тощо), особистісних характеристик (спостережливість, терпимість, гуманність, відповідальність, об'єктивність тощо). У практичній психології саме особистість психолога має істотний вплив на його професійну діяльність, як наслідок, це підкреслює важливість таких специфічних якостей, як: інтелектуальність, емпатійність, рефлексивність, альтруїстичність, атрактивність тощо. Кожна із зазначених вище характеристик має суттєвий вплив на діяльність психолога, проте саме атрактивність (привабливість) психолога викликає особливий інтерес та прагнення дослідити її значення у процесі надання психологічної допомоги іншим людям.

Більшість науковців під час вивчення питання атрактивності звертали свою увагу на феномен атракції, інтерпретували його з різних наукових позицій, а саме: як явище, що виникає під впливом рефлексивних чинників (З. Фрейд, У. Шутц, Х. Салліван); чинник, що визначає привабливість однієї людини для іншої через схожість їхніх настанов і цінностей (Д. Бірн, Дж.Л. Клорей й інші); механізм формування привабливості, першого враження (О. Бодальов); ключову складову частину виникнення міжособистісних стосунків (Ф. Хайдер, Т. Ньюком, З. Рубін, В. Куніцина, І. Волков, Е. Кузьмін, М. Пікельникова, Н. Федотова й інші); компонент міжособистісного сприймання (Г. Андреева), чинник розвитку і становлення дружби (І. Кон); симпатію, що визначає емоційну позитивну настанову особистості (М. Обозов, Н. Казарінова); важливий компонент соціального статусу (З. Кіреєва) й інші [11].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Атрактивність як особистісну якість

досліджували В. Стормер Г. Алварез [26] через взаємозв'язок психічних процесів та сприйняття атрактивності особистості, А. Кленчу [5] – як значущу емоційно-комунікативну складову частину особистості старшого юнацького віку, Б. Мещеряков, Д. Ющенко [8] – як фізичну привабливість жіночих обличчя, Я. Верещинська – як естетичний компонент соціальної перцепції [4] тощо. Взаємозв'язок фізичної атрактивності з упевненістю особистості розглядали Х. Мелло, Т. Гарсія-Маркес, П. Бріньоль, А. Канцалак, Р. Петті [21], із самооцінкою та розумовими здібностями – С. Сім, Дж. Саперія, Дж. Браун і Ф. Берньєрі [25], інші.

Значення атрактивності в роботі психолога вивчається також усебічно. Так, у працях С. Бахарі, М. Саада й А. Саллех [15] висвітлювався вплив зовнішньої привабливості психолога на консультативний процес, поведінкові ознаки атрактивності психолога досліджували Ч. Клейборн та Р. Нерісон [23]. Орецькі науковці Х. Кім, М. Ча й Е. Джі [19] провели інноваційне та сучасне дослідження в напрямі психологічного консультування, вони вивчали привабливість голосу віртуального агента (чат-бот), який виступає в ролі психолога та проводить психологічне консультування. Г. Хомич, Ю. Шамардак [12], М. Міллер та Д. Веллс [22] розглядали значення атракції як складової частини міжособистісної перцепції у професійній діяльності психолога.

Дослідження привабливості ще не вичерпали всієї актуальної проблематики і, безсумнівно, зберігають велике теоретичне і практичне значення. Аналіз літератури з питань атрактивності психолога дозволяє зробити висновок, що їх не досить вивчено. Це й зумовлює необхідність вичерпного теоретичного аналізу досліджуваної особистісної якості психолога.

**Постановка завдання.** Метою статті є теоретичний огляд наукових досліджень щодо особливостей прояву атрактивності у професійній діяльності психолога-консультанта.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У широкому розумінні у «Великому психологічному словнику» визначено поняття «атракційність» як властивість людини викликати до себе симпатію і довіру в інших людей [1, с. 48]. У вузькому, специфічному розумінні атрактивність психолога має тотожне значення.

Існує низка характеристик, які роблять психолога-консультанта впливовим в очах клієнтів. На думку С. Стронга, атрактивність психолога базується на усвідомленні схожості між клієнтом та психологом-консультантом [27]. У клієнта

починає виникати симпатія та прихильність до психолога, якщо він спілкується з ним доступними, зрозумілими словами, без уживання професійних термінів, його висловлювання чіткі та доступні для сприймання [17, с. 159]. Кілька досліджень показали, що вияв схожості та симпатії передається за допомогою різноманітних вербальних форм поведінки, як-от: саморозкриття психолога (Ч. Клейборн [23], Е. Даут, Д. Борото [16] та інші); схожість цінностей (С. Стронг [27], Р. Нерісон [23]), звернення на ім'я до клієнта (Е. Роббінс, Р. Хаас [24]) тощо.

Крім того, у дослідженнях, що вивчали значення невербальної поведінки психолога, було виявлено, що високий рівень невербальних сигналів формує вищу оцінку атрактивності психолога. До найбільш значущих невербальних сигналів психолога-консультанта було віднесено: позитивні кивки головою, жести рук, рукостискання, контакт очима, орієнтації плеча та нахил уперед, вираз обличчя (А. Барак, Дж. Паткін, Д. Делл [15]; Ч. Клейборн [23]; М. Лакросс [20]; Е. Роббінс, Р. Хаас [24] та інші). Підкреслено, що тембральна експресія також впливає на атрактивність психолога (Ч. Клейборн [23]). Крім того, з'ясовано, що саме невербальна поведінка більше сприяє виникненню атрактивності, ніж словесна поведінка (А. Барак, Д. Делл; Ч. Клейборн [15] та інші). Низка досліджень особливостей прояву симпатії й антипатії обґрунтовують це тим, що майже 55% невербальної інформації, що сприймається людиною, здатна впливати на виникнення симпатії до іншої людини [17].

Усі зазначені вище невербальні та вербальні форми поведінки справді мають великий вплив на процес психологічного консультування. Окрім цього, ефективність консультацій, на думку більшості науковців: І. Вачкова [3], Р. Кочюнаса [7], С. Васьківської [2] та інших, залежить від багатьох чинників, як-от: наявність у клієнта бажання та внутрішньої готовності вирішити проблему, розуміння ним шляхів її подолання, відчуття комфорту та безпеки у процесі консультації, професіоналізм і досвід психолога, уміння дотримуватись правил консультування тощо [6]. До цього переліку можна віднести й атрактивність психолога. Свого часу Р. Мей стверджував, що консультант-психолог повинен уміти залучати людей до себе, відчувати себе вільно в будь-якому оточенні, проявляти здатність до емпатії, мати інші зовнішні атрибути чарівності. Ці вміння, на думку автора, з'являються тоді, коли спілкування із клієнтами приносить психологу задоволення, він бажає їм

добра, проявляє до них ширший інтерес, цим самим він автоматично починає притягувати до себе інших, у психолога з'являється так звана «особистісна чарівність», або атрактивність [9, с. 70].

О. Шахматова в дослідженні основних властивостей особистості також зазначала, що саме атрактивність, толерантність і асертивність є максимально важливими у професійній діяльності фасилітаторів, до яких можна віднести й психологів. У її розумінні атрактивність розглядається як прагнення людини до позитивного ставлення до неї з боку інших людей, яке ґрунтується на власному позитивному ставленні до цих людей. Формування атрактивності, на її думку, залежить від емпатії, що забезпечує не тільки раціональне усвідомлення переживань іншого, співпереживання і співчуття, а й надання дієвої допомоги, підтримки в ситуаціях, які сприймаються людиною як важкі або навіть безвихідні. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних взаємин, робить поведінку людини соціально зумовленою та привабливою для інших [13].

М. Міллер і Д. Веллс у своїх працях зазначали важливість атрактивності психолога під час роботи зі складними клієнтами, що використовують різні механізми психологічного захисту у процесі проходження ними консультацій. Саме атрактивність, як особистісна якість психолога-консультанта, його позитивне ставлення під час консультування таких клієнтів викликають прихильність та довіру останніх, здатні впливати на створення спокійної, комфортної та доброзичливої атмосфери, що розслаблює людину, налаштовує на вирішення проблеми будь-якої складності [22].

Щодо значення психологічної атмосфери та поведінки психолога під час консультування провели ґрунтовне дослідження Р. Нерісон та Ч. Клейборн. У процесі якого клієнтам в університетському консультаційному центрі було запропоновано оцінити своїх психологів з погляду поведінкових ознак, пов'язаних із привабливістю й ефективністю консультативного процесу. Результати показали, що невербальна поведінка (вираз обличчя, міміка, жести) психолога була більш вагомим під час визначення його атрактивності та створення доброзичливого спілкування, ніж вербальна поведінка, однак виразність і емоційність мовлення психолога для респондентів також мали суттєве значення [23].

Не менш важливим є вплив зовнішньої атрактивності психолога на розкриття інформації клієнтом, це зазначали С. Гарріс і А. Басбі. У своєму

дослідженні вони розкрили взаємозв'язок атрактивності психолога, статі клієнта, характеру проблеми та міри комфорту клієнта під час розкриття інформації в парному консультуванні. Учені дійшли висновку, що більшість учасників експерименту почуваються набагато комфортніше в разі промовляння інформації зовнішньо привабливому психологу, однак велике значення для них також має зміст їхнього звернення. Так, у них не виникав дискомфорт під час саморозкриття щодо проблем комунікативного характеру, а в разі обговорення потенційно незручних питань, що стосувались сексуальних взаємин із партнером, виникали труднощі та внутрішні бар'єри [18]. Тож, можна констатувати, що атрактивності належить одне із ключових місць у професійній діяльності психолога-консультанта.

С. Бахарі, М. Саад і А. Саллех вивчали думки клієнтів щодо впливу атрактивності психолога, його професійних навичок та дотримання ним етичних норм на результати консультування. За результатами експерименту вчені дійшли висновку, що виокремлені ними чинники позитивно корелюють із результатами консультування, адже це ті аспекти, на які необхідно звертати увагу психологу під час проведення консультацій із клієнтами. На думку вчених, здатність психолога гармонійно поєднувати власну атракційність із постійним удосконаленням професійних навичок та знань з етичних питань у консультуванні збільшує ефективність психологічної допомоги [14].

До подібних висновків дійшов і С. Стронг, він установив, що клієнти легше приймають думку психолога і менш схильні спростовувати її в тому разі, якщо останній сприймається як експерт, як атракційна та надійна людина. Під експертністю вчений мав на увазі сприйняття клієнтом психолога як компетентної людини, причому таке сприйняття залежало не від досвідченості психолога, а здебільшого від демонстрації ним певних вербальних і невербальних проявів. Атрактивність визначалася як сприйняття клієнтом психолога доброзичливою, приємною та привабливою людиною. Надійність розумілася як віра клієнта в те, що психолог не буде вводити його в оману або шкодити йому [27].

Усі висвітлені вище наукові спостереження розкривали реальний консультативний процес, у який залучені психолог і клієнт. Сучасна тенденція до діджиталізації більшості процесів, розвиток штучного інтелекту спонукали вчених Х. Кім, М. Ча, Е. Джі дослідити привабливість голосу віртуального консультанта (чат-бот), який

виконує роль психолога та проводить психологічне консультування. У процесі експерименту респондентам було запропоновано взяти участь у консультативній бесіді з віртуальним агентом, який створено на основі штучного інтелекту та в який запрограмовано чотири голоси відповідно до віку та статі. Потім учасникам пропонувалось вказати, який вид голосу їм найбільше імпонував та приваблював. Результати цього дослідження вказують на те, що віртуальний консультант із жіночим голосом, з такими характеристиками, як: теплий, доброзичливий, приємний, мав вищий рівень привабливості, ніж чоловічий голос консультанта, незалежно від віку цього голосу. Також дослідники дійшли висновку, що учасники експерименту віддавали перевагу голосу віртуального консультанта, який був емоційно виразний і максимально схожий на реальний людський голос, той, що викликав симпатію [19]. Згідно з результатами цього дослідження, цілком очевидним є той факт, що для клієнтів важливим чинником ефективності психологічного консультування виступають атрактивні характеристики мовлення психолога, чи то реального, чи віртуального.

Отже, дослідження, присвячені ролі атрактивності в консультативній діяльності психолога, свідчать про те, що зазначена особистісна якість психолога вивчалась багатьма науковцями, визна-

чались чинники, що викликають прихильності до особистості психолога, встановлювалась співвіднесення атрактивності з іншими професійними характеристиками психолога, виявлялись особливості її формування під час роботи із запитамі клієнтів різної типології. Досить уваги було приділено саме аналізу вербальної поведінки (само-розкриття, відкритість, звернення на ім'я, схожість ставлення та виразність голосу психолога) як такої, що посилює атрактивність психолога в очах клієнта. Крім того, було визначено, що високий рівень сприйнятливої невербальної поведінки також позитивно сприяє зростанню атрактивності психолога-консультанта.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз наукових досліджень щодо особливостей прояву атрактивності у професійній діяльності психолога-консультанта дозволяє сформулювати завдання на перспективу. Відсутність чіткого визначення поняття «атракційність психолога» зумовлює необхідність проведення ґрунтовного емпіричного дослідження уявлень про атракційність психолога серед клієнтів психологічного консультування, психологів-практиків та майбутніх психологів, чинників, що запускають механізм виникнення зазначеної особистісної якості, рівня її впливу на результативність психологічного консультування.

#### Список літератури:

1. Большой психологический словарь. Москва : Прайм-Еврознак, 2003. С. 48–49.
2. Васильківська С. Основи психологічного консультування : навчальний посібник. Київ : Ніка-Центр, 2011. 242 с.
3. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Москва : Ось-89, 2008. 256 с.
4. Верещинська Я. Привабливість як естетичний компонент соціальної перцепції. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 245–253.
5. Кленчу А. Емоційно-комунікативні особливості атрактивності та їх корекція у дівчат старшого юнацького віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2011. 20 с.
6. Консультативна психологія : підручник / І. Булах та ін. Вінниця : Нілан, 2014. С. 162–177.
7. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. Москва : Академический проект, 2020. 222 с.
8. Мещеряков Б., Ющенко Д. Глаза как предикторы воспринимаемой физической аттрактивности женских лиц. *Культурно-историческая психология* : международный научный журнал. 2006. № 1. С. 48–56.
9. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Институт общегуманитарных исследований. Санкт-Петербург : Апрель-Пресс, 2015. С. 70.
10. Олифирович Н. Индивидуальное психологическое консультирование : теория и практика. Минск : Тесей, 2005. С. 110–111.
11. Сердюк Н. Психологічні умови формування атракції до однолітків у підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Бердянськ, 2014. 23 с.
12. Хомич Г., Шамардак Ю. Атракція як складова міжособистісної перцепції у професійній діяльності психолога. *Humanitarium*. 2019. Т. 42. Вип. 1. С. 189–197.
13. Шахматова О. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Научные исследования в образовании*. 2006. № 3. С. 118–125.
14. Bahari S., Saad M., Salleh A. Clients' perception of counseling variables in relation to counseling outcomes. *Malaysia Online Journal of Psychology & Counselling*. 2017. 2.2. URL: <https://www.researchgate.net/publication/271589378>.

15. Barak A., Patkin J., Dell D. Effects of certain counselor behaviors on perceived expertness and attractiveness. *Journal of Counseling Psychology*. 1982. № 29 (3). P. 261–267.
16. Dowd E., Boroto D. Differential effects of counselor self-disclosure, self-involving statements, and interpretation. *Journal of Counseling Psychology*. 1982. № 29 (1). P. 8–13.
17. Gladding S. *Counseling: A Comprehensive Profession*. 8<sup>th</sup> Edition. Wake Forest University : Pearson, 2018. P. 159.
18. Harris St., Busby D. Therapist physical attractiveness: an unexplored influence on client disclosure. *Journal of Marital and Family Therapy*. April 1998. Vol. 24. Iss. 2. P. 251–257.
19. Kim H., Cha M., Ji Y. The Impact of an Agent's Voice in Psychological Counseling: Session Evaluation and Counselor Rating. *Appl. Sci.* 2021. № 11. P. 2893.
20. La Crosse M. Nonverbal behavior and perceived counselor attractiveness and persuasiveness. *Journal of Counseling Psychology*. 1975. № 22 (6). P. 563–566.
21. The influence of physical attractiveness on attitude confidence and resistance to change / J. Melloa et al. *Journal of Experimental Social Psychology*. September 2020. Vol. 90. P. 104018.
22. Miller M., Wells D. On Being “Attractive” With Resistant Clients. *Journal of Humanistic Education and Development*. Dec 1990. V. 29. № 2. P. 86–92.
23. Nerison R., Claiborn Ch. Counselor Attractiveness, Similarity, and Session impact: A Field Study. *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, 98<sup>th</sup>, Boston, MA, August 11–14, 1990*. 38 p.
24. Robbins E., Haase R. Power of nonverbal cues in counseling interactions: Availability, vividness, or salience? *Journal of Counseling Psychology*. 1985. № 32 (4). P. 502–513.
25. Judging attractiveness: Biases due to raters' own attractiveness and intelligence / S. Sim et al. *Cogent Psychology*. 2015. № 2. P. 996316.
26. Störmer V., George A. Attention Alters Perceived Attractiveness. *Psychological Science*. 2016. 27. № 4. P. 563–71.
27. Strong S., Claiborn C. *Change through interaction: Social psychological processes of counseling and psychotherapy*. New York : Wiley, 1982. 259 p.

#### **Serdiuk N.I. ATTRACTION AS A GUARANTEE OF EFFECTIVE COUNSELING ACTIVITIES OF A PSYCHOLOGIST**

*The article considers the importance of the attractiveness of the psychologist in the implementation of effective counseling with clients. The meaning of the concept of “attraction” is given, which means a person's ability to evoke sympathy and trust in other people. Theoretical analysis of researches of scientists in which features of display of attractiveness of the psychologist are studied, the factors causing attachments to the personality of the psychologist are defined, correlation of attractiveness with other professional characteristics of the psychologist is established. The influence of the attractiveness of the psychologist in consulting work with complex clients and their psychological protection mechanisms is noted. As a result of generalization, it is determined that the attractiveness of a psychologist depends on his personal attitude to the counseling process, the ability to attract people to himself, to feel free during the consultation, to show the ability to empathize. The most significant verbal forms of behavior (self-disclosure of the psychologist, manifestation of similarity of life values, address to the client, expressiveness of the psychologist's speech, etc.) and nonverbal forms of behavior (positive nods, hand gestures, handshake, eye contact, facial expression, facial expressions) etc.) that positively and effectively affect the attractiveness of the psychologist and psychological counseling. The results of a modern study on the attractiveness of the voice of a virtual consultant (chatbot), who acts as a psychologist and conducts psychological counseling with real people. The task for the future is defined, which consists in a thorough empirical study of ideas about the attractiveness of a psychologist among clients of psychological counseling, practicing psychologists and future psychologists and its impact on the effectiveness of counseling.*

**Key words:** attractiveness, psychologist, counseling, verbal behavior, nonverbal behavior.



**Сорока О.М.**

Дунайський інститут

Національного університету «Одеська морська академія»

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МОРЯКА ЯК ОДНІЄЇ З ОСНОВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ І СИСТЕМНОЇ ВЛАСТИВОСТІ ЙОГО ОСОБИСТОСТІ

*У статті подано результати аналізу теоретико-методологічних підходів до дослідження стресостійкості моряка як однієї з основних характеристик функціонального стану і системної властивості його особистості. Зазначається, що дотепер категорія стресостійкості не набула однозначного трактування. Це поняття можуть замінювати на синонімічні: емоційна, психологічна, психофізіологічна, моральна, морально-психологічна, емоційно-вольова стійкість, стійкість особистості тощо.*

*У психології простежується ідея про подвійну природу стресостійкості, що проявляється в розгляді її як властивості, що впливає на результат діяльності, і як характеристики, що забезпечує гомеостаз особистості як системи. А із цих позицій можна розглядати стресостійкість як показник діяльнісний і особистісний, який проявляє свою активність у разі невідповідності потенцій суб'єкта умовам чи вимогам конкретної діяльності. Роль цього компонента полягає у виробленні такої системи захисту особистості від стрес-чинників, яка забезпечила б стійкість особистості від розвитку в неї дистресового стану.*

*Робляться висновки, що успішність роботи, продуктивність праці не залежать безпосередньо від психодинамічних характеристик поведінки, а проявляються у стилі виконання діяльності. Стильові характеристики залежать від багатьох чинників, які осмислюються й оцінюються суб'єктом, набувають конкретного особистісного значення і визначають його вибір. Інакше кажучи, особистість володіє власними індивідуально-психологічними властивостями, підбирає залежно від їхньої оцінки, забарвлює значенням ті чи інші способи досягнення цілей.*

**Ключові слова:** стресостійкість, моряк, функціональний стан, індивідуально-психологічні властивості, захист особистості, стрес-чинники.

**Постановка проблеми.** Професійна діяльність моряків здійснюється в умовах високого ризику для їхнього життя і здоров'я, оскільки відбувається в умовах комплексного впливу різноманітних стрес-чинників підвищеної інтенсивності, які можуть створювати екстремальні ситуації. Складність їхньої діяльності зумовлюється надзвичайно динамічними природно-кліматичними умовами морського середовища, високою технічною насиченістю та технічним станом обладнання, що використовується під час здійснення морських перевезень; тривалістю плавання; специфікою прояву людського чинника в умовах високого рівня фізичних та психічних навантажень, високої відповідальності за свої дії, нерегламентованого характеру морської праці; комплексним впливом різних чинників на організм і психіку моряка; ізольованістю в обмеженому просторі судна протягом плавання тощо. Саме через

комплексний вплив цих та багатьох інших чинників імовірність виникнення нестандартних екстремальних ситуацій є непередбачуваною та потенційною. Оскільки вплив екстремальних чинників професійної морської діяльності на організм та психіку моряка в умовах технічної системи судна є постійним, вірогідність виникнення екстремальних ситуацій професійної діяльності виявляється досить високою. Тому їм необхідно розвивати стресостійкість, щоб навчитися витримувати високий рівень професійного навантаження, управляти власними емоціями у стресових ситуаціях для збереження психічного здоров'я, вчасно мобілізувати внутрішні ресурси для подолання стресових ситуацій. Через це серед вимог до особистості моряка як фахівця морського транспорту, спеціаліста екстремального профілю, визначено базовий комплекс професійно важливих психологічних якостей, який відображає можливість

здійснення професійної діяльності, що укладаються в поняття «безпечне мореплавство».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В Україні, а не лише за її межами, уже сформувалась потужна плеяда науковців, що внесли суттєвий науковий доробок із проблеми професійного стресу та шляхів її вирішення. Різні аспекти стресостійкості досліджували Д. Олександров, В. Алещенко, І. Аршава, В. Барко, І. Ващенко, Г. Грибенюк, Н. Іванова, О. Колесніченко, В. Корольчук, В. Лефтеров, В. Медведєв, С. Миронець, Л. Мороз, Н. Оніщенко, В. Осьодло, Н. Потапчук, І. Приходько, Н. Родіна, О. Сафін, Р. Сірко, В. Стасюк, О. Тімченко, Ю. Ширококов, С. Яковенко. Психологічні аспекти стресостійкості у професійній діяльності морських фахівців розглядали Н. Басанець, Г. Броневицький, О. Даніленко, В. Корольчук, В. Крутецький, Т. Зайцева, Г. Криворотько, А. Побідаш, М. Репін, А. Страхов, О. Стрелкова, В. Чернявський, Л. Шафран та інші.

**Постановка завдання.** Мета статті – зробити аналіз теоретико-методологічних підходів до дослідження стресостійкості моряка як однієї з основних характеристик функціонального стану і системної властивості його особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як зазначає Т. Бохан, системні детермінанти стресу і стресостійкості мають онтогенетичну, етнокультурну та гендерну зумовленість і відображають в онтогенезі особливості становлення багатовимірного світу людини, пов'язані з рівнями системної організації свідомості, включаються в його детермінацію і сприяють формуванню окремих якостей особистості, що вказує на онтогенетичну природу стресу і стресостійкості [4, с. 372].

На думку І. Теплякової, стресові реакції «запускаються» як реальними подіями, так і уявними, у зв'язку із чим стійкість до стресу набуває неабиякої значущості, бо є важливим чинником збереження нормальної працездатності й ефективної взаємодії з оточенням. Вона вважає, що про високу стресостійкість можна говорити лише тоді, коли численні скрутні ситуації приводять до породження сприятливих первинних і вторинних оцінок, що, у свою чергу, перешкоджає виникненню руйнівних наслідків стресу і сприяє конструктивній взаємодії з ним. Дослідниця зазначає, що дотепер категорія стресостійкості не набула однозначного трактування. Це поняття можуть замінювати на синонімічні: емоційна, психологічна, психофізіологічна, моральна, морально-психологічна, емоційно-вольова стійкість, стійкість особистості тощо [16, с. 217].

Так, стресостійкість розглядається О. Катунінім як комплексна властивість людини, що характеризується ступенем адаптації індивіда до дії екстремальних зовнішніх і внутрішніх чинників, що виникають у процесі життєдіяльності, і проявляється в основних функціональних станах, рівні працездатності та демонстрованих моделях поведінки як характеристики, що впливають на ефективність і надійність спільної діяльності. Вона є інтегративним чинником спільної діяльності співробітників і дозволяє зберігати в екстремальних умовах адекватність психічного стану й ефективність професійної діяльності, як індивідуальної, так і спільної [8, с. 8].

Визначення стресостійкості з позицій теорії інтегральної індивідуальності В. Мерліна пропонує С. Суботін: «Стресостійкість – це індивідуальна психологічна особливість, яка полягає у специфічному взаємозв'язку різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності, що забезпечує біологічний, фізіологічний і психологічний гомеостаз системи і веде до оптимальної взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем у різних умовах життєдіяльності і діяльності» [15, с. 39]. Під цим терміном він розуміє такі складники, як емоційна стійкість, психологічна стійкість до стресу, стрес-резистентність, фрустраційна толерантність. О. Церковський аналізує сучасні погляди на проблему та зазначає, що цей погляд на феномен стресостійкості є досить поширеним [17, с. 7–8]. Якщо предметно-дієвий аналіз стійкості відображає результативні параметри діяльності, що характеризують зміни предмета праці, його ефективність та якість, то фізіологічний і психологічний підходи визначають процесуальну підтримку і забезпечення стійкої діяльності [2].

На один із суттєвих аспектів стресостійкості звертає свою увагу П. Зільберман і зазначає, що стійкість може бути недоцільним явищем, що характеризує відсутність адекватного відображення ситуації, що змінилася, що свідчить про недостатню флексибільність, адаптивність. Він пропонує власне трактування стресостійкості, розуміє під нею інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, яка забезпечує оптимально успішне досягнення мети діяльності у складній емотивній обстановці [5].

Як можна зрозуміти з усіх наведених визначень стресостійкості, цей феномен (якість, риса, властивість) розглядається в основному

з функціональних позицій, як характеристика, що впливає на успішність діяльності. І лише в термінах С. Суботіна простежується ідея подвійної природи стресостійкості. Ця особливість проявляється в розгляді стресостійкості як властивості, що впливає на результат діяльності (успішність – неуспішність), і як характеристики, що забезпечує гомеостаз особистості як системи. А із цих позицій можна розглядати стресостійкість як показник діяльнісний (зовнішній) та особистісний (внутрішній), який проявляє свою активність у разі невідповідності потенцій суб'єкта умовам чи вимогам конкретної діяльності. Роль цього компонента полягає у виробленні такої системи захисту особистості від стрес-чинників, яка забезпечила б стійкість (захищеність) людини від розвитку дістресового стану [17, с. 7–8].

Отже, виходячи з розуміння стресостійкості як однієї з основних характеристик функціонального стану і системної властивості особистості моряка, розглянемо індивідуально-особистісні чинники його стресостійкості. Зокрема, багато дослідників констатують велику схильність до стресу людей типу А (коронарний тип). Так, О. Маклаков, С. Положенцев, Д. Руднев зазначають високу ймовірність розвитку ішемічної хвороби серця в молодих людей цього типу в умовах тривалих психоемоційних навантажень [10]. Закордонні автори підкреслюють більшу схильність до стресу представників саме цього типу, відзначають також їхню схильність до неадекватної оцінки поставлених перед ними завдань, а також поспішність в ухваленні рішень [18].

За визначенням Б. Ананьєва, нейродинамічна група індивідуальних характеристик людини належить до класу первинних індивідуально-типових властивостей [1]. У зв'язку із цим Є. Ільїн відзначає, що за невеликого та середнього ступеня психоемоційного напруження ефективність діяльності зростає в усіх людей, незалежно від того, які типологічні особливості прояву властивостей нервової системи їм притаманні. Однак за великого напруження раніше погіршується ефективність діяльності в осіб зі слабкою нервовою системою. Представники з високою виразністю сили нервових процесів виявляють велику стійкість до значного психоемоційного напруження, тоді як за середньої стресогенності суб'єкти зі слабкою нервовою системою демонструють високу ефективність діяльності, іноді навіть випереджають осіб із сильною нервовою системою. У разі збільшення інтенсивності діяльності, підвищення значущості результату праці спостерігається зниження

ефективності діяльності в осіб зі слабкою нервовою системою. У представників сильного типу в таких умовах відбувається мобілізація ресурсів і, як її наслідок, зростання результативності діяльності. Загалом відзначено велику схильність осіб зі слабкою нервовою системою до стресу, він пояснює це тим, що у «слабких» суб'єктів у спокої енерговитрати є вищими, це свідчить про менші енергетичні ресурси, які можуть бути мобілізовані в умовах стресу [6].

О. Борисова довела, що суб'єкти з рухливістю нервових процесів відрізняються високою працездатністю в напружених умовах [3]. Особи з інертністю характеризуються зниженою активністю, високою тривожністю, замкнутістю, зривами в діяльності. Ці якості є маркерами низької стресостійкості.

Л. Мітіна зазначає, що порушення балансу / урівноваженості нервових процесів супроводжується зниженням резистентності до стресу [12]. Це дає підстави стверджувати, що в більшості екстремальних видів діяльності, насичених несподіваними, надскладними, малостереотипними завданнями, великі шанси на успіх матимуть особи із сильною, рухливою і врівноваженою нервовою системою, що забезпечує високу стійкість до стресів. Але це положення не можна вважати універсальним щодо всіх видів професійної активності, оскільки мають місце стресогени, у яких продуктивність діяльності та протидія професійним стрес-чинникам опосередковуються особистісними й операційними характеристиками суб'єкта діяльності [17].

Як відомо, сукупність найважливіших властивостей індивіда та їхніх складних утворень у найбільш інтегративній формі реалізується у вигляді темпераменту. У різні часи дослідники висували різні теорії темпераменту залежно від розгляду ними чинників, які зумовлюють його прояви. Так, на думку Г. Айзенка, темперамент характеризується такими лінійно-ортодоксальними симптомокомплексами, як екстравертованість, а також інтровертованість і нейротизм, які мають безперервний і нормальний характер розподілу. Р. Кеттелл виокремив низку чинників, що належать як до темпераменту, так і до характеру, які стосовно один до одного є незалежними й автономними в загальній структурі особистості. К.Г. Юнг і Г. Оллпорт визнають існування типів темпераменту, розглядають його як переривчасту, якісну характеристику індивідуальних відмінностей.

В. Небиліцин виокремлює три основні компоненти у структурі темпераменту: загальну

психічну активність людини; руховий компонент; «емоційність» (вразливість, імпульсивність, емоційна лабільність) [13]. В. Мерлін під типом темпераменту розуміє закономірність зв'язків певних властивостей темпераменту, до яких він відносить такі психічні властивості, як: сензитивність; емоційну збудливість; активність; реактивність; співвідношення активності та реактивності; темп реакцій; ригідність – пластичність; екстравертованість – інтровертованість [11].

Більшість дослідників відзначають пряму односпрямовану залежність ступеня вираженості тривожності від схильності до стресу. Вони схильні вважати тривожність більш природно зумовленою властивістю людини, ніж характерологічною особливістю особистості, яке детермінує всю систему відносин людини і найтіснішим чином пов'язана з такими нейродинамічними і темпераментальними властивостями, як слабка нервова система, неврівноваженість нервових процесів, сензитивність і емоційна збудливість. На високу зумовленість емоційності індивідуальним складом людини вказує і С. Рубінштейн, який зазначає, що темперамент позначається в емоційній збудливості – у силі емоційного збудження, швидкості, з якою воно охоплює особистість, у стійкості, з якою воно зберігається [14].

Переважає кількість дослідників, які вивчають схильність людини до стресу в аспекті гендерного підходу, відзначають велику стійкість представників жіночої статі до емоціогенних чинників середньої інтенсивності та довготривалих. Вони краще справляються зі стресом завдяки біохімічним і фізіологічним особливостям жіночої природи, покликаної в біологічній еволюції відігравати основну роль у забезпеченні процесу спадковості, тоді як біологічне призначення чоловіків полягає у привнесенні мінливості до фенотипічної складової частини роду людського, а тому він є більш адаптивним до особливих, зокрема екстремальних, умов діяльності [7]. Деякі типові чоловічі або жіночі риси мають свої еволюційно-генетичні і фізіологічні передумови, інші риси формуються у процесі соціалізації та розвитку особистості. У цьому контексті психологічна стаття радикально відрізняється від статі біологічної, але, незважаючи на це, можна припустити, що рівень стресостійкості осіб із переважанням того чи іншого психологічного гендерного начала буде визначатися умовами, у яких розгортається стресогенна ситуація, вимогами діяльності, а також ресурсами особистості як суб'єкта діяльності [17].

Більшість дослідників проблеми впливу мотиваційного чинника на ефективність діяльності підкреслюють її зумовленість законом Йеркса – Додсона, водночас цей закон і тимчасове розгортання стадій розвитку стресу. за Г. Сельє, являють собою в загальних рисах однакову за конфігурацією залежність.

Важливе місце серед індивідуально-особистісних чинників стресостійкості моряка посідає таке психічне новоутворення, як самоствалення. Воно конкретизовано в такому понятті, як «самооцінка», яка належить до центральних утворень особистості, до її ядра. У структурі відносин особистості самооцінці належить особливо важливе місце, бо вона напряду пов'язана із процесом соціальної адаптації особистості. Значущою особистісною особливістю, що підвищує стресотолерантність у напружених умовах діяльності, є саме адекватна висока самооцінка.

Якщо особистість характеризує вершину всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – її глибину, і один із каналів, через які індивідуальність має зв'язок із зовнішнім світом, поряд з індивідом і особистістю, – це суб'єктність людини. Саме через різні види діяльності у процесі суб'єкт-суб'єктних (спілкування) і суб'єкт-об'єктних (праця, пізнання) відносин в основному формуються і проявляються індивідуальність та особистість. Найбільш точно відображається цей процес у стилі діяльності людини. Він є інтегральним ефектом взаємодії суб'єкта й об'єкта. Це провідне психічне утворення, яке детермінується як властивостями особистості, так і умовами середовища. Причому наявність такого стилю забезпечує людині найбільш ефективну адаптацію взагалі і здатність протистояти стресовим впливам зокрема. Успішність протидії чинникам професійного стресу залежить від сформованості індивідуального стилю діяльності, хоча ефективність самої діяльності водночас може бути і невисокою.

Суттєвою особливістю індивідуального стилю є співвідношення орієнтовних і виконавчих дій. Є. Клімовим та його послідовниками доведено, що в одних людей орієнтовна діяльність є більш розгорнутою і сильніше відособленою від виконавчих дій (в осіб з інертною і слабкою нервовою системою), в інших ця діяльність є менш розгорнутою і здійснюється переважно через виконавчі дії (в осіб із рухливою і сильною нервовою системою) [9]. Для опису процесуального аспекту індивідуального стилю необхідно брати до уваги не лише внутрішні характеристики суб'єкта, а й зовнішній аспект – ситуацію здійснення

діяльності. Що ж результативного аспекту індивідуального стилю, то традиційні уявлення про нього побудовано на однозначності трактування успішності як обов'язкової ознаки стилю. Але успішність може мати досить великий діапазон. Крім того, висока успішність в одному аспекті діяльності (продуктивний або якісний) може поєднуватися з невисокими показниками в іншому. До того ж індивідуальні відмінності результату не повинні трактуватися як відмінності в успішності. Необхідно звернути увагу і на зв'язок результативного і процесуального аспектів діяльності. В індивідуальному стилі він не є однозначним.

Окремі особливості процесуального боку можуть по-різному відображатися на результатах діяльності. Тобто індивідуальні відмінності результату – це не показник неуспішності, а прояви різних рівнів розвитку індивідуального стилю.

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок, що успішність професійної діяльності не залежить безпосередньо від психодинамічних характеристик поведінки особистості, а проявляється у стилі виконання нею цієї діяльності. Особистість має власні індивідуальні властивості, підбирає залежно від їхньої оцінки, наповнює значенням ті чи інші способи досягнення поставлених цілей.

#### Список літератури:

1. Ананьев Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. С. 58–62.
2. Бодров В. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва, 2006. 528 с.
3. Борисова Е., Логинова Г. Индивидуальность и профессия. Москва : Знание, 1991. 191 с.
4. Бохан Т. Культурно-исторический поход к стрессу и стрессоустойчивости : дис. ... докт. психол. наук. Томск, 2008. 394 с.
5. Зильберман П. Эмоциональная устойчивость оператора. *Очерки психологии труда оператора*. Москва : Наука, 1974. С. 138–172.
6. Ильин Е. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 432 с.
7. Каримова А. Взаимосвязь гендерных особенностей и стрессоустойчивости личности. *Вестник Восточной экономико-юридической гуманитарной академии*. 2013. № 6 (68). С. 55–60.
8. Катунин А. Стрессоустойчивость как интегративный фактор совместной деятельности сотрудников служебных коллективов : дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2016. 178 с.
9. Климов Е. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. 278 с.
10. Маклаков А., Положенцев С., Руднев Д. Психологические механизмы поведения типа А у молодых людей в период адаптации к длительным психоэмоциональным нагрузкам. *Психологический журнал*. 1993. № 6. С. 86–94.
11. Мерлин В. Темперамент как фактор трудовой деятельности. Очерк теории темперамента. Пермь, 1973. С. 148–167.
12. Митина О., Перпер А., Абдуллаева Л. Исследование взаимосвязи личностных характеристик и динамики эмоциональной сферы в ситуации длительного стресса. *Психологические исследования*. 2019 Т. 12. № 63. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n64/1701-rasskazova64.html>.
13. Небылицын В. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. Москва : Наука, 1976. 336 с.
14. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии. Москва, 1973. 432 с.
15. Субботин С. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя : дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1992. 152 с.
16. Теплякова И. Формирование стрессоустойчивости как актуальная проблема студентов-первокурсников вуза. *Азимут научных исследований : педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 216–219.
17. Церковский А. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости. *Вестник Витебского государственного медицинского университета*. 2011. Т. 10. № 1. С. 6–19.
18. Friedman M., Stricker E. The physiological psychology of hunger: a physiological perspective. *Psychological Review*. 1976. Vol. 83. P. 401–431.

#### **Soroka O.M. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF STRESS RESISTANCE OF A SAILOR AS ONE OF THE MAIN CHARACTERISTICS OF THE FUNCTIONAL STATE AND SYSTEMIC PROPERTIES OF HIS PERSONALITY**

*The article presents the results of the analysis of theoretical and methodological approaches to the study of stress resistance of a sailor as one of the main characteristics of the functional state and systemic properties of his personality. It is noted that so far the category of stress resistance has not been unambiguously interpreted.*

*This concept can be replaced by synonymous: emotional, psychological, psychophysiological, moral, moral and psychological, emotional and volitional resilience, resilience of the individual, etc.*

*In psychology there is an idea of the dual nature of stress, which is manifested in its consideration as a property that affects the result of activity, and as a characteristic that ensures the homeostasis of the individual as a system. And from these positions it is possible to consider stress resistance as an indicator of activity and personal which shows the activity at inconsistency of potentials of the subject to conditions or requirements of concrete activity. The role of this component is to develop a system of protection of the individual from stressors, which would ensure the stability of the individual from the development of distress.*

*It is concluded that success, productivity do not depend directly on psychodynamic characteristics of behavior, and manifested in the style of activity. In this case, stylistic characteristics depend on many factors that are understood and evaluated by the subject, acquiring a specific personal meaning and determining his choice. In other words, the individual has its own individual psychological properties, selecting depending on their assessment, coloring the meaning of certain ways to achieve goals.*

**Key words:** *stress resistance, sailor, functional state, individual psychological properties, personal protection, stressors.*

## СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.923.32

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.3/13>**Педоренко В.М.**

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

### ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ЖІНОК, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

*У статті розкривається актуальність проблеми ціннісно-смыслової сфери жінок, які виховують дітей з інвалідністю. Зазначається, що в Україні, за даними Міністерства соціальної політики України, налічується велика кількість дітей з інвалідністю, турбота про яких цілком лягає на плечі батьків, зокрема матері. Державою забезпечується соціальний захист дітей з інвалідністю, однак із боку держави не досить уваги приділяється особистості жінки, яка виховує дитину з інвалідністю. Тому що досить часто вона змушена відмовитись від власного професійного, кар'єрного, особистісного розвитку заради задоволення основних потреб своєї дитини. У статті описано виокремлені науковцями стадії адаптації сім'ї до ситуації народження дитини з інвалідністю: стадія шоку, стадія суму, стадія адаптації. А також проаналізовано деякі відмінності між сприйняттям дитини з інвалідністю батьком і матір'ю. Зокрема відзначається, що жінці властивий більш високий рівень особистісної і ситуативної тривожності, більш високий рівень прийняття дитини, більша схильність до кооперації з нею. Проаналізовано виокремлені науковцями труднощі, з якими стикається сім'я з народженням дитини з інвалідністю: високий ризик розлучень, труднощі у взаємодії з іншими дітьми в родині, проблеми матеріального характеру тощо. На основі проведеного емпіричного дослідження встановлено, що в жінок, які виховують дітей з інвалідністю, найбільш значущими є такі життєві цінності, як активні соціальні контакти та духовне задоволення. Це вказує на те, що вони схильні керуватися в житті моральними принципами, у них переважають духовні потреби над матеріальними. Жінкам, які виховують дітей з інвалідністю, властиве бажання підтримувати активні соціальні контакти, позитивні взаємини в різних сферах соціальної взаємодії, прагнення до розширення своєї міжособистісної взаємодії. А найбільш значущими сферами життя для них є сфера захоплення та сфера сімейного життя. Констатовано, що більшість досліджуваних уважають, що в суспільстві досі є актуальними цінності добра, милосердя, любові. На основі отриманих емпіричних даних запропоновано рекомендації соціальним працівникам щодо напрямів їхньої роботи із жінками, які виховують дітей з інвалідністю.*

**Ключові слова:** ціннісно-смыслова сфера, дитина з інвалідністю, збереження власної індивідуальності, матеріальне становище, сфера захоплення, креативність, духовне задоволення, розвиток себе.

**Постановка проблеми.** За даними Міністерства соціальної політики України, станом на січень 2021 р. в Україні налічується понад 163 тисячі дітей з інвалідністю [2]. Причому, як свідчать статистичні дані, ця кількість щороку збільшується. Державою забезпечується соціальний захист дітей з інвалідністю, який полягає в наданні державної соціальної допомоги, у санаторно-курортному лікуванні, забезпеченні технічними й іншими засобами реабілітації тощо. Однак, коли говоримо про дітей з інвалідністю, варто посилити увагу до

особистості матері, яка виховує, здійснює догляд та реабілітацію своєї «особливої» дитини. Адже така жінка досить часто змушена відмовитись від власного професійного, кар'єрного, особистісного розвитку заради задоволення основних потреб своєї дитини. На нашу думку, основним чинником, який визначає спрямованість поведінки матері, яка виховує дитину з інвалідністю, є особливості її ціннісно-смыслової сфери.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У Законі України «Про основи соціальної захищеності

ності осіб з інвалідністю в Україні» зазначено, що особою з інвалідністю вважається така особа, яка має стійкі розлади функцій організму, які за деякої взаємодії з навколишнім середовищем можуть призвести до обмеження життєдіяльності даної особи [2].

Вітчизняними та закордонними вченими досліджувалися особливості сім'ї з дитиною-інвалідом. Так, Л. Борщевська, І. Іванова, Т. Комар досліджували вплив психологічного мікроклімату в сім'ї на виховання дитини з інвалідністю [1]; О. Агавелян, В. Юртайкін, О. Комарова визначили стадії адаптації сім'ї до появи в ній дитини з інвалідністю [3]; Р. Майрамян, М. Семаго зосереджували увагу на вірогідності розпаду сімей, у яких народилась дитина з інвалідністю [5]; М. Томчук, І. Чухрій вивчали особливості соціально-психологічної дезадаптованості матерів, які виховують дітей-інвалідів [8]; Є. Савіна, О. Чарова досліджували материнські настанови стосовно дітей з інвалідністю [5]; Е. Тиха зосереджувала увагу на формуванні самосвідомості батьків, які переживають психотравмувальну ситуацію тощо [3]. Однак, на нашу думку, у наукових дослідженнях не досить уваги приділяється проблемі ціннісно-сміслової сфери жінок, які виховують дітей з інвалідністю, як одному з основних чинників, які визначають спрямованість її життєдіяльності.

**Постановка завдання.** Мета статті – теоретично вивчити й емпірично дослідити особливості ціннісно-сміслової сфери жінок, які виховують дітей з інвалідністю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Різними науковцями по-різному трактується поняття цінностей. Зокрема, С. Рубінштейн визначає цінності як значущість чого-небудь; М. Рокич – як абстрактні ідеї, які не пов'язані з конкретним об'єктом чи ситуацією; Д. Леонтьєв – як величезний складник внутрішнього світу людини; М. Боришевський, І. Бех – як особливі регулятори самоактивності людини; М. Савчин визначає цінності як «духовну трапезу людини»; В. Москалець інтерпретує цінності як предмет мрій, смисл життя [1; 5; 8]. У психологічних дослідженнях трапляються й інші підходи до визначення поняття цінностей, які деяким чином доповнюють один одного.

У результаті проведеного аналізу наукових досліджень можна зробити висновок, що цінності утворюють багаторівневу ієрархічну систему, завдяки якій людина робить власні життєві вибори, самовизначається. На думку М. Рокича, у свідомості особистості формується система цін-

нісних орієнтацій, які виконують регулятивну функцію поведінки [5]. Зазначимо, що низка учених ототожнюють поняття цінностей і смислів, науковці Б. Братусь, Е. Дубовська, В. Зінченко, Д. Леонтьєв наголошують на смисловій природі цінностей, Г. Оллпорт називає цінності особистісним смислом [8].

На законодавчому рівні не досить уваги приділяється підтримці жінок, які виховують дітей з інвалідністю. Деяка допомога і підтримка надається психологічними службами реабілітаційних центрів, де проходить реабілітацію дитина з інвалідністю, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, а також деякі ініціативи реалізуються представниками бізнесу та волонтерських груп за підтримки населення країни або окремого регіону.

Для сім'ї, у якій народжується дитина з інвалідністю, цей факт стає великим потрясінням, яке може виявлятися по-різному: від депресії до відмови від дитини.

Науковці О. Агавелян, О. Комарова, В. Юртайкін [8] виокремлюють стадії адаптації сім'ї до такої ситуації, а саме:

– стадія шоку, відмови від усвідомлення факту народження дитини з інвалідністю, стадія агресії. На цій стадії батьки намагаються знайти винуватого в тому, що в їхній сім'ї народилась дитина з інвалідністю, досить часто вони звинувачують один одного, лікарів. Іноді агресія батьків спрямовується на самого новонародженого. Зрозуміло, що психоемоційне напруження в цій сім'ї зростає;

– стадія суму, скорботи за здоровою дитиною, якої в них немає. На цій стадії батьки починають усвідомлювати власну відповідальність за життя і здоров'я своєї дитини, однак вони продовжують відчувати себе безпорадними стосовно догляду, реабілітації, навчання і виховання своєї «особливої» дитини, починають звертатися до різних спеціалістів;

– стадія адаптації. На цій стадії батьки «приймають» ситуацію, вони починають організувати свою життєдіяльність з урахуванням того, що в їхній сім'ї є дитина з інвалідністю. На цій стадії також відбувається зниження почуття жалю, скорботи, поява інтересу до навколишнього світу.

Для більшості таких сімей адаптація до проблеми є умовною, адже дорослішання їхньої «особливої» дитини приносить нові проблеми. Зазвичай за дитиною з інвалідністю доглядає мати. Результати проведеного науковцями О. Агавелян, Р. Майрамян, М. Семаго дослідження сімей,



які виховували дитину з інвалідністю, показали, що існують відмінності між тим, як сприймають дитину з інвалідністю батьки і матері. Так, матері відзначаються високим рівнем особистісної і ситуативної тривожності, а також вищим ступенем прийняття дитини, вищим рівнем кооперації з нею; нижчою схильністю до контролю дитини.

Догляд за дитиною з інвалідністю суттєво обмежує професійну реалізацію матері, її дозвілля. Досить часто вона змушена залишити роботу, відмовитися від кар'єрних перспектив, що може спричинити формування комплексу «власної неповноцінності» [8].

Багато авторів, які досліджують особливості сімей, які виховують дитину або кількох дітей з інвалідністю, вказують також на високий ризик розпаду таких сімей. Причиною розлучень зазвичай стає те, що подружжя не змогло подолати кризу, спричинену народженням у них дитини з інвалідністю. Звичайно, у неповній сім'ї суттєво звужується коло внутрішньосімейної взаємодії, що негативно позначається на розвитку самої дитини з інвалідністю, а також погіршує психоемоційний стан матері, що, у свою чергу, негативно впливає на її ставлення до дітей і до самої себе.

Варто звернути увагу також на те, що зазвичай в сім'ї, де зростає дитина з інвалідністю, є й інші діти, які також перебувають у стресовій ситуації. Адже старші брати і сестри активно залучаються батьками до догляду за дитиною, а молодші брати і сестри зазвичай переживають негативні емоції через недостатність уваги до себе з боку батьків.

Відповідно до Положення Комісії із захисту прав дитини ООН, брати і сестри дітей з інвалідністю – це особливі діти, які також потребують реабілітації та захисту. Залежно від їхнього віку, особливостей взаємин у родині часто вони можуть бути підтримкою і захистом для своїх рідних. Однак вони також очікують підтримки й уваги від родини. Не отримавши очікуваної уваги і підтримки, вони можуть розчаруватися і відмовитися від допомоги хворому братові чи сестрі. Для дитини з інвалідністю наявність братів і сестер є першим і надзвичайно важливим етапом інтеграції в суспільство, а для здорових дітей наявність брата чи сестри з інвалідністю є тим чинником, який сприятиме формуванню в них таких особистісних якостей, як милосердя, доброта, співчутливість. Крім того, це сприятиме обранню в майбутньому цими дітьми таких професій, як лікар, психолог, соціальний працівник, педагог [6, с. 20]. Звичайно, такі позитивні зміни в особистості можуть відбутися, коли батьки підтримують

дітей, уважні до них. Усе це більшою мірою знову ж таки лягає на плечі матері, оскільки вона більше часу проводить із дітьми, тоді як батько працює.

Проблема матеріального забезпечення сім'ї, у якій виховується дитина з інвалідністю, є вкрай гострою і важкою. Адже мама здебільшого не працює, а виховується через зайнятість доглядом за дитиною з інвалідністю. Звичайно, державою виплачується соціальна допомога по догляду за дитиною з інвалідністю, однак та сума є незначною. Лікування, реабілітація, пошук нових реабілітологів, нових методів реабілітації потребують чималих коштів. Описані нами проблеми спричинюють важкий психологічний клімат у родині, що може призвести до депресії, конфліктів, дефіциту позитивних емоцій. У таких ситуаціях особливо складно матері. За результатами проведеного науковцями О. Агавелян, Р. Майрамян, М. Семаго дослідження, приблизно 40% опитаних матерів, які виховують дітей з інвалідністю, звинувачують себе у хворобі своєї дитини. Через те, що мати практично постійно перебуває поряд із дитиною, вона постійно шукає нових способів реабілітації своєї дитини, у неї відсутні можливості психологічного розвантаження, вона постійно перебуває у стресовій ситуації, у неї втрачаються колишні соціальні контакти із друзями, колегами. Усе це може призвести до виникнення певних соматичних захворювань [8].

**Методи і вибірка дослідження.** Для дослідження особливостей ціннісно-сміслової сфери жінок, які виховують дітей з інвалідністю, нами використовувалась методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Сопова та Л. Карпушиної) та розроблена нами анкета. Анкета була спрямована на вивчення знань, уявлень жінок, які виховують дітей з інвалідністю, про систему ціннісно-сміслової сфери особистості. Питання анкети («Назвіть власні актуальні цінності», «Назвіть ті власні цінності, яких ви дотримуєтесь у будь-яких ситуаціях», «Які моральні якості ви найбільше цінуєте в інших людях?», «Чи є актуальними сьогодні моральні цінності в суспільстві? Назвіть, які саме») дадуть можливість проаналізувати особливості ціннісно-сміслової сфери жінок, які виховують дітей з інвалідністю. Загалом анкета складалась із 4 запитань.

Дане дослідження проводилось на базі державної реабілітаційної установи «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Промінь»». У дослідженні взяли участь матері, які виховують дітей з інвалідністю, віком від 26 до 34 років (n = 30 осіб). Дослідження проводилось у період,

коли матері привозили своїх дітей до реабілітаційного центру на чергову реабілітацію.

**Результати.** Проаналізуємо результати методики «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Сопова та Л. Карпушиної (рис. 1).

Як видно з рисунку 1, у жінок, які виховують дітей з інвалідністю, за всіма шкалами переважають низькі показники, крім шкал «Активні соціальні контакти» та «Духовне задоволення». Проаналізуємо отримані показники за окремими шкалами.

За шкалою життєвої цінності «Розвиток себе» у більшості жінок, які виховують дітей з інвалідністю, виявлено низькі показники (77,8%). Це свідчить про те, що дані жінки не прагнуть розвитку себе, їм не властиве пізнання своїх індивідуальних особливостей, вони не прагнуть розвитку своїх здібностей та інших особистісних характеристик. За шкалою життєвих цінностей «Духовне задоволення» у 66,7% досліджуваних виявлено високі показники. Це вказує на те, що жінки, які виховують дітей з інвалідністю, схильні керуватися в житті моральними принципами, у них переважають духовні потреби над матеріальними. У 33,3% досліджуваних виявлено низькі показники за цією шкалою. За шкалою життєвої цінності «Креативність» у більшості

досліджуваних виявлено низькі показники – 81,5%. Це вказує на те, що для жінок, які виховують дітей з інвалідністю, не є актуальною реалізація своїх творчих здібностей, прагнення змінювати навколишню дійсність. За шкалою життєвих цінностей «Активні соціальні контакти» у більшості досліджуваних виявлено високі показники (74,1%). Це свідчить про те, що жінкам, які виховують дітей з інвалідністю, властиве бажання підтримувати активні соціальні контакти, позитивні взаємини в різних сферах соціальної взаємодії, прагнення до розширення своєї міжособистісної взаємодії. За шкалою життєвих цінностей «Власний престиж» (завоювання свого визнання в суспільстві шляхом дотримання певних соціальних вимог) високі показники виявлено тільки у 22,2% досліджуваних, а в 77,8% досліджуваних виявлено низькі показники. За шкалою життєвих цінностей «Високе матеріальне становище», тобто зосередженість на матеріальному благополуччі як головному сенсі свого існування, у більшості жінок, які виховують дітей з інвалідністю, виявлено низькі показники (81,5%). Це вказує на те, що досліджуваних мало цікавить матеріальне благополуччя.

За шкалою життєвих цінностей «Збереження власної індивідуальності» у більшості досліджуваних виявлено низькі показники (70,4%). Для

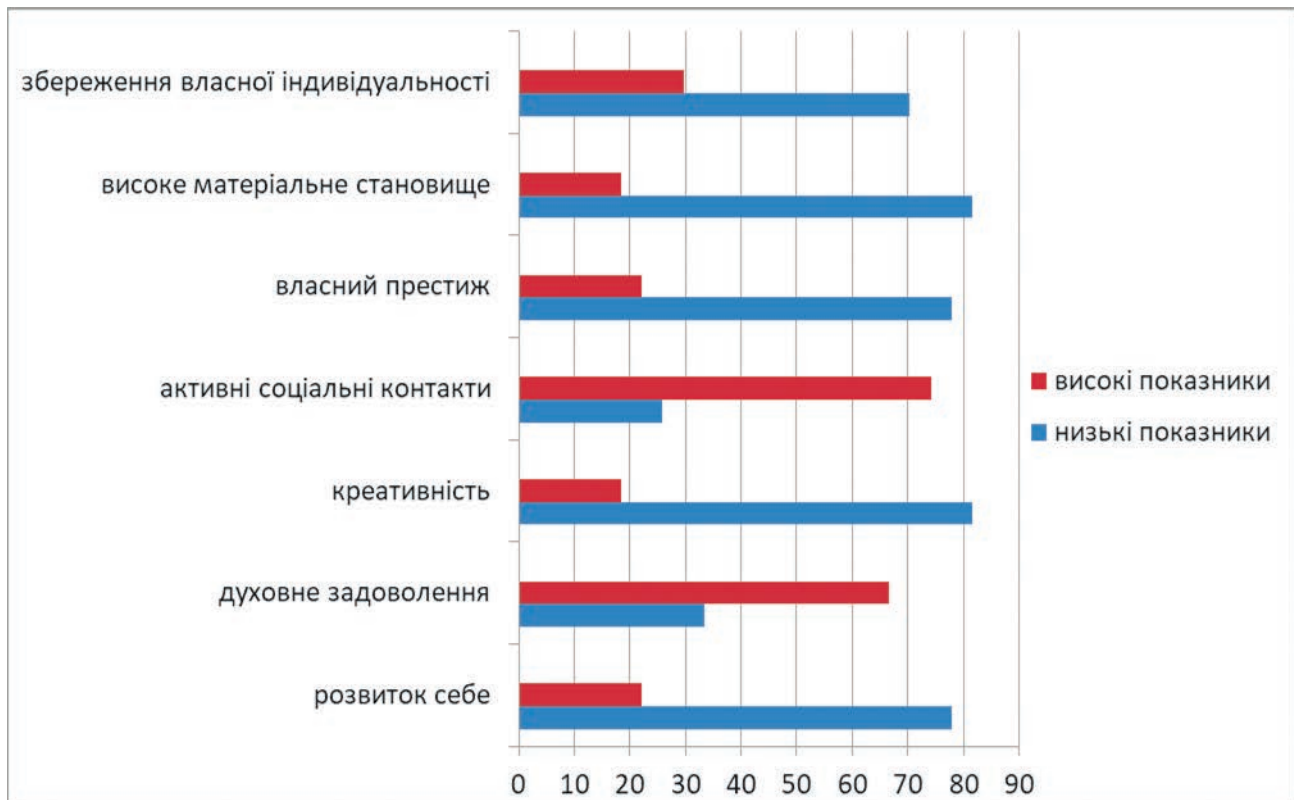


Рис. 1. Результати дослідження життєвих цінностей жінок, які виховують дітей з інвалідністю (%)

досліджуваних характерний низький рівень переважання власної думки, власних поглядів, захист власної неповторності і незалежності.

Розглянемо показники актуальності життєвих сфер жінок, які виховують дітей з інвалідністю (рис. 2).

Як видно з рисунку 2, найбільш значущими для жінок, які виховують дітей з інвалідністю, є сфера захоплень (37,1%) та сфера сімейного життя (22,2%). Ці показники вказують на те, що для жінок, які виховують дітей з інвалідністю, високу значущість мають їхні захоплення, хобі, вони схильні віддавати своїм захопленням більшу частину вільного часу. А також високу значущість для них становить усе те, що пов'язане із сім'єю, вони схильні віддавати багато часу і сил вирішенню сімейних проблем, уважають, що благополуччя сім'ї є для них пріоритетом.

За отриманими результатами анкетування ми можемо констатувати таке. На питання анкети «Назвіть власні актуальні цінності» усі жінки, які виховують дітей з інвалідністю, називають такі свої актуальні цінності, як здоров'я своїх дітей, інших близьких, власне здоров'я.

На питання анкети «Назвіть ті власні цінності, яких ви дотримуетесь у будь-яких ситуаціях» отримано такі відповіді: доброта, милосердя, чесність, порядність, справедливість. На питання анкети «Які моральні якості ви найбільше цінуєте в інших людях?» було отримано схожі відповіді: доброта, чесність, щирість, здатність співчувати, готовність прийти на допомогу. На питання анкети «Чи є актуальними сьогодні моральні

цінності в суспільстві? Назвіть, які саме» відповіді досліджуваних розділились. Більшість досліджуваних відповіли, що так, у суспільстві досі є актуальними цінності добра, милосердя, любові. Оскільки дані жінки інколи звертались до інших людей по допомогу в реабілітації, лікуванні власних дітей з інвалідністю, вони продовжують вірити в людські чесноти. Менша частина досліджуваних стверджують, що в суспільстві панують домовленості, кумівство, а тому мало вірять у людські цінності, як-от доброта, справедливість, милосердя.

Отже, як видно з отриманих нами емпіричних показників, для жінок, які виховують дітей з інвалідністю, найбільш значущими життєвими цінностями є цінності доброти, милосердя, взаємодопомоги, справедливості, духовного задоволення й активних соціальних контактів, а найбільш значущими життєвими сферами є сфера захоплень та сімейного життя. Отримані нами результати дослідження можна враховувати під час організації роботи соціальними працівниками з матерями, які виховують дітей з інвалідністю на базі реабілітаційних центрів, де проходять реабілітацію їхні діти. Зокрема, соціальними працівниками може бути розроблений та реалізований соціальний проєкт «Особлива мама особливої дитини». Метою такого проєкту може бути усвідомлення жінкою, яка виховує дитину з інвалідністю, власної цінності для суспільства, родини, для самої себе, удосконалення навичок соціальної взаємодії з оточенням, покращення емоційного стану, підвищення впевненості, активності жінок, які

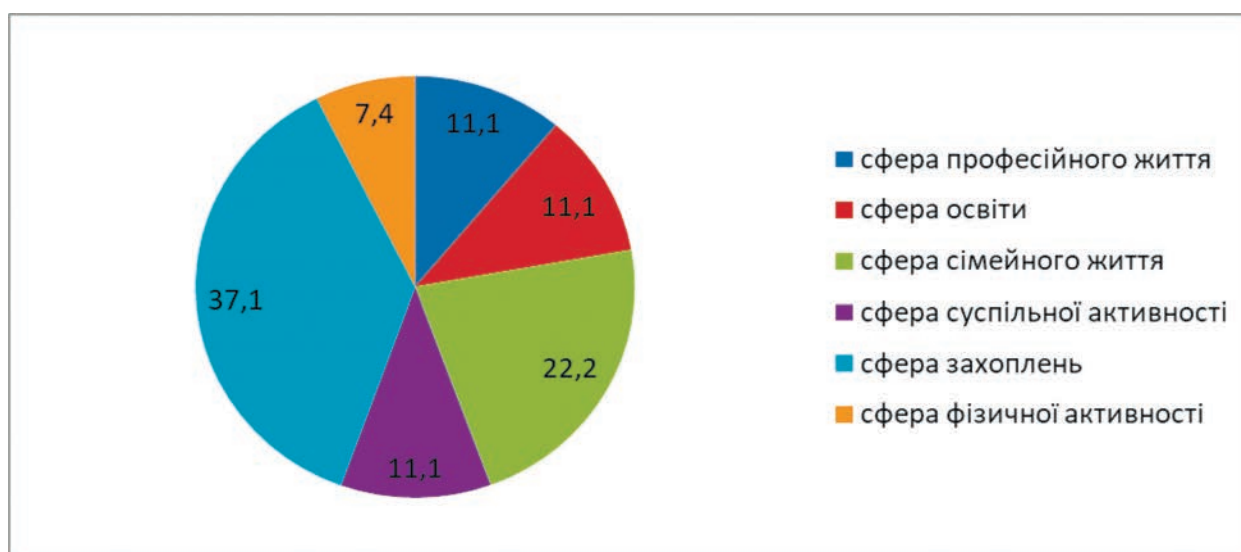


Рис. 2. Показники актуальності життєвих сфер жінок, які виховують дітей з інвалідністю (%)

виховують дітей з інвалідністю. Даний соціальний проєкт може бути реалізований у формі таких заходів:

- проведення творчих вечорів для жінок, які виховують дітей з інвалідністю, спільно з дітьми, які дадуть можливість продемонструвати їм власні вміння та здібності, сприятимуть взаємодії один з одним;
- проведення тренінгової програми для жінок, які виховують дітей з інвалідністю, «Особлива мама особливої дитини»;
- проведення фотодня «Поглянь на себе крізь об'єктив фотоапарата» із залученням фотографа, візажиста та стиліста;
- проведення диспуту «Щаслива мама – щаслива родина» про необхідність для жінок, які

виховують дітей з інвалідністю, займатися іншими видами діяльності, крім догляду за дитиною.

**Висновки.** Отже, на нашу думку, на особливу увагу заслуговує проблема ціннісно-сміслової сфери матерів, які виховують дітей з інвалідністю, оскільки ціннісно-сміслова сфера визначає світогляд, спрямованість особистості, мотивованість, включеність жінок в лікувальний, освітній, реабілітаційний та інші аспекти життєдіяльності їхніх дітей з інвалідністю.

Для жінок, які виховують дітей з інвалідністю, найбільш значущими життєвими цінностями є цінності доброти, милосердя, взаємодопомоги, справедливості, духовного задоволення й активних соціальних контактів, а найбільш значущими життєвими сферами є сфера захоплення та сімейного життя.

### Список літератури:

1. Борщевська Л., Зіброва Л., Іванова І. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. Київ : Укр. ін-т соціальних досліджень, 1999. 79 с.
2. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.
3. Кисляк Л. Проблеми адаптації сім'ї до виховання дитини з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. Київ : Університет «Україна», 2007. 395 с.
4. Комар Т. Основні характеристики самоставлення молоді з інвалідністю. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. Т. VII : Екологічна психологія. Вип. 45. С. 144–154.
5. Савина Е., Чарова О. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии. *Вопросы психологии*. 2002. № 6. С. 15–23.
6. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96, прийнята на сорок восьмій сесії ГА ООН. Київ, 2003. 40 с.
7. Чухрій І. Особливості соціально-психологічної дезадаптації матерів у ставленні до дітей-інвалідів та їх психокорекція : дис. ... канд. психол. наук. Вінниця, 2013. 263 с.
8. Чухрій І., Томчук М. Психологія матерів, які виховують дитину з інвалідністю : монографія. Вінниця : ВОПОПП, 2015. 276 с.

### **Pedorenko V.M. FEATURES OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF WOMEN WHO BRING UP CHILDREN WITH DISABILITIES**

*The article depicts the topicality of the problem of the value-semantic sphere of women who bring up children with disabilities. It is noted that according to the Ministry of Social Policy of Ukraine there is a large number of children with disabilities in Ukraine and parents have to take care about them completely, especially mothers. The government provides social protection for children with disabilities, but it does not pay enough attention to the personality of women who bring up children with disabilities.*

*Because women quite often are forced to refuse their own professional, personal development, because they have to take care about their children and secure their needs. The levels of adaptation of the family to the situation, when the woman bears a child with a disability, such as: the level of shock, the level of sadness, the level of adaptation, are described in the article.*

*Also some differences between father and mother's acceptance to a child with a disability are analyzed. Namely, it is depicted that a woman has a higher level of personal and situational anxiety, a higher level of acceptance of a child, a greater tendency to cooperate with a child. The difficulties with the birth of a child with a disability, which are identified by scientists, such as: high risk of divorce, difficulties in interacting with other children in the family, financial problems, etc. were analyzed.*

*According to the basic empirical research, it was found that women who bring up children with disabilities have such significant values of life as: "active social contacts" and "spiritual satisfaction". It indicates that they live their life according to moral principles and they prefer spiritual needs to financial ones.*

*Women, who bring up children with disabilities, prefer to maintain active social contacts, positive relationships in various spheres of social interaction, progression to expansion their own interpersonal interaction. The most important spheres of their life for them are the sphere of hobbies and the sphere of family life.*

*It was researched that most of the respondents consider that the values of goodness, kindness and love are still important in society.*

*According to empirical data, the recommendations to social workers were represented which they could use in different spheres of their work with women who bring up children with disabilities.*

**Key words:** *value-semantic sphere, child with disability, acceptance of one's personality, financial situation, sphere of hobbies, creativity, spiritual satisfaction, self-development.*

**Поджіо Т.Ю.**

Національна академія державного управління при Президентіві України

## АНАЛІЗ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті презентовано результати теоретичного аналізу можливостей застосування психодіагностичного інструментарію для вивчення синдрому професійного вигорання. Зазначено, що проблема професійного вигорання стає все більш актуальною на тлі подій, що були спричинені пандемією COVID-19: карантинні заходи, локдаун, швидкий перехід на дистанційне навчання, необхідність поєднувати професійну активність із домашніми справами («робота на дому»). Емоційне виснаження, що супроводжує людей під час пандемії, часто детермінує розгортання професійного вигорання.*

*Теоретичний аналіз літератури засвідчив, що у психологічних дослідженнях західних країн зазвичай використовують такі два методичні підходи для вивчення того або іншого психологічного явища: методи непрямой взаємодії з досліджуваним (Unobtrusive Measures) і активні методи (Reactive Methods). Було визначено, що, незважаючи на значну кількість теоретичних та практичних досліджень, термін «професійне вигорання» не належить до чітко визначених понять у системі психологічних знань. Автори наукових праць та досліджень використовують різні варіанти перекладу англійського терміна “burnout”.*

*Класичні методики діагностики виникнення та розвитку професійного вигорання були розроблені Х. Маслач та В. Бойко. Кожна з методик спирається на теоретичну модель, яка містить базові конструкти професійного вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень) та визначає фази вигорання, як-от: тривожна напруга, виснаження, резистенція.*

*Для діагностики перших симптомів синдрому емоційного вигорання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти доцільно використовувати тест «Експрес-оцінка вигорання» (В. Каппоні, Т. Новак).*

*Визначено, що перспективою подальших досліджень є здійснення аналізу динаміки й особливостей розвитку синдрому професійного вигорання працівників закладів освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.*

**Ключові слова:** вигорання, професійне вигорання, психодіагностика, психодіагностичний інструментарій, професійне вигорання викладачів.

**Постановка проблеми.** У контексті світової економічної кризи, політичної нестабільності, стрімкого розвитку технологій та загострення соціальних проблем прискорюється темп життя, постійно підвищуються складність та інтенсивність професійних завдань, посилюється конкуренція на ринку праці, підвищується офіційний вік активної працездатності – усе це призводить до нової якості професійних стресових ситуацій, зростання їх кількості й інтенсивності. Як наслідок, емоційне перевантаження, стреси на роботі та, урешті-решт, професійне вигорання трапляються все частіше.

Особливо питання професійного вигорання загострилося на тлі пандемії, що була спричинена

вірусом COVID-19. Вимушений різкий перехід на дистанційну форму навчання через запровадження локдауну спричинив значне психічне та фізичне навантаження на науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Значна кількість викладачів були змушені опанувати новітні цифрові технології в дуже обмежений часовий термін.

Сучасні дослідження, що реалізуються на тлі кризи, спричиненої COVID-19, фіксують зростання емоційного вигорання, що, у свою чергу, позначається і на професійному вигоранні людини [1]. Також дослідження фіксують загострення синдрому професійного вигорання у викладачів вищих навчальних закладів України, що

розгортається під впливом карантинних обмежень [10].

Отже, бачимо, що профілактика та подолання синдрому професійного вигорання залишається однією з актуальних проблем, пов'язаних із забезпеченням ефективності професійної діяльності, підтримкою високого рівня функціональності, а також охороною здоров'я співробітників у будь-якій організації чи установі.

Актуальність дослідження синдрому професійного вигорання в науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти пов'язана ще й з тим, що психоемоційний стан науково-педагогічного працівника відображається на навчально-виховному процесі та якості підготовки майбутніх фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальнометодологічний підхід до проблеми «вигорання» реалізовано в роботах Б. Ананьєва, В. Бойко, Л. Виготського, С. Джексона, К. Леонарда Х. Маслач, Г. Френдерберга; наукові уявлення про синдром «емоційного вигорання» обґрунтовували такі вчені, як: В. Зігерт, М. Лейтер, Г. Робертс, Є. Семенова; теоретико-методологічні положення про вплив синдрому «емоційного вигорання» на психологічний стан людини викладені в роботах К. Роджерс, Є. Грімейл, А. Адлер.

Зміст і структуру професійного вигорання розглядають у своїх працях Х. Алієв, М. Буриш, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, Л. Карамушка, Л. Китаєв-Смик, Н. Левицька, Х. Маслач, Е. Махер, В. Орел, Т. Форманюк, Г. Фрейденбергер, У. Шауфелі й інші вітчизняні та зарубіжні вчені. Дослідженню особливостей перебігу професійного стресу та його проявів у працівників закладів освіти присвячені праці О. Баранова, Т. Зайчикова, В. Зеньковського, Л. Колеснікової, А. Шафранової.

Проблема діагностики синдрому професійного вигорання висвітлена в роботах закордонних і вітчизняних учених, серед яких В. Бойко, Н. Водоп'янова, Х. Маслач та інші. Над пошуком засобів профілактики та корекції зазначеного синдрому працювали Х. Фрейденбергер, О. Козлова, К. Кондо, Д. Трунов та інші науковці.

**Постановка завдання.** Метою статті є здійснення аналізу наявного психодіагностичного інструментарію, який може бути використаний для вивчення проявів професійного вигорання науково-педагогічних працівників ЗВО. Для досягнення поставленої мети застосовувалися такі методи дослідження: системно-структурний аналіз, узагальнення даних наукової літератури щодо методичних засад реалізації досліджень у сфері проблематики професійного вигорання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Питання розроблення адекватного психологічного інструментарію для дослідження психічних особливостей людини посідають важливе місце в науковій психології. Варто зауважити, що застосування опитувальників, тестів, анкет тощо дозволяє отримати інформацію, яка є важливою для запобігання професійному вигоранню, його профілактики. Теоретичний аналіз літератури засвідчив, що у психологічних дослідженнях зазвичай використовують такі методичні підходи для вивчення того або іншого психологічного явища. Зокрема, у психологічній науці західних країн методи дослідження розділяються на такі дві групи: методи непрямой взаємодії з досліджуваним (Unobtrusive Measures) і активні методи (Reactive Methods) [5].

Основним правилом для методів непрямой взаємодії є те, що досліджуваний не знає про те, що є учасником дослідження. Необхідно зазначити, що методи непрямой взаємодії розподілені на приховані й опосередковані. До прихованих відносять структуроване спостереження, коли досліджуваний не знає, що за ним ведеться спостереження. Опосередковані включають у себе аналіз даних, які дослідник може здобути без взаємодії з учасником дослідження (аналіз фото, документів, архівних даних (контент-аналіз також) тощо).

Пряма взаємодія включає використання опитувальників, тестів, інтерв'ю, бесіди. Як бачимо, це означає пряме контактування з учасниками дослідження / респондентами [4].

Отже, можемо констатувати, що збір даних може реалізовуватись з опорою на різні стратегії, які обираються відповідно до цілей та мети дослідження. Зауважимо, що процедура та перебіг дослідження мають бути логічно продуманим та структурованим – це сприятиме збору достовірних даних.

Незважаючи на значну кількість теоретичних та практичних досліджень, термін «професійне вигорання» не належить до чітко визначених понять у системі психологічних знань. Автори наукових праць та досліджень використовують різні варіанти перекладу англійського терміна “*burnout*”, а саме: «професійне вигорання» (Т. Ронгінська, Л. Карамушка, Л. Юр'єва), «емоційне вигорання» (В. Бойко, В. Дудяк), «емоційне згорання» (Т. Яценко, Т. Форманюк), «емоційне перегорання» (В. Від), «емоційне вигорання» (Н. Самікіна, О. Коноплицька, Т. Вашека, Н. Янушева), «психічне вигорання» (О. Рукавішніков, Н. Водоп'янова).

Метою нашого наукового пошуку було визначення методичного інструментарію, який доцільно використовувати в дослідженні професійного вигорання в науково-педагогічних працівників ЗВО. Теоретичний аналіз засвідчив, що вивчення соціально-психологічних аспектів формування та проявів синдрому професійного вигорання в науково-педагогічних працівників може бути реалізовано із застосуванням таких психодіагностичних методик: тест-опитувальник «Професійне вигорання» (МВІ, Х. Маслач); тест «Експрес-оцінка вигорання» (В. Каппоні, Т. Новак); опитувальник «Емоційне вигорання» (В. Бойко). Охарактеризуємо зазначені методики, обґрунтуємо їх вибір.

Однією з найперших методик, що була спрямована на вивчення професійного вигорання людини, була методика МВІ (Maslach Burnout Inventory), яку в 1982 р. опублікувала американська дослідниця Х. Маслач [2]. Зауважимо, що шкала вимірів даної тестової методики і нині широко використовується в емпіричних дослідженнях як найпопулярніший інструмент вимірювання ступеня професійного вигорання, зазвичай є основою для розроблення інших тестових методик.

Тест-опитувальник «Професійне вигорання» (МВІ) базується на теорії синдрому вигорання, розробленій К. Маслач і С. Джексон [3], дає можливість визначити такі основні складові частини синдрому професійного вигорання:

- емоційне виснаження;
- деперсоналізація;
- редукція особистих досягнень.

Варто зазначити, що методика має варіанти опитувальників, які можуть бути використані в дослідженні різних професій типу «людина – людина». Методика дослідження є досить компактною у використанні та включає в себе 22 питання, тому її доцільно застосовувати в ситуації, коли потрібно швидко провести опитування. Варто зауважити, що на основі результатів, отриманих за допомогою опитувальника, може бути розроблена індивідуальна програма подолання синдрому професійного вигорання як для окремої особистості, так і для групи людей, які працюють у тій самій організації, наприклад у закладі вищої освіти [7]. Також ця методика може бути успішно використана під час проведення консультацій та тренінгів для діагностики або самодіагностики; може бути використана у проведенні емпіричних досліджень.

Тест «Експрес-оцінка вигорання» (В. Каппоні, Т. Новак) призначений для діагностики перших симптомів синдрому емоційного вигорання, для

його розпізнавання [8]. Дана експрес-оцінка вигорання містить 10 питань. Залежно від кількості набраних балів, за результатами відповідей респондента, професійне вигорання людини може бути віднесено до низького, середнього, високого або дуже високого рівня. Отже, дану методику доцільно використовувати як перший етап під час виявлення перших ознак професійного вигорання науково-педагогічних працівників ЗВО. Зауважимо, що дана методика може бути використана також із метою самодіагностики.

Опитувальник «Емоційне вигорання» базується на моделі емоційного вигорання, що розроблена В. Бойко, який визначає емоційне вигорання як «придбаний стереотип емоційної, частіше професійної, поведінки» [6]. Рівень емоційного вигорання оцінюється за 12 шкалами, які групуються відповідно до таких фаз:

- фаза «Тривожна напруга»: провісник і «механізм, що запускає», формування емоційного вигорання. Напруга має динамічний характер, що зумовлюється сталістю, що вимотує, або посиленням психотравмувальних чинників;
- фаза «Виснаження»: характеризується більш-менш вираженим падінням загального енергетичного тону й ослабленням нервової системи;
- фаза «Резистенція»: опір стресу, що наростає.

Надамо характеристику означеним фазам, які унаочнюють процес розгортання емоційного вигорання.

Фаза «Тривожна напруга», або нервова напруга – це механізм, що запускає професійне вигорання та проявляється в чотирьох симптомах:

1. Переживання психотравмувальних обставин: проявляється усвідомленням, що підсилюється психотравмувальними чинниками професійної діяльності.

2. Незадоволеність собою: проявляється в почутті такого, що зростає, інколи постійного незадоволення собою, вибраною професією, своєю посадою; посилюється в разі неможливості конструктивно вирішити питання.

3. Загнаність у клітку: проявляється в почутті безвиході, гостро переживається, коли психотравмувальні обставини дуже дають, усунути їх неможливо. Це стан інтелектуально-емоційного затору, тупика.

4. Тривога й депресія: виявляється у тривожно-депресивній симптоматиці, що стосується професійної діяльності в особливо складних обставинах. Почуття незадоволеності діяльністю й собою породжує потужні енергетичні напруги у



формі переживання ситуативної або особистісної тривоги.

*Фаза «Резистенція»* – це формування захисту, яке проявляється в таких симптомах вигорання:

1. Неадекватне виборче емоційне реагування: спостерігається тоді, коли професіонал перестає відчувати різницю між двома явищами, що принципово відрізняються: економічним проявом емоцій і неадекватним виборчим емоційним реагуванням. Тобто професіонал неадекватно «заощаджує» на емоціях, обмежує емоційну віддачу через вибіркове реагування на ситуації об'єктів діяльності; емоційний контакт встановлюється не з усіма суб'єктами професійної діяльності, а за принципом «хочу– не хочу» – неадекватним або виборчим образом.

2. Емоційно-моральна дезорієнтація: проявляється в тому, що у працівника емоції не пробуджуються або не досить стимулюють моральні почуття. Він не проявляє адекватного емоційного ставлення, захищає свою стратегію: виправдовується перед собою за допущену брутальність або відсутність уваги до об'єкта професійної діяльності, раціоналізує свої вчинки або проєктує провину на суб'єкта, замість того щоб адекватно визнати свою провину.

3. Розширення сфери економії емоцій: проявляється поза професійною діяльністю – у спілкуванні із приятелями та знайомими. На роботі фахівець так утомлюється від контактів, розмов, відповідей на питання, що йому не хочеться спілкуватися навіть із близькими.

4. Редукція професійних обов'язків – виявляється у спробах полегшити або скоротити обов'язки, які вимагають емоційних витрат. Час формування даної стадії, у середньому, від 5 до 15 років.

*Фаза «Виснаження»* характеризується більш-менш вираженим падінням загального тону й ослабленням нервової системи. Емоційний захист стає невід'ємним атрибутом особистості. Дана фаза також проявляється в низці симптомів:

1. Емоційний дефіцит: проявляє себе у відчутті, що емоційно професіонал не може ефективно вступати в суб'єкт-об'єктні стосунки у професійній діяльності.

2. Емоційна віддаленість: працівник майже цілком виключає емоції зі сфери своєї професійної діяльності. Його майже ніщо не хвилює, не викликає емоційного відгуку: ні позитивні, ні негативні обставини.

3. Особистісна віддаленість, або деперсоналізація: проявляється в широкому діапазоні

умонастроїв і вчинків професіонала у сфері спілкування. Насамперед відзначається цілковита або часткова втрата інтересу до людини – об'єкта професійної діяльності.

4. Психосоматичні та психовегетативні порушення: виявляються на рівні психічного й фізичного самопочуття. Даний симптом зазвичай утворюється за умовно рефлекторним зв'язком негативної властивості: багато чого з того, що стосується суб'єктів професійної діяльності, провокує відхилення в соматичних і психічних станах. Стадія може формуватися від 10 до 20 років [9].

Необхідно зазначити, що модель В. Бойко описує фази професійного вигорання з характерними для них симптомами. Емоційне вигорання розглядається як професійна деформація особистості, що виникає під впливом низки чинників: *зовнішніх* (хронічно напружена психоемоційна діяльність, дестабілізуюча організація діяльності, підвищена відповідальність за професійні функції й операції, що виконуються, неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності) та *внутрішніх* (схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація, слабка мотивація емоційної віддачі у професійній діяльності, морально-етичні дефекти та дезорієнтація особистості).

Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. Бойко є найбільш комплексною і дає можливість системно і детально проаналізувати міру вираженості дванадцяти симптомів синдрому професійного вигорання.

Перевагою цієї методики є можливість отримання окремих даних за кожним із симптомів та детальної інформації про сформованість кожної з фаз професійного вигорання. До недоліків методики дослідження «Емоційне вигорання» можна віднести великий обсяг стимульного матеріалу, складність обробки даних, що робить цю методику дослідження досить часозатратною як для респондентів, так і для дослідників.

Зауважимо, що надійність та вірогідність результатів дослідження має забезпечуватися не лише адекватним підбором психодіагностичного інструментарію, а й репрезентативністю вибіркової сукупності та загальною процедурою дослідження, що мають відповідати меті та поставленим завданням.

**Висновки.** Професійне вигорання в сучасній психології визначається як синдром, що характеризується групою вищевказаних симптомів. Класичні методики діагностики виникнення та розвитку професійного вигорання були розроблені Х. Маслач і В. Бойко. Кожна з методик

спирається на теоретичну модель, яка містить базові конструкти професійного вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень) та визначає фази вигорання, як-от: тривожна напруга, виснаження, резистенція. Для діагностики перших симптомів синдрому емоційного вигорання науково-педагогічних працівників ЗВО доцільно використовувати тест «Експрес-оцінка вигорання» (В. Каппоні, Т. Новак).

Цінність кожної з вищезгаданих методик полягає в можливості виявити наявність, оцінити рівень розвитку синдрому професійного вигорання; визначити сформованість його окремих складових частин за допомогою різних критеріїв.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у здійсненні порівняльного аналізу динаміки й особливостей розвитку синдрому професійного вигорання працівників закладів освіти різних ланок в умовах дистанційного та змішаного навчання.

#### Список літератури:

1. Lufkin B. How to avoid burnout amid a pandemic? URL: <https://www.bbc.com/worklife/article/20200330-covid-19-how-to-learn-a-new-skill-in-coronavirus-quarantine>.
2. Maslach C. Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12. P. 189–192.
3. Maslach C., Schaufeli W. History and conceptual specificity of burnout. *Recent development in theory and research*. New York : Hemisphere Publ. Corp. 1993. 297 p.
4. Taylor J., Bogdan R., DeVault L. Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource. New Jersey : John Wiley & Sons, 2015.
5. Webb E. Unobtrusive Measures : Nonreactive research in the social sciences. Chicago : McNally, 1973.
6. Бойко В. Синдром «емоціонально вигорання» в професіональному общении. Санкт-Петербург, 1999. 203 с.
7. Зайчикова Т. Діагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів : методичні рекомендації. Київ ; Рівне, 2003. 24 с.
8. Каппони В., Новак Т. Сам себе авторитет. Санкт-Петербург : Питер, 1995. 158 с.
9. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий : коллективная монография / под ред. В. Лукьянова и др. Курск, 2008. 336 с.
10. Стефанчук А. Вплив карантинних обмежень на розвиток професійного вигорання викладачів вищих навчальних закладів України. *Актуальні проблеми сучасної медицини : Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2021. № 21 (1). С. 141–145. DOI: 10.31718/2077-1096.21.1.141.

#### Podzhio T.Yu. PSYCHODIAGNOSTIC TOOLS ANALYSIS FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF BURNOUT INVESTIGATION

*The article presents the results of a theoretical analysis of the possibilities to use psychodiagnostic tools to study the burnout syndrome. It is noted that the problem of burnout is becoming increasingly relevant against the background of the events caused by the COVID-19 pandemic: quarantine measures, lockdown, rapid transition to distance learning, the need to combine professional activity with household chores (“work at home”). The emotional exhaustion that accompanies people during a pandemic often determines the development of burnout.*

*Theoretical analysis of the literature showed that the following two methodological approaches to study a psychological phenomenon are usually used in psychological research in Western countries: methods of indirect interaction with the subject (Unobtrusive Measures) and active methods (Reactive Methods).*

*It was determined that despite a significant amount of theoretical and practical research, the term “professional burnout” does not refer to clearly defined concepts in the system of psychological knowledge. Authors of scientific papers and research use different versions of translation of the English term “burnout”.*

*Classical methods for diagnosing the occurrence and development of staff burnout were developed by X. Maslach and V. Boyko. Each of the methods is based on a theoretical model that contains the basic constructs of burnout (emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements) and determines the phases of burnout: anxiety, exhaustion, resistance.*

*To diagnose the first symptoms of the syndrome of emotional burnout of scientific and pedagogical workers of the Free Economic Zone, it is advisable to use the test “Express burnout assessment” (V. Kapponi, T. Novak).*

*It is determined that the prospect of further research is to analyze the dynamics and features of educational institutions staff burnout syndrome development in terms of distance and blended learning.*

**Key words:** burnout, staff burnout, psychodiagnostics, psychodiagnostic tools, scientific and pedagogical staff burnout.

**Ткачишина О.Р.**

Київський університет імені Бориса Грінченка

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

*Стаття присвячена проблемі соціально-психологічної адаптації особистості в умовах кризових ситуацій. Проблема соціально-психологічної адаптації особистості на сучасному етапі розвитку суспільства є актуальною і буде залишатись такою, оскільки змінюється світ, у якому ми живемо, змінюється людське суспільство, зрештою, змінюється особистість. Особистісні зміни значною мірою зумовлені процесом соціально-психологічної адаптації особистості до суспільних трансформацій та перетворень, що є особливо важливим в умовах кризових ситуацій. Життя сучасної особистості характеризується насиченістю, неоднорідністю та мінливістю, що породжує деякі психологічні труднощі в житті. Сучасний соціум розвиває почуття надійності, захищеності та впевненості в завтрашньому дні. Людина змушена адаптуватися до нових умов та вимог, що висувують до неї соціум, наука, техніка. В останні десятиліття завдяки науково-технічному прогресу ці зміни стають дуже швидкими. Крім того, вони роблять соціум більш агресивним щодо людини. Соціальні взаємодії часто є головним джерелом серйозних конфліктів та стресу для людини і можуть негативно впливати на фізичне та психічне здоров'я. Сучасне життя насичене різними стресогенними чинниками, що впливають як на фізичне, так і на психічне здоров'я людини, а тривале перебування у стресових ситуаціях може призвести до життєвої кризи. Особистість постає перед необхідністю долати стреси, розв'язувати проблеми, вирішувати складні завдання, які ставить перед нею саме життя. У статті розкрито психологічну характеристику кризових ситуацій, кризових станів, визначено основний зміст кризи загалом. Визначено основні чинники, що впливають на особливості соціально-психологічної адаптації особистості у кризовій ситуації. Наголошується на важливості активізації адаптаційних ресурсів особистості у кризових ситуаціях життя. Важливу роль у цьому контексті відіграють індивідуально-психологічні особливості особистості, її життєвий досвід, знання, що мають вирішальне значення у виробленні конструктивних копінг-стратегій подолання кризових ситуацій.*

**Ключові слова:** соціально-психологічна адаптація, криза, кризові ситуації, кризові стани, адаптаційні ресурси.

**Постановка проблеми.** Проблема соціально-психологічної адаптації в різних її проявах є однією з найактуальніших у науці та суспільній практиці, особливої актуальності вона набуває у кризовій ситуації, коли особистість переживає важкі життєві обставини, змушена пристосовуватись до зміненої реальності, нової соціальної дійсності тощо. В умовах сучасного розвитку суспільства збільшується кількість негативних впливів на людину, які вона не завжди спроможна опанувати, конструктивно на них відреагувати або адаптуватися до них. Такий вплив безпосередньо позначається на психічному стані особистості. Соціальна дійсність, як політична, так і економічна, нерідко стає для особистості потужним стресогенним чинником, а довготривалий стрес зазвичай виступає провокатором життєвої кризи. Сучасні соціальні, екологічні, медичні й інші проблеми, що є актуальними в Україні, актуалізують

проблеми кризових ситуацій, реагування на них, їх переживання та подолання. Загальновизнаним є факт неминучості криз у житті людини і навіть необхідності переживання емоційно складних життєвих обставин у контексті розвитку особистості, її зростання та самоздійснення (Л. Анциферова, Р. Ахмеров, Ф. Василюк, С. Гроф, Є. Донченко, Л. Регуш, Т. Титаренко й інші). Немає людини, яка б не знала із власного досвіду, що таке криза, оскільки всі ми змінюємось, дорослішаємо, переживаємо кризи розвитку, стикаємось із різними труднощами життя, непереборними обставинами, які вимагають від людини включення адаптаційних резервів із метою пристосування до зміненої реальності [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема соціально-психологічної адаптації особистості досить широко висвітлена в роботах науковців. Досліджувались, зокрема, уявлення про

адаптацію, її закономірності та механізми загалом (Г. Балл, Ф. Березін, В. Казначеев, Ф. Меерсон, О. Налчаджян та інші), про адаптацію як форму соціальної активності особистості (В. Семиченко, О. Солодухова й інші); загальні проблеми соціально-психологічної адаптації особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Виготський, О. Леонтєв, В. Петровський, А. Фурман та інші); формування і розвиток адаптивних характеристик особистості (А. Алдашева, Н. Кантоністова, Н. Колизаєва, Т. Середа й інші); теорії саморегуляції функціональних та психічних станів особистості, її поведінки та діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Балабанова, О. Конопкін, А. Леонова, В. Моросанова й інші).

**Постановка завдання.** Метою статті є психологічний аналіз кризових ситуацій та визначення чинників, що впливають на особливості соціально-психологічної адаптації особистості у кризовій ситуації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття *соціально-психологічної адаптації* можна визначити як багатоплановий процес активного пристосування психіки та поведінки особистості до умов соціального середовища, яке опосередковане провідною діяльністю особистості на даному етапі її розвитку. У процесі соціально-психологічної адаптації змінюється і внутрішній світ людини: з'являються нові уявлення, знання про діяльність, якою вона займається, у результаті чого відбуваються самокорекція і самовизначення особистості. Щодо проблеми *кризових ситуацій* життя, то серед науковців немає однастайності щодо даного питання. У сучасних вітчизняних і закордонних дослідженнях, що стосуються проблеми кризових ситуацій життя, уживається різнобічна епістемологічна й етимологічна термінологія. Наприклад, у межах напряму «психологія життєвого шляху» (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн) «кризова ситуація життя» розглядається як «подія життєвого шляху», що є для особистості поворотним етапом, на якому ухвалюються важливі рішення щодо подальшого життя. В інших теоріях споріднені поняття трактуються так: як «важка життєва ситуація» (Л. Анциферова), «ситуація соціальної нестабільності» (К. Василевська), «духовна криза» (С. Гроф), «криза» (Е. Еріксон, Д. Маттесон), «психотравмувальна ситуація» (Т. Кириленко), «критична ситуація» (Е. Крупник), «критичний стан буття» (І. Маноха), «значаща ситуація» (В. Мясіщев), «життєва криза» (Т. Титаренко) тощо [8].

Кризові стани та критичні ситуації, що їх зумовлюють, потребують пильної уваги й аналізу, оскільки від цього залежить включення адаптаційних ресурсів особистості з метою їх розв'язання та подолання. *Кризові стани* особистості характеризуються високим рівнем нервово-психічної напруги аж до перенапруги і психічного виснаження. Важливими ознаками кризових станів особистості є високий рівень тривоги, депресії, почуття безпорадності, апатії, суму, гніву, фізичного стомлення, зниження самооцінки, сенситивність, а також наявність психологічної фрустрації як нездоланої перешкоди або життєвої ситуації. Психологічно кризовий стан особистості характеризується інтенсивними негативними емоціями: почуттям невизначеності, занепокоєнням, тривогою аж до дезорганізації, фіксацією на психотравмувальній ситуації, переживаннями власної безпорадності, неспроможності, самотності, безнадійності, песимістичною оцінкою власної особистості, актуальної ситуації й життєвої перспективи, вираженими утрудненнями у плануванні майбутнього [3].

«Кризовою» називають ситуацію, коли людина стикається з перешкодою в реалізації важливих життєвих цілей і не може впоратися із цією ситуацією за допомогою звичних засобів. Виділяються два типи кризових ситуацій: зумовлені змінами у природному життєвому циклі або травмувальними подіями життя [7]. Отже, критична ситуація – це така ситуація, у якій суб'єкт не може реалізувати основні потреби свого життя, яка ставить його перед необхідністю зміни способу буття. А криза – це реакція особистості на критичну ситуацію, що виражається в нездатності особистості розв'язати цю ситуацію в короткий час і звичний спосіб. У гострий (або початковий) період кризової ситуації людина мислить стереотипно, тобто шаблонно. Звужуються свідомість та раціональна сфера особистості, що перешкоджає об'єктивній оцінці ситуації та пошуку адекватного рішення, натомість превалюють емоції, що здебільшого мають полярний характер.

Необхідно підкреслити, що у кризовій, критичній ситуації життя відбувається активізація стереотипів, що здійснюється завдяки процесу соціально-психологічної адаптації особистості до змінених обставин та соціальної дійсності. Об'єктивним результатом явища стереотипізації у кризовій ситуації є спрощене, схематичне, інколи близьке до істинного, інколи викривлене уявлення дійсності, що виражається в певних стереотипах. У даному контексті варто згадати деякі важливі функції стереотипів, як-от: класифікація й

упорядкування соціокультурної інформації; вироблення моделей поведінки та стандартів; захист групових цінностей; економія зусиль у повсякденному мисленні; заощадження часу під час сприйняття нового та сприяння успішній соціально-психологічній адаптації особистості [8].

І теоретики, і практики вважають, що в ситуації кризи під час спроби оволодіння стресовим станом людина переживає певний вид фізичного та психологічного перевантаження. Емоційне напруження і стрес можуть призводити або до опанування нової ситуації (це так звані копінг-стратегії), або до зриву і погіршення виконання життєвих функцій. Хоча деякі ситуації можуть бути стресовими для всіх людей, вони виявляються кризами для тих, хто є особливо чутливим через індивідуально-особистісні особливості. Необхідною умовою виникнення кризи є значні емоційні навантаження, блокування найважливіших потреб індивіда та його специфічна особистісна реакція на це [6]. Кризові ситуації і кризи різноманітні, як саме життя людини. Психологи виділяють такі основні кризи, з якими стикається практично кожна людина протягом життя: кризи розвитку (вікові кризи); деприваційні кризи (кризи втрати і розлуки); травматичні кризи; кризи відносин; кризи сенсу життя; морально-етичні кризи [1]. Крім вікових, нормативних криз, кожному знайомі й інші кризи, ненормативні, які частіше називають життєвими. Вони виникають у складних життєвих обставинах, коли людина опиняється в епіцентрі подій, що раптово змінюють її долю, потребує невідкладних дій і рішень.

Індивідуально-психологічні особливості особистості, різний життєвий досвід накладають свій неповторний відбиток на глибину, тривалість і складність кризових переживань. Особливості психічного сприймання, емоційної сфери особистості, самооцінки, рівень психічної саморегуляції, психологічна чутливість людини до всього, що відбувається навколо, відіграють не останню роль у входженні у кризову ситуацію та її переживанні. Переживання людиною кризи також тісно пов'язане зі ступенем усвідомлення кризового стану. Деякі люди мають змогу відверто зізнатися собі в гострих проблемах, які нагромадились, у погіршенні працездатності, появі соматичних симптомів, ускладненнях у спілкуванні, тривожності, дратівливості тощо. Інші, які не помічають наближення чи навіть розгортання кризової ситуації, намагаються сховатися від необхідності усвідомлення скрутних життєвих обставин і воліють захворіти або вдатися до жи-

вання алкоголю, щоб уникнути вирішення актуальних проблем. Усвідомлення кризового стану збільшується зі зростанням рівня особистісної зрілості, з розвитком здатності до рефлексії, які в кожній людині особливі, специфічні. Ці можливості залежать від індивідуального досвіду попереднього розв'язання складних життєвих колізій, і їх, безумовно, можна розвинути. Серед найнеприємніших кризових переживань варто згадати неможливість бачити, прогнозувати власне майбутнє. У скрутних життєвих обставинах майбутнє завжди звужується, перспектива втрачається, і тривога щодо завтрашнього дня, небажаних несподіванок, можливих неприємних сюрпризів починає негативно впливати на самопочуття, працездатність, стосунки з оточенням, смак до життя як такий [5, с. 43].

Сутність феномену життєвої кризи зумовлює постановку питання про ресурси подолання, пошук і актуалізацію психологічних властивостей, що потенційно дозволяли б не тільки знайти внутрішнє врівноваження у процесі проживання життєвих складнощів, але й відкритись до змін, зберегти бачення майбутнього, можливість антиципації та розуміння траєкторії розвитку подій у власному житті та соціальних контекстах. У цьому аспекті традиційно розглядається питання про значну роль адаптивності, що забезпечує пристосування особистості до змінених умов життя, навіть у вкрай важких обставинах (Ф. Березін, О. Маклаков, В. Розов та інші) [4].

Особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій, як і особистісні ресурси взагалі, можна вважати багатомірним феноменом, що визначається певними особистісними якостями людини, які сприяють досягненню значущих життєвих цілей у важких, психотравматичних, кризових, непередбачуваних та неконтрольованих життєвих обставинах, актуалізуючись за необхідності для вирішення тих чи інших завдань. Отже, особистісні ресурси впливають на успішність соціально-психологічної адаптації особистості, зокрема й у кризових ситуаціях та складних обставинах життя. Варто наголосити на тому, що особистісні ресурси значною мірою визначаються здатністю до побудови інтегрованої поведінки. Чим вища здатність до інтеграції поведінки, тим більш успішне додання стресогенних ситуацій. Адаптаційні здібності людини залежать від психологічних особливостей особистості. Саме ці особливості визначають можливості адекватного регулювання фізіологічних станів. Чим розвиненіші адаптаційні ресурси, тим вища ймовірність

того, що організм людини збереже нормальну працездатність і високу ефективність діяльності під час впливу психогенних чинників зовнішнього середовища.

Згідно з А. Маклаковим, адаптаційні можливості включають такі характеристики: нервово-психічну стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу; самооцінку особистості, що є ядром саморегуляції і визначає ступінь адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей; відчуття соціальної підтримки, що зумовлює почуття власної значущості для оточення; рівень конфліктності особистості; досвід соціального спілкування [2]. Отже, основні завдання, які постають перед особистістю в разі потрапляння у кризові ситуації, безпосередньо пов'язані з активним використанням психологічних, або ж адаптаційних, ресурсів.

Основні чинники, що впливають на особливості соціально-психологічної адаптації особистості у кризовій ситуації, на нашу думку, умовно можна поділити на дві групи: зовнішні та внутрішні (рис. 1). Вони можуть або сприяти успішній соціально-психологічній адаптації особистості у кризовій ситуації, зокрема завдяки опануванню себе, свого емоційного стану, саморегуляції, або ж, навпаки, порушувати її.

До *зовнішніх чинників* відносимо ті, які не залежать від особистості, зокрема такі, як: сама психотравмувальна подія, або екстремальна ситуація, умови й обставини її виникнення, тривалість, соціальне оточення, наявність підтримки, або соціально-психологічної допомоги (її професійність, вчасність тощо), якщо цього вимагають обставини тощо. У разі виникнення надзвичайних ситуацій значний вплив на соціально-психологічну адаптацію особистості в таких обставинах можуть мати масові соціально-психологічні явища, а саме паніка, чутки, поява фейків, які здатні дезорганізувати, дезорієнтувати людину, порушують пристосування до зміненої реальності.

*Внутрішні чинники*, які впливають на процес соціально-психологічної адаптації особистості у кризовій ситуації, пов'язані з особистісними характеристиками. Від них залежить успішність соціально-психологічної адаптації особистості та вибір ефективних копінг-стратегій. Зокрема, до них належать: індивідуально-психологічні особливості людини, особливості когнітивної, емоційної сфери особистості, психічна саморегуляція та навички самоконтролю, самооцінка, особистісна зрілість, життєвий досвід тощо. Так, інфантильність особистості, невпевненість у собі, неготовність брати на себе відповідальність,



Рис. 1. Чинники, що впливають на особливості соціально-психологічної адаптації особистості у кризовій ситуації

залежність від інших перешкоджають особистості успішно адаптуватися у кризовій ситуації, опанувати себе, критично мислити та формувати стратегії поведінки в ситуації, що виникла.

Знання та врахування цих чинників визначають вибір поведінкових стратегій подолання проблем і кризових ситуацій, можуть передбачити «ціну» копінгу (наскільки особистісні ресурси людини будуть виснажені або ж, навпаки, збережені в разі її намагання впоратися зі складною життєвою ситуацією).

У підсумку варто зазначити, що у кризових ситуаціях активізуються адаптаційні ресурси особистості, які дозволяють людині пристосуватися до нових обставин, зміненої реальності, створюють умови для їх «прийняття» та переосмислення. На початковому етапі кризової ситуації особистість схильна мислити стереотипно та шаблонно, що деякою мірою можна вважати захисною реакцією психіки на тлі переваги емоційної складової частини реагування на ситуацію та її сприйняття, оскільки раціональні можливості психіки у кризовій ситуації не можуть повною мірою бути розкритими через домінування емоцій. Згодом, коли емоційний заряд спадає, людина більшою мірою стає спроможною мислити раціонально й об'єктивно проаналізувати ситуацію, що складалася.

Отже, до *особливостей соціально-психологічної адаптації* особистості в умовах кризових ситуацій можна віднести такі:

1. Зміна «картини» зовнішнього світу, що зумовлено зміненими обставинами життя та соці-

альної реальності, а також особливостями індивідуального її сприйняття.

2. Переоцінка життєвих цінностей особистості, пріоритетів, зміна когніцій власного «Я».

3. Активізація стереотипів, шаблонів мислення у сприйманні соціальної дійсності, міжособистісній взаємодії та поведінці.

4. Перебудова власної поведінки, зміна стратегії взаємин з оточенням, що викликано життєвою необхідністю. Усе це залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, типу темпераменту, рис характеру, самооцінки тощо.

Звичайно, різні люди по-різному можуть сприймати ту саму кризову ситуацію, по-різному реагуватимуть на неї (сила, глибина переживань), по-різному будуть пристосовуватись та виробляти стратегії власної поведінки.

**Висновки.** Якщо узагальнити вищезазначене, можна стверджувати, що особливості соціально-психологічної адаптації особистості у кризовій ситуації визначаються складністю самої ситуації (основні життєві цінності, яких вона стосується), основними причинами її виникнення (природні чинники, непереборні обставини, стан фізичного та психічного здоров'я людини, психосоматизація тощо), особливостями соціальної дійсності та зміненої реальності (соціальне оточення, соціальна підтримка, фахова соціально-психологічна допомога тощо), а також індивідуально-психологічними особливостями особистості.

Перспективним для подальших наукових досліджень є вивчення конструктивних копінг-стратегій подолання кризових ситуацій.

#### Список літератури:

1. Зливков В., Лукомська С., Федан О. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. С. 4–8.
2. Казібекова В. Психологічні ресурси особистості у кризових ситуаціях. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 лютого 2018 р. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. С. 48–49.
3. Кризова психологія : навчальний посібник / за заг. ред. О. Тімченка. Харків : НУЦЗУ, 2010. 401 с.
4. Кузнецова О. Спрямованість адаптивності як ресурс подолання життєвої кризи. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 лютого 2018 р. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. С. 61–63.
5. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Максименка, С. Кузікової, В. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. 540 с.
6. Ромек В., Конторович В., Крукович Е. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 258 с.
7. Титаренко Т. Испытание кризисом. Одиссея преодоления. Киев : Людопринт Украина, 2009. 277 с.
8. Ткачишина О. Кризові ситуації: адаптаційні ресурси особистості та соціальні стереотипи. *Теорія і практика сучасної психології* : збірник наукових праць. Запоріжжя, 2020. № 1. Т. 3. С. 116–120.

**Tkachyshyna O.R. FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE INDIVIDUAL IN CRISIS SITUATIONS**

*The article is devoted to the problem of social and psychological adaptation of the individual in crisis situations. The problem of socio-psychological adaptation of the individual at the present stage of development of society is relevant and will remain so, because the world we live in is changing, human society is changing, and finally, the personality is changing. Personal changes are largely due to the process of socio-psychological adaptation of the individual to social transformations and transformations, which is especially important in crisis situations. The life of a modern person is characterized by saturation, heterogeneity and variability, which creates certain psychological difficulties in life. Man is forced to adapt to new conditions and requirements imposed on him by society, science, technology. In recent decades, thanks to scientific and technological progress, these changes have become very rapid. In addition, they make society more aggressive towards people. Social interactions are often a major source of serious conflict and stress for a person and can negatively affect physical and mental health. Modern life is full of various stressors that affect both physical and mental health, and prolonged exposure to stressful situations can lead to a life crisis. Personality is faced with the need to overcome stress, solve problems, solve complex problems that life itself presents to it. The article reveals the psychological characteristics of crisis situations, crisis situations, identifies the main content of the crisis as a whole. The main factors influencing the features of socio-psychological adaptation of the individual in a crisis situation are identified. The importance of activating the adaptive resources of the individual in crisis situations is emphasized. An important role in this context is played by individual psychological characteristics of the individual, his life experience, knowledge, which are crucial in developing constructive coping strategies for overcoming crisis situations.*

**Key words:** *social and psychological adaptation, crisis, crisis situations, crisis states, adaptation resources.*



## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.015.324

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.3/16>**Бровченко А.К.**

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

**Нежути А.В.**

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

**Хижняк М.В.**

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ОСІБ ІЗ ВАДАМИ РОЗВИТКУ

*У статті аналізуються психологічні основи формування толерантного ставлення молоді до осіб із вадами психофізичного розвитку. Толерантність у статті трактується як складна особистісна якість, що проявляється в різних сферах людського буття та визначається прогресивними змінами у мотиваційній, емоційній та інтелектуальній сфері.*

*Описані прояви та рівні толерантного ставлення до тих, хто відрізняється від більшості за певними ознаками, а саме за особливостями психофізичного розвитку. Перелічені деякі домінуючі в суспільстві теорії, які відповідно до вимог часу пояснювали місце в соціумі людей з обмеженими можливостями здоров'я та визначали ставлення до них.*

*Авторами описані основні напрями досліджень у межах окреслених питань (визначення поняття толерантності, її складників, особистісних характеристик, що її визначають, поведінкових проявів, толерантного та інтолерантного ставлення до інших, а також можливостей формування бажаної моделі відносин, що проявляються у молоді). Відзначено, що результати проведених досліджень ставлення молоді до дітей та ровесників з вадами психофізичного розвитку показують достатньо розбіжні та часто несумісні результати, на що впливає безліч соціально-психологічних та особистісних факторів, які іноді важко врахувати та навіть зафіксувати.*

*Аналіз процесів формування толерантного ставлення до людей, що мають вади розвитку, починається з вивчення того, в чому і як саме проявляється реальне ставлення до них у сучасному суспільстві. Особливо наголошується, що проблема ця актуалізується з початком впровадження інклюзивної освіти і є найбільш обговорюваною та досліджуваною саме в системі освіти, а ставлення до дітей з вадами розвитку, що можуть навчатися в інклюзивних закладах, є одним із визначальних факторів успішності їх адаптації та включення в коло однолітків.*

**Ключові слова:** толерантність як особистісна якість, ставлення молоді до осіб з вадами розвитку, формування толерантного ставлення, психологічні основи формування толерантності, психологічні передумови формування толерантного ставлення.

**Постановка проблеми.** Система інклюзивної освіти, що почала впроваджуватися наприкінці ХХ століття, стала важливим кроком на шляху подолання дискримінації щодо дітей з особливими освітніми потребами. Але, з іншого боку, як будь-який інноваційний процес, впровадження це супроводжувалося численними проблемами, що стосувалися в тому числі не

до кінця вирішених питань ставлення суспільства взагалі та конкретних його прошарків до людей, які відрізняються від більшості за певними ознаками. При цьому давно відомим є факт, що одним з найголовніших критеріїв адаптації дітей з вадами розвитку є рівень гуманності суспільства та ступінь прийняття їх як повноправних своїх членів.

Ідеї інклюзивної освіти є визначальними у процесах особистісного зростання як дітей і молоді, що мають вади розвитку, так і тих, хто таких особливостей не має. При цьому слід зазначити, що розвиток соціальної компетентності обох зазначених груп зменшує можливість маргіналізації представників першої. Саме тому особливу проблему представляє сьогодні вивчення питань ставлення до осіб з вадами розвитку в освітньому середовищі, що особливо актуалізується під час вирішення завдань інклюзії. Відсутність або недостатність досвіду взаємодії з такими особами, недостатня глибина усвідомлення гостроти проблеми та, як наслідок, помилкове, стереотипне та часто неадекватне реальності уявлення про людей з вадами розвитку призводить до невміння і небажання будувати конструктивні дружні відносини з ними. А це своєю чергою виводить нас на вирішення проблеми формування толерантного ставлення саме юнацтва до тих, хто відрізняється від більшості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слід відзначити, що дослідження толерантності та толерантного ставлення до людей з певними особливостями достатньо поширені як у вітчизняній, так і у закордонній науці. Аналізуючи дослідження різних авторів, ми можемо говорити про те, що є не тільки проблема розуміння означеного поняття толерантності з точки зору різних суспільних наук, а й проблема виходу на практику формування толерантності як особистісної якості у молоді є однією з найактуальніших та привертає до себе пильну увагу науковців і практиків у сучасній педагогічній психології [3; 4; 7; 8; 9]. Саме толерантність, не як ідея, що просто постулюється, а як реальне психічне явище, що вимагає вивчення та цілеспрямованого формування, здатна сприяти гармонійній соціалізації дітей з вадами розвитку і в більш високому значенні підводити будь-яку людину на вищій рівень особистісного розвитку.

З іншого боку, вивчення особистісного розвитку в підлітковому та юнацькому віці виявляється тісно пов'язаним з формуванням толерантного ставлення до однолітків з обмеженими можливостями здоров'я посередництвом факторів, що впливають на розвиток емпатії, моральних якостей, ціннісних орієнтацій та загальної спрямованості особистості [4; 6; 8].

Слід зазначити, що широко обговорюване поняття толерантності розглядалося авторами в більшому ступені з боку соціології, яка здійснює його теоретичний аналіз, та з педагогічної точки

зору, що визначає ідеальний бажаний образ толерантного ставлення, яке ми бажали б спостерігати у сучасної молоді. Одним із напрямів досліджень, що представлені найбільшою кількістю публікацій за цією проблематикою, є виявлення та опис шляхів формування очікуваного толерантного ставлення до людей з особливими освітніми потребами, що є найбільш актуальним у світі впровадження інклюзивної освіти [2; 4; 9]. На жаль, те, що знаходиться між описаним ідеалом і його реалізацією, є не до кінця зрозумілим. Досліджень, які були б спрямовані на вивчення реального ставлення молодого покоління до людей з вадами розвитку та його психологічне обґрунтування (а не тільки опис і констатація отриманих фактів), поки що недостатньо. Проведені дослідження іноді не співпадають за отриманими результатами з попередніми та представляють то достатньо оптимістичні, то песимістичні дані [6; 9; 11].

Настанови щодо людей з вадами розвитку в різних соціально-демографічних групах суттєво відрізняються між собою, в суспільній свідомості спостерігається поєднання іноді несумісних та навіть протилежних уявлень за означеними проблемами, починаючи від буденних стереотипів і закінчуючи науковими умовиводами в медицині, педагогічній та спеціальній психології. Це можна вважати особливістю періоду трансформації цінностей, переходу суспільства на якісно новий рівень, який починається, звичайно, з кожної окремої особистості, яка визначається з власними цінностями.

**Постановка завдання.** Метою статті став аналіз понять толерантності з точки зору психології, обґрунтування реальних проявів толерантного ставлення до іншого, описаних у сучасних дослідженнях, та визначення психологічних основ формування толерантного ставлення молоді до людей з вадами розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що в багатьох культурах уявлення про фізичні і тим більше психічні дефекти розумілося як покарання за гріхи або як ознака оволодіння злими духами. Звичайно, такі уявлення впливали на ставлення до них оточуючих людей, які проявлялися у страхах, відразі, а на поведінковому рівні – у збільшенні дистанції, униканні, вигнанні зі спільностей та в агресивному гоміциді. Від стигматизації завжди страждали не тільки самі люди з особливостями, а й їхні родичі, що призводило до соціальної ізоляції та до різних видів дискримінації осіб з обмеженими можливостями та їх сімей [5]. До речі, на майже неусвідомленому рівні подібне ставлення

в деяких колах можна спостерігати і дотепер. Дискримінація та стигматизація представників будь-яких меншин, в тому числі людей з інвалідністю, їх відторгнення та ізоляція, нав'язування нижчого соціального статусу, за висновками ряду дослідників, мають навіть етологічні причини, що виходять з природного, притаманного і тваринам, настороженого, обережного або агресивного ставлення до всього незвичного та відмінного.

Зважаючи на те, що людська психіка суттєво відрізняється від тваринної, відрізнятиметься і наша здібність до еволюції загальнолюдських ціннісних орієнтацій, які стосуються досліджуваних явищ. До речі, вітчизняними дослідниками відзначалося, що для української культури традиційним є милосердне ставлення до тих, хто потребує підтримки внаслідок фізичної або психічної неспроможності, особливо якщо це стосується дітей та молоді.

Для визначення та пояснення ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку часто звертаються до панівних теоретичних суспільно-соціальних моделей, які визначали домінуючі суспільні настанови та громадські думки щодо певних хвилюючих і неоднозначних питань [5]. Серед них описують медичну модель, яка панувала до початку 60-х років XX ст. і передбачала, що людина з особливостями розвитку є перш за все хворою людиною, яка потребує лікування і обов'язкового перебування в спеціальних умовах окремо від більшості здорових. Звичайно, повноцінним і корисним членом суспільства вона вважатися не може.

Для наступної моделі – теорії нормалізації або соціальної співвіднесеності, що виникла у 70-х роках, – було притаманне уявлення про дитину з психофізичними порушеннями як про здатну до оволодіння різними видами суспільно корисної діяльності, при цьому суспільство повинне допомогти їй у навчанні та адаптації в певних умовах проживання, які максимально відповідають її потребам та наближені до «нормальних». А діти повинні при цьому пристосовуватися у міру власних можливостей до вимог суспільства та прийняти умови життя у ньому. На рівні буденної свідомості нездатні пристосуватися та відповідати очікуванням суспільства відторгаються його «повноцінними» членами, або заперечується їх рівноправність. На цьому рівні ми також можемо спостерігати жалість і поблажливість як прояв активного ставлення до досліджуваної категорії людей, що також не може сприяти їх адаптації та інтеграції.

Провідною моделлю з 90-х років XX ст. стала теорія включення, що ґрунтується на повазі до індивідуальних відмінностей та прийнятті суспільством різноманітності людської природи, якщо варіативність не загрожує системними порушеннями. Ця світоглядна модель відображає еволюційність у ставленні до людей з особливостями: від відчуження та дистанціювання до визнання рівності [1].

Історично ці моделі приходили на зміну одна другій, впливаючи на загальні суспільні настрої, але і в наші часи можна зустріти свідомих прибічників кожної з них. Хоча прибічниками цими можуть бути, звичайно, далеко не тільки науковці та практики, що мають відношення до роботи з людьми, які мають відхилення психофізичного розвитку. Суспільну думку, на жаль, визначають далеко не завжди спеціалісти і фахівці, а часто люди маси, що навіть не мають бажання розібратися у проблемі, керуючись стереотипами, жорсткими настановами, засвоєними раз і назавжди, а також власними ірраціональними емоціями.

Під толерантністю по відношенню до дітей з вадами психофізичного розвитку розуміється моральна якість особистості, що характеризується прийняттям і шанобливим ставленням до людини незалежно від стану її здоров'я; прагненням і готовністю до взаємодії з іншим незалежно від його особливостей, без акцентування уваги на відмінностях; бажанням і здатністю надавати допомогу тією мірою, в якій вона необхідна дитині, і вибирати такий спосіб взаємодії, який не обмежує її гідність, підкреслюючи можливості і визнаючи її як самодостатню особистість. Толерантність включає визнання, прийняття, повагу і розуміння відмінної за певними ознаками людини, які проявляються в позитивному ставленні до «іншого» як рівної особистості і у прагненні до досягнення взаєморозуміння [3].

Вважається, що Гордон У. Олпорт заклав методологічні основи вивчення толерантності як психологічного феномена [7]. Особлива його заслуга полягає у виділенні основних рис, властивих толерантній особистості. До цих рис належать: знання самого себе; почуття захищеності; відповідальність; визнання світу багатомірним, багатобарвним; прихильність до свободи і демократичного устрою суспільства; здатність до емпатії, тобто до соціальної чутливості; орієнтація на себе, а не на приналежність до суспільних інститутів; прихильність до порядку у цілях, думках, цінностях.

Психологи розрізняють кілька видів толерантності [8]:

1) природна (натуральна) толерантність, яка має на увазі допитливість і довірливість, властиві маленькій дитині;

2) моральна толерантність, яка означає терпимість, яка тією чи іншою мірою властива більшості дорослих людей і проявляється в прагненні стримувати свої негативні емоції під час зіткнення з незвичними або неприємними об'єктами і явищами, використовуючи механізми психологічних захистів;

3) найвищий рівень толерантності, який, на відміну від попереднього, передбачає прийняття і довіру, включає повагу до цінностей і смислів, які є значущими для іншого.

Підлітковий та ранній юнацький вік є одним з найбільш критичних періодів становлення особистості, коли її моральний розвиток, вміння ліберально сприймати переконання, моделі поведінки і цінності інших, тобто розвиток толерантного ставлення до оточуючих людей, здійснює значний вплив на все подальше життя молодої людини в соціумі. Саме в цьому віковому періоді людина, що стоїть на порозі дорослості, вже не здатна до того типу прийняття, яке було характерно для дитини, і ще не здатна до терпіння, характерного для зрілої особистості [3]. Зважаючи на описану вище класифікацію видів толерантності, до формування третього її рівня ще також достатньо далеко. Але якщо ми бажаємо вирішити завдання формування цієї якості у молоді, замислитися необхідно саме про останнє її трактування.

Дослідження ставлення підлітків до ровесників з вадами психофізичного розвитку показують достатньо розбіжні результати, на що впливає безліч факторів, які іноді важко врахувати та навіть зафіксувати. Часто ставлення, яке проявляють підлітки і навіть юнаки, можна назвати відверто несприятливим, з яскравою демонстрацією зверхності та домінування, але, з іншого боку, не рідкістю є і прояви співчуття. Спостереження дослідників фіксують характерний для сучасної молоді амбівалентний характер ставлення до дітей з вадами психофізичного розвитку [6; 9]. В ході досліджень були виявлені факти інтолерантності, що виражаються в негативних емоціях і в поведінкових реакціях щодо дітей-інвалідів, в неготовності прийняти їх у своє коло спілкування. Дослідники відзначають, що здебільшого дитина або молода людина з вадами розвитку не сприймається опитуваними як рівний їм член суспільства, хоча й заслуговує на поблажливе і заступницьке

ставлення. Однак основна частина підлітків та юнацтва готова до подолання соціально-психологічних бар'єрів, що існують у взаємодії з означеною категорією осіб.

Взагалі можна вважати вік одним з визначальних факторів формування ставлення до іншого у людини, особливо якщо цей інший суттєво відрізняється від неї за певними ознаками. Ми можемо уявити собі або проаналізувати реальні ситуації, в яких діти з раннього віку знайомі зі всім різноманіттям людської природи, не вважають те, що більшість називає психофізичним відхиленням, чимось незвичайним та неправильним. Інші діти молодшого віку, зустрічаючи невідоме, проявляють цікавість та, отримуючи підтримку від дорослих, привчаються реагувати на нове без страху.

З іншого боку, більшість дорослих людей, як би вони не ставилися на емоційному рівні до людей з вадами розвитку, на вербальному і поведінковому рівні будуть уникати проявів цього ставлення, якщо воно є негативним. Це пояснюється феноменами соціальної бажаності, прагненнями опитуваних відповідати соціальним очікуванням щодо рівня їх моральності, а також бажанням уникнути власних докорів сумління, що ускладнює можливість отримати об'єктивні результати досліджень. Частково це стосується і молоді (підлітки та юнацтво), але все ж, дякуючи їх невмінню і часто небажанню приховувати та маскувати власний негативізм щодо соціальних норм, результати дослідження рівня їх толерантності є більш відповідними реальному зрізу ставлення суспільства до осіб з вадами розвитку.

Так, у дослідженнях Ю.В. Мельник [6] з вивчення особливостей толерантності підлітків до однокласників з особливими освітніми потребами було зазначено, що учні далеко не завжди готові до прийняття нетиповості однолітків. Більше 20% дітей не готові вступати в контакти з однолітками, що мають вади розвитку, відчувають страхи щодо їх інакшості і не бажають вчитися з ними в одній установі, що демонструє гостру неготовність до інклюзії. В той же час дослідження С.А. Черкасової, проведене зі студентами педагогічного університету, показало, що більшість учасників (68%) показали середній результат толерантності, що проявляється в готовності опитуваних ставитися до партнера по спілкуванню з терпінням і тактом, але повністю прийняти і зрозуміти людину їм складно [10]. При цьому юнаків з яскраво вираженою інтолерантністю виявлено не було. Однак автор відзначає, що середній рівень толерантності можна вважати нормальним у типових соціальних ситуаціях, але не в сфері інклюзивної

освіти (і не в освіті взагалі). Такого педагога можуть драгувати деякі «особливі» діти, особливо якщо це діти з вадами саме психічного розвитку, наприклад, діти з ЗПР чи розумово відсталі.

Серед факторів, що впливають на рівень толерантного ставлення молоді до людей з обмеженими можливостями, слід відмітити специфіку самого порушення, наявного у цих людей. До речі, досліджень з цього питання проводилося зовсім мало, хоча значення його є суттєвим.

У дисертації Ю.В. Шуміловської викладені результати опитувань, згідно з якими з найбільшою терпимістю підлітки ставилися до однолітків із захворюваннями опорно-рухового апарату, а найменшу симпатію у них викликали особи з розумовою відсталістю [11]. Дослідники пояснюють це тим, що для представників виду *homo sapiens* інтелектуальний розвиток є особливо еволюційно важливою ознакою. Але саме ті представники нашого виду, які піднялися на найвищий рівень особистісного розвитку (і часто мають саме високий інтелект), проявляють також і найвищу толерантність, долаючи «тваринність» у людині і піднімаючись над вимогами біологічного виду.

Толерантність як якість особистості і як характеристика поведінки щодо іншої людини чи категорії людей не закладена від природи (вищезгадувана біологічна толерантність є явищем іншої природи), а складається поступово в процесі соціалізації і розвитку особистості. Згідно з саме психологічним дослідженням для формування соціокультурної толерантності як моральної якості особистості оптимальним віковим періодом є старший підлітковий та юнацький.

Обґрунтування психологічних підходів до формування цієї якості потребує визначення бажаної мети та зіставлення її з наявним рівнем особистісного розвитку. В цьому може допомогти визначення типів толерантності за ступенем її проявленості у психіці особи [8]:

- рівень інтолерантності: індивід проявляє відверту ворожість по відношенню до не схожих на нього людей;

- рівень зверхтолерантності: індивід проявляє пасивність, відстороненість від тих, кого не вважає представниками свого кола, не приховує своєї байдужості до них, уникає взаємодій;

- низький рівень толерантності: індивід визнає можливість альтернативи, однак упевнений у її помилковості, дотримується власних уявлень і відмовляється критично оцінити себе;

- середній (достатній) рівень толерантності: індивід прагне до обґрунтованості своїх суджень

про тих, хто відрізняється від нього, проявляє готовність до діалогу;

- високий рівень толерантності: індивід відкритий для всього різноманіття людської природи, володіє значними ціннісними уявленнями, навичками критичного аналізу, прагне до діалогу, визнає можливість своєї помилки.

Розглядаючи означені рівні, можна поставити за мету досягнення найвищого з них у формуванні толерантного ставлення молоді до осіб з вадами розвитку, але будь-який поступ і сходження від рівня до рівня може вважатися успіхом на цьому шляху.

У своїх дослідженнях М.І. Рожкова, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук [4] виділяють напрями формування толерантних установок, що охоплюють всі психічні сфери: мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, екзистенційну, вольову сфери, сферу саморегуляції, предметно-практичне середовище, наголошуючи на тому, що означений процес нерозривно вписаний у загальний розвиток особистості і визначається сходженням до індивідуальності.

Психологами виділяються такі психологічні передумови розвитку толерантного свідомості [3, 4, 10]:

1. Сформована его-ідентичність, а також потенціал для розвитку самосвідомості. На відміну від інтолерантності особистості, у якій «Я-реальне» і «Я-ідеальне» практично збігається, у толерантної особистості є істотний розрив між «Я-реальним» та «Я-ідеальним».

2. Відповідальність, що проявляється у внутрішньому локус-контролі, тобто прийняття на себе відповідальності за власні слова, дії та їх наслідки.

3. Потреба в особистій незалежності. У інтолерантних людей гостро виражена потреба в приналежності до певної соціальної групи. Хоча з іншого боку, толерантна людина відчуває одночасно і свою приналежність до людства та єдність з ним.

4. Здатність до емпатії. Толерантна особистість висловлює розуміння і співпереживає психологічному стану іншої людини.

5. Відкритість новому досвіду, яка проявляється в легкості сприйняття всього нового, у гнучкості та готовності до змін.

Також дослідження показали, що становлення особистісної толерантності у молодих людей, починаючи з підліткового віку, зумовлюється почуттям відповідальності, самокритичності і наявністю досвіду конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях.

Висновки. Спираючись на дослідження ставлень молоді до осіб з вадами психофізичного розвитку та висновки, зроблені на основі цих досліджень, можна стверджувати, що формування толерантності як особистісної якості починається в підлітковому віці і триває в юності. При цьому успішність досліджуваного процесу визначається специфікою віку, в якому він відбувається, та багатьма особистісними особливостями юнацтва, що в комплексі дають нам уявлення про рівень особистісної зрілості. Толерантність слід

вважати складною багатогранною якістю, яка проявлена в різних сферах людського буття, охоплює прогресивні зміни у мотиваційній, емоційній та інтелектуальній сфері. Залежно від протікання таких процесів, як становлення самосвідомості, комунікативної компетентності та відкритості новому досвіду, можна визначити рівень розвитку толерантного ставлення до людей, що мають вади психофізичного розвитку у сучасній молоді, і керувати подальшим формуванням його свідомо та ефективно.

#### Список літератури:

1. Гамрецький І.С., Столяренко О.В. Інтеграція людей з особливими потребами у суспільство як прояв ціннісного і толерантного ставлення до людей. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 27–39.
2. Гітун Н.І. Проблема формування у суспільстві позитивного ставлення до осіб з обмеженими фізичними і розумовими можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12. С. 10–25.
3. Губогло М.Н. Толерантность сознания молодежи: состояние и особенности. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)*. 2003. Вып. 11. № 9 (12). С. 29–33.
4. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников. Ярославль : Изд-во ЯТГУ, 2003. 192 с.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
6. Мельник Ю.В. Толерантное отношение к нетипичности подростка у одноклассников на современном этапе развития инклюзивного образования. *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии*. Москва : Изд. МГППУ, 2011 г. 570 с.
7. Оллпорт Г. У. Природа предубеждения. *Век толерантности*. Вып. 5. Дата обращения: 18.03.2021 г. URL: <http://www.tolerance.ru/vek-tol/5-0.html/>.
8. Семіна Л.И. Учимся диалогу. Толерантность: объединения и усилия. *Семья и школа*. № 11-12. 2009. С. 36–40.
9. Розаева Е.А. Проблема воспитания толерантности у современных подростков. Нижний Новгород, 2015 г. Дата обращения: 21.04.2021 г. URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015014850>.
10. Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования : диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2012. 240 с.
11. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : диссертация ... кандидата педагогических наук. 13.00.08. Шуя, 2011. 175 с.

#### **Brovchenko A.K., Nezhuta A.V., Khyzhniak M.V. PSYCHOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION OF TOLERANT ATTITUDE OF YOUNG PEOPLE TO INDIVIDUALS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

*The article analyzes the psychological basis for the formation of a tolerant attitude of young people towards individuals with mental and physical disabilities. In the article, tolerance is interpreted as a complex personal quality that manifests itself in various aspects of human existence and is determined by progressive changes in the motivational, emotional and intellectual spheres. Manifestations and levels of a tolerant attitude to those who differ from the majority by certain characteristics, namely by the peculiarities of psychophysical development, are described. The article deals with some of the dominant theories in society, which, due to the demands of the time, explained the place in society of people with disabilities and determined the attitude to them. The authors describe the main directions of research within the outlined issues (the definition of the term 'tolerance', its components, personal characteristics that determine it, behavioral manifestations, tolerant and intolerant attitudes towards others, as well as the possibility of forming the desired model of relations manifested in youth). It is noted that the results of the studies of young people's attitudes towards children and peers with mental and physical disabilities show quite divergent and often incompatible results, which is influenced by many socio-psychological and personal factors that are sometimes difficult to consider and even record.*

*The analysis of the processes of forming a tolerant attitude towards individuals with developmental disabilities begins with the study of what and how the real attitude towards them is manifested in modern society. It is strongly emphasized that this issue is actualized with the introduction of inclusive education and is the most widely discussed and researched topic in the education system, with the attitude towards children with disabilities who can study in inclusive institutions being one of the determining factors for their adaptation and inclusion in their peers' circle.*

**Key words:** *tolerance as a personal quality, the attitude of young people to individuals with disabilities, the formation of a tolerant attitude, the psychological basis of tolerance formation, the psychological preconditions of the formation of a tolerant attitude.*

**Василенко Л.П.**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

**Василенко І.Я.**

Львівський національний університет імені Івана Франка

## ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Готовність викладачів до інноваційної діяльності є важливою умовою модернізації освітньої системи. Від готовності викладача прийняти і реалізувати інновації в освітньому процесі вищої школи залежить якість надання освітніх послуг і як наслідок – результат освіти. Однак у науковій літературі недостатньо досліджень, які розкривають суть цього поняття. У статті розкриті науково-теоретичні аспекти проблеми готовності до інноваційної діяльності, конкретизовано зміст поняття «психологічна готовність викладача вищої школи до інноваційної діяльності». Готовність викладача до інноваційних перетворень у навчально-професійній діяльності розглядається як необхідний складник особистісно-професійного розвитку. Проаналізовано функції готовності викладача до інноваційної діяльності, виділено властивості особистості, які впливають на успішність інноваційної діяльності (інтелектуальна активність, креативність, толерантність до невизначеності, самостійність, ініціативність і гнучкість, мотивація досягнення успіху, спрямованість на зміни, відкритість новому досвіду та інші). Обґрунтовано показники та критерії готовності (мотиваційний, когнітивний, процесуальний, креативний). Розкрито основні компоненти готовності викладачів до інноваційних перетворень: мотиваційно-ціннісні настанови, професійна компетентність, особистісна готовність, технологічна готовність. Виділено складники психологічної готовності викладача до інновацій в освітньому процесі вищої школи: виявлення особистісно-професійних особливостей студентів, на динаміку яких спрямована інноваційна діяльність; формування мотивів, що зумовлюють умови професійної самореалізації в інноваційній діяльності; врахування мотивації студента під час переходу від традиційного до інноваційного навчання; подолання викладачем традиційних настанов; оволодіння інноваційними технологіями; розвиток рефлексії, усвідомлення ступеня відповідності індивідуальних характеристик сучасним вимогам до особистості викладача, який ефективно працює в руслі інноваційного процесу.*

**Ключові слова:** інновація, інноваційні технології, інноваційна діяльність, готовність до інновацій, психологічна готовність викладача до інноваційної діяльності.

**Постановка проблеми.** Підвищена увага держави до проблем якості та ефективності освіти вимагає оновлення її цілей, змісту, інноваційної діяльності. Має місце настанова на різнобічний розвиток людини як суб'єкта діяльності, готової до творчої, ініціативної, відповідальної роботи, здатної використовувати всі свої потенційні можливості. Становлення інноваційних процесів у вищій школі значною мірою визначається як рівнем професіоналізму викладачів, так і їх готовністю до інноваційної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Готовність людини до діяльності розглядається в теорії і практиці освіти з різних позицій: як умова успішного виконання діяльності; як активність, налаштування особистості на майбутню

діяльність; як концентрація або миттєва мобілізація сил особистості, спрямована в потрібний момент на здійснення певних дій; як комплекс здібностей, що включають різні властивості і якості особистості (А.Д. Ганюшкин, М.І. Дяченко, В.М. Мясичев та інші). Увагу багатьох науковців привертає явище психологічної готовності до здійснення професійної діяльності (О.І. Бондарчук, О.П. Коханова, Б.Г. Климов, В.О. Крутецький, В.П. Чумакова та інші). Більшість авторів сходяться на думці, що психологічна готовність – це комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що варіюють залежно від контексту діяльності (О.С. Толков, А.А. Моца та інші). Психологічну готовність до інноваційної діяльності пов'язують з такою інтегральною



характеристикою, як інноваційний потенціал особистості (Ю.О. Власенко, Ю.Л. Колесниченко, В.Є. Ключко та інші). Стосовно до людини поняття «потенціал» відображає ресурсну частину (можливості) і ступінь готовності людини реалізувати ці можливості.

**Постановка завдання.** Мета статті – виділити та обґрунтувати складники психологічної готовності викладачів до інноваційної діяльності в освітньому процесі вищої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Феномен психологічної готовності до інноваційної діяльності є багатоплановим системним утворенням, у якому не просто відображаються операційні аспекти професійної підготовленості фахівця до інновацій, а й проявляються особистісні характеристики, що включають комунікативні, інтелектуальні, емоційно-вольові якості, а також мотивацію. Мотивація відображає спрямованість на інновації: соціокультурні смисли, ставлення до професійної діяльності, професійні інтереси, кар'єрну спрямованість.

Психологічна готовність до інноваційної діяльності – це системне утворення, що характеризує цілісний прояв особистості, інтегрує творче ставлення до діяльності, спрямованість на розвиток і саморозвиток; знання, вміння та навички, необхідні для виконання такої діяльності: інтелектуальні, емоційні та вольові якості особистості [9].

Дослідники виділяють функції психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності: гностична, інтегративна, прогностична та ціннісно-орієнтовна [4; 6]. Спрямованість на особистісний саморозвиток і розвиток у професійній діяльності, здатність до навчання протягом життя, надбання нових компетенцій є гностичним змістом психологічної готовності фахівця. Інтегративна функція готовності відображає системний характер цього психологічного феномена і являє собою об'єднання компонентів психологічної готовності в єдине особистісне утворення. Прогностична функція пов'язана з можливостями антиципації, прогнозу успішності вибору дій, рішень, наявністю стратегічного бачення як концептуальної основи прийняття рішень у кар'єрі, професійних ситуаціях діяльності та поведінки. Ціннісно-орієнтовна функція готовності до інноваційної діяльності відображає мотиваційно-смысловий характер ставлень особистості до інновацій у професійній діяльності і взаємодій у соціально-професійному середовищі. Психологічна готовність викладачів до інноваційної професійної діяльності визначається специфікою

діяльності та відображає цю специфіку в змістовному наповненні структурних компонентів [8; 9].

До властивостей особистості, які впливають на успішність інноваційної діяльності, включають інтелектуальну активність, креативність, толерантність до невизначеності, самостійність, ініціативність і гнучкість. Гнучкість і самостійність, як функціонально-стильові особливості системи саморегуляції інноваційної діяльності, пов'язані з уміннями і навичками планувати роботу, моделювати зовнішні і внутрішні умови діяльності адекватно до цілей і задач діяльності. Інноваційна професійна діяльність вимагає також від фахівця прояву психічної стійкості й адаптивності особистості, які визначаються високим рівнем гнучкості і самостійності регуляторної системи. Мотиваційно-смыслові характеристики інноваційної професійної діяльності пов'язані з мотиваційною активністю – широтою науково-пізнавальної мотивації особистості, соціальними настановами та інтересом до інновацій, мотивацією досягнення успіху, а також з мотиваційною гнучкістю – спрямованістю на зміни, відкритістю до нового досвіду.

Готовність викладача до інноваційної діяльності є сукупністю взаємозв'язаних індивідуально-психологічних особливостей його особистості, професійних та спеціальних знань і умінь у сфері інноватики, які визначають прагнення до оволодіння новим способом і прийомами виконання діяльності, певними компетенціями, що відповідають цьому виду діяльності. Психологічну готовність викладачів до інноваційної професійної діяльності ми розглядаємо як системне особистісне утворення, що забезпечує включеність і ефективність інноваційної професійної діяльності, що інтегрує: знання, вміння, навички; систему значущих цінностей і професійних мотивів; професійно важливі якості інноваційного фахівця. Під час переходу від традиційного до інноваційного навчання слід враховувати і мотивацію викладача. Саме поняття інновації пов'язано з прагненнями, схильностями, потребами, а це означає, що в основі мотивації досягнення успіху викладача лежить потреба і прагнення до підвищення ефективності власної діяльності, що спонукає його звернутися до інноваційних методів навчання. У педагогічній психології зазначається, що ефективність діяльності і комфортний стан педагога забезпечуються оптимальним рівнем інтелектуального розвитку, гнучкістю і конвергентністю мислення, активністю, високим темпом реакції, лабільністю, емоційною стійкістю, високим рівнем саморегуляції.

Показниками готовності викладача до реалізації інноваційних освітніх технологій виступають: особистісно-значущий сенс реалізації цих технологій; сформованість методологічних і теоретичних знань; сформованість узагальнених умінь: а) проєктувальних: виявляти проблему, ставити мету, визначати показники результатів, проєктувати технологію на конкретне освітнє середовище, реалізовувати на практиці елементи або всю технологію; б) управляти самокерованою навчальною діяльністю студентів в освітньому процесі. Узагальненими показниками психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності є активність і гнучкість.

Виходячи із сутності готовності викладача вишу до інноваційної діяльності, критеріями цього стану є: мотиваційний (спрямованість особистості на реалізацію себе в інноваційній діяльності, сприйнятливості до інновацій, прагнення до високих досягнень в інноваційній діяльності, а також цінність самовдосконалення в ній); когнітивний (наукова компетентність і доцільність здійснюваних дій); процесуальний (сформованість у викладачів умінь щодо реалізації інновацій); креативний (гнучкість, відкритість щодо інновацій, творча уява, критичність мислення).

У процесі вирішення завдань втілення інновацій в освітній процес вищої школи важливо виділити основні вимоги до діяльності викладача. Ми виділили такі: а) викладач має бути творчою особистістю; б) викладач повинен мати фундаментальні наукові знання з предмету, який він викладає; в) має бути переконаний, що кожен зі студентів здатний до творчості; г) має володіти всім арсеналом освітніх технологій, використовуваних у виші. Для практичного вирішення проблеми підвищення інноваційної готовності викладача необхідна здатність викладача до наукової педагогічної рефлексії свого і чужого досвіду, вміння і можливість опановувати ефективні освітні технології, відповідна морально-психологічна атмосфера в вишах, орієнтована на навчальний процес як професійну творчість.

Науково-теоретичні аспекти та провідні тенденції в розвитку інноваційних процесів, а також проведений аналіз інтеграційних якостей, які складають сутнісні риси особистості інноваційного типу, дозволяє розглядати готовність викладачів до інноваційних перетворень у навчально-професійній діяльності як необхідного складника особистісно-професійного розвитку, що забезпечує формування нових морально-гуманістичних позицій, якостей, безперервність росту

професіоналізму [1]. На основі аналізу досліджень [2; 5; 7] визначаємо такі компоненти готовності викладачів до інноваційних перетворень: мотиваційно-ціннісні настанови, професійну компетентність, особистісну готовність, технологічну готовність.

Змістом *мотиваційно-ціннісних* настанов є: усвідомлення себе як особистості і професіонала; усвідомлення нових професійних цілей; усвідомлення значущості власної професійної діяльності, націленість на результат; наявність професійної позиції; прагнення до саморозвитку та професійних досягнень; орієнтація на творчу професійну діяльність і якість; позитивний настрій на перетворювальну професійну діяльність.

*Професійна компетентність*, як компонент готовності викладачів до інноваційних перетворень, включає розвиток професійних здібностей: дослідні (аналітичні, пізнавальні); проєктувальні (цілепокладання, планування, моделювання та конструювання випереджаючого, проблемного, системного змісту навчання та освітнього процесу); організаційні (пунктуальність, працездатність, дисциплінованість); комунікативні (побудова доброзичливих, об'єктивно справедливих стосунків); рефлексивні (усвідомлення себе і очікувань учнів: що змінилося, який успіх отриманий, відкриття нових досягнень, альтернатив).

До *особистісної готовності* належать:

– особистісні якості (здатність брати на себе відповідальність, системність мислення, самопізнання, прагнення до творчої самореалізації, стресостійкість, адаптивність, самостійність, ініціативність, впевненість в успіху, морально-вольова саморегуляція, ерудованість, тактовність, володіння собою, витриманість та інші);

– особистісна, загальна і професійна культура: культура викладання (логічність, чіткість, виразність, правильність, точність мови); професійно-термінологічна грамотність, стиль поведінки і взаємодії в освітньому процесі.

*Технологічна готовність* включає: вміння організовувати і спеціально створювати розвивальне освітнє середовище; побудова освітнього процесу на основі сучасних технологій навчання: модульне, проблемне, пошукове, проєктне й інші; володіння методами реалізації інновацій, здійснення нововведень з максимальною ефективністю.

Готовність викладачів до інноваційної освітньої діяльності включає: здатність бачити світ цілісно, в єдності його різноманіття, активно брати участь у змінах, які відбуваються в системі вищої школи,

забезпечуючи перетворення освітнього середовища (процесу) і змісту з вихідного стану в необхідний; здатність відповідати змінам, які мають місце в суспільстві, задовольняти потребу студентів у якісній освіті сьогодні для майбутнього; володіння новими технологіями, способами або методикою їх реалізації на практиці; володіння викладачем професійними компетенціями та особистісними здатностями, необхідними для виконання вимог щодо реалізації вибраної освітньої технології; рефлексія своєї діяльності з позицій інноваційного підходу; створення позитивного емоційного фону навчання; реалізація принципу партнерства, співпраці, діалогу між викладачем і студентом; створення атмосфери активної співтворчості студентів, довірливі, позитивні стосунки, співробітництво в процесі спілкування викладача зі студентами та студентів між собою; включення зовнішньої і внутрішньої мотивації діяльності, а також взаємомотивації студентів.

Щоб бути готовим до інноваційної діяльності, потрібно володіти якостями і здібностями, що забезпечують організацію освітнього процесу в режимі розвитку. Саме розвиток забезпечує спільність і єдність освітнього процесу, оптимальні умови організації освітнього простору і взаємодії викладача зі студентами, сприяє системному освоєнню студентами змісту предметної сфери і безперервному оволодінню культурою через освоєння сукупності необхідних предметних знань, здібностей у конкретній галузі, що дозволяють органічно включати їх у свою життєдіяльність. Під час використання інноваційних методів навчання змінюється роль викладача – від «транслятора» знань через роботу «майстра», що організує інноваційний педагогічний процес, до позиції «консультанта», який разом зі студентом проєктує його майбутню професійну діяльність. Удосконалюючи свою творчу вправність, викладач удосконалює освітній процес, професійну майстерність, підвищуючи навчально-пізнавальну діяльність студентів, яка має особливе значення в організації інноваційної діяльності [2; 5].

Як показали результати проведеного нами дослідження, в процесі впровадження інноваційних технологій викладачі зустрічаються з труднощами, які потребують їх психологічної

перебудови, зокрема формування внутрішньої готовності до подолання психологічних бар'єрів у процесі впровадження інновацій. Водночас організація навчального процесу в інноваційному режимі передбачає відповідний стиль педагогічної діяльності, заснований на співпраці викладача і студента. У зв'язку з цим мотиваційний показник інноваційної готовності викладача вузу виступає як основний, він забезпечує відмову від старих стереотипів педагогічної діяльності, установок, звичок, дозволяє вдосконалювати рівень готовності викладацького складу до впровадження інновацій в освітній процес. Не менш важливими показниками в структурі інноваційної готовності викладача виступають такі, як когнітивний і емоційний, які вказують на рівень його інформованості та вміння аналізувати результати власної професійної діяльності. Таким чином, готовність викладача до застосування інноваційних технологій – це психічний стан, що включає у себе розуміння цілей інноваційної діяльності, високу мотивацію, оцінку і впевненість у її результативності.

У процесі розвитку готовності до впровадження інноваційних форм навчання необхідно враховувати ряд психолого-педагогічних умов, серед яких найважливіші: особистісні особливості викладачів, вектор їх професійної спрямованості, орієнтованість на впровадження нововведень, мотивація до самоосвіти.

**Висновки.** Складниками психолого-педагогічної готовності викладача до інноваційної діяльності є: формування мотивів, що зумовлюють умови професійної самореалізації в інноваційній діяльності; врахування мотивації студента під час переходу від традиційного до інноваційного навчання; розвиток комунікативної компетентності через усвідомлення власних стереотипів поведінки, вчинків, дій, а також через оволодіння практичними навичками і стратегіями особистісного спілкування; подолання викладачем традиційних настанов; оволодіння інноваційними технологіями; розвиток рефлексії, усвідомлення ступеня відповідності індивідуальних характеристик сучасним вимогам до особистості викладача, який ефективно працює в руслі інноваційного процесу.

#### Список літератури:

1. Василенко Л.П., Василенко І.Я. Впровадження технології особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога в практику викладання психологічних дисциплін. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Випуск 6. Том 2, 2017. С. 12–17.
2. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: Навч.-метод. посібн. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2009. 380 с.

3. Коржуев А.В., Попков В.А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. Москва : МГУ, 2003. 300 с.
4. Курбатов С.В. Освітні інновації: контури майбутнього. *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура* / За ред. В.Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка. 2008. С. 265–304.
5. Моца А.А. Теоретико-методичний аспект інноваційного розвитку вищої освіти України. *Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць* / ред. кол. І.В. Артьомов та ін. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2015. 316 с.
6. Сучасні освітні технології у вищій школі: Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1–2 листопада 2007 року) : Тези доповідей: У 2 ч. Ч. 2 / Відп. ред. А.А. Мазаракі. Київ : Київ. нац.торг.-екон. ун-т, 2017. 259 с.
7. Толков О.С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін [Рукопис] : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / О.С. Толков; Наук. кер. Л.М. Карамушка; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ : [б. и.], 2012. 343 с
8. Чудакова В.П. Модель експертизи і корекції внутрішньої психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності – чинник формування конкурентоздатності особистості [Текст] *Освіта і розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науковометодичний журнал*. 2013. № 10 (17) (жовтень). С. 52–61.
9. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы: монография. Москва, 2010. 264 с.

#### **Vasylenko L.P., Vasylenko I.Ya. READINESS OF TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION**

*The readiness of teachers to innovate is an important condition for the modernization of education at the present stage. The quality of educational services and the result of education depend on the readiness of a teacher to accept and implement innovations in the educational process of higher education. However, in the scientific literature there are not enough studies that reveal the essence of this concept. The article reveals the scientific and theoretical aspects of the problem of readiness for innovation, specifies the meaning of the concept of psychological readiness of a high school teacher for innovative activities. The readiness of a teacher for innovative transformations in educational and professional activities is considered to be a necessary component of personal and professional development. The functions of the teacher's readiness for innovative activities are analyzed, the personality traits that influence the success of innovative activity are distinguished, namely intellectual activity, creativity, tolerance to uncertainty, independence, initiative and flexibility, motivation to succeed, focus on change, openness to new experience, etc. Such indicators and criteria of readiness as motivational, cognitive, procedural, creative are substantiated. The main components of a teacher's readiness for innovative transformations are revealed: motivational and valuation guidelines, professional competence, personal and technological readiness. The components of a teacher's psychological readiness for innovations in the educational process of higher education are identified, particularly the identification of personal and professional characteristics of students, the dynamics of which are aimed at innovative activities; the formation of motives that determine the conditions of professional self-realization in innovation taking into account the motivation of a student in the transition from traditional to innovative learning, overcoming traditional guidelines by a teacher; mastering innovative technologies, the development of reflection, awareness of the degree of compliance of individual characteristics with modern requirements for the personality of a teacher who works effectively together with the innovation processes.*

**Key words:** *innovation, innovative technologies, innovative activity, readiness for innovations, psychological readiness of a high school teacher for innovative activity.*

*Дем'яненко С.Д.*

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

**СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ В МОВЛЕННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

*Статтю присвячено одній з актуальних проблем мовно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку – оволодінню словосполученням як важливим мовним засобом та мовленнєвою одиницею. З'ясовується, що вживання дітьми старшого дошкільного віку в мовленні різних видів словосполучень є показником розвитку мислення та початкових умінь співвідносити смисл сказаного з явищами мовленнєвої дійсності. Словосполучення у реченнях та висловлюваннях розгортає і зміцнює силу підібраних слів, сприяє закріпленню правил граматичної правильності мовлення, стає спробою дитини перейти до побудови складного поширеного речення. Відбирання дітьми мовних засобів для побудови речень та висловлювань стає можливим за умови, якщо в арсеналі їхніх мовленнєвих навичок та умінь нагромаджена достатня кількість істотних характеристик (ознак) мовних одиниць. Актом комунікації дошкільнику притаманно передавати смисл, підбираючи адекватні мовні засоби. На шляху побудови висловлювання, передачі смислу діти часто потерпають від обмеженого запасу влучної лексики, а також відсутності уявлень про мовні одиниці. Тому з поміж мовних одиниць найважчим для засвоєння дітьми стає словосполучення як синтаксична одиниця мовлення. Закріплення істотних ознак словосполучення на мовлено-мовленнєвому рівні полегшує орієнтування дитини в мовленнєвій дійсності, сприяє більш швидкому підбору слів (назв, ознак, дій).*

*Розкрито поняття «словосполучення», виділено його істотні ознаки, лінгвістичні та психолінгвістичні підходи, особливості засвоєння дітьми старшого дошкільного віку.*

*Аналізуються результати проведеного дослідження вживання у мовленні словосполучень дітьми старшого дошкільного віку: на позначення сприйняття оточуючого світу (смакові, дотикові, зорові відчуття), засвоєння дітьми просторових та часових ознак, уявлення про світ предметний і процесуальний, які свідчать про наочно-практичне засвоєння дійсності й визначає наявність у мовленні дітей частин мови, представлених у різному співвідношенні. Наголошується на розробці технологій пропедевтики словосполучення у мовно-мовленнєвому розвитку дітей старшого дошкільного віку.*

**Ключові слова:** словосполучення, висловлювання, мовлення, метамова, діти старшого дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі, пронизаному інформаційними технологіями, нагальним завданням стає розвиток мовлення та навчання мови підростаючого покоління. Інтенсивний мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку дозволяє у буденному спілкуванні вживати всі одиниці мовлення: слова, словосполучення, речення, висловлювання. У своєму взаємозв'язку вони є головними в побудові висловлюваних думок, почуттів, бажань, донесенні та обміну інформацією. Усне мовлення дошкільників розвивається в процесі активної комунікації на основі усвідомлення сутності та відмінних рис мовних явищ. Розвиток мовлення дітей тісно пов'язаний з оволодінням мовою, оскільки у процесі мовлення (роботи з мовним матеріалом) відбувається засвоєння мовних одиниць (лінгвістичних понять), що повністю залежить

від індивідуальних мовних здібностей і когнітивної сфери дошкільників. Активний мовленнєвий розвиток підводить старших дошкільників до розкриття їхніх метамовних здібностей та формування метамовних умінь, які вкрай значущі для подальшої мовної освіти дітей. Важливою серед мовних одиниць, які засвоюють діти, є словосполучення, без нього неможливо побудувати речення та висловлювання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Низка вчених у своїх дослідженнях синтаксичної будови мовлення, побудови речень, навчання дітей розповідання, лексичної роботи з дошкільниками торкалися проблеми словосполучень у мовленні дошкільників. Серед них науково-практичні доробки А. Богуш, М. Вашуленка, І. Карабаєвої, В. Федієнка та інших. Значний внесок у розробку методики навчання дітей утворювати

словосполучення в початковій школі, визначення основних напрямів цієї роботи внесли О. Гвоздев, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, М. Львов, Т. Рамзаєва, Г. Фомічова, Н. Бакеева, Р. Сабаткоєв та інші. На необхідності оволодіння дітьми дошкільного віку мовленнєвою одиницею «словосполученням» у своїх дослідженнях наголошує Л. Калмикова.

У чинних програмах закладів дошкільної освіти роботу зі словосполученням як мовно-мовленнєвою одиницею, яку, безумовно, мають засвоїти діти дошкільного віку, до останнього часу не було визначено належним чином. Відсутні програмові завдання і зміст із формування граматичної будови мовлення з погляду обсягу словосполучень та їхніх суттєвих ознак як мово-мовленнєвої одиниці, назву (термін) якої вихователь час від часу вживає на заняттях у своїх поясненнях мовного матеріалу дітям. Своєчасна кваліфікована методична допомога дітям в умінні орієнтуватися (рефлексувати та об'єктивувати) мовно-мовленнєву дійсність, на наш погляд, сприятиме засвоєнню лінгвістичного поняття (словосполучення) та його істотних ознак.

**Постановка завдання.** Мета дослідження – уточнити сутність поняття «словосполучення» з погляду наукових підходів, дослідити словосполучення в мовленні старших дошкільників та проаналізувати отримані результати.

**Виклад основного матеріалу.** Словосполучення розглядається як синтаксична одиниця, утворена поєднанням двох і більше повнозначних слів, пов'язаних між собою за змістом і граматично. У словосполученні виділяють головне і залежне слова. Від головного слова до залежного ставиться питання, за допомогою якого встановлюється змістовий зв'язок (годувати (чим?) кашею). Граматичний зв'язок здійснюється за допомогою закінчення залежного слова або закінчення і прийменника.

За будовою словосполучення поділяються на прості та складні. Прості словосполучення складаються з одного головного і одного залежного слова, не поширені (сміливий вчинок). У складних словосполученнях головне слово поширене іншим словом (героїчний подвиг народу). Слова в складі словосполучень і речень вступають в певні граматичні зв'язки. Як відомо з мовознавства, існують три види словосполучень (за значенням головного слова): 1) дієслівні – головним словом виступає дієслово (читати швидко, плакати слізьми); 2) іменні – головне слово виражене іменником, прикметником, займенником,

числівником (*малюнок* дитини, п'ять іграшок). 3) прислівникові – головним словом є прислівник (дуже добре, пізно вночі) [8].

Словосполучення визначають як смислово-граматичне об'єднання двох або більше повнозначних слів на основі підрядного синтаксичного зв'язку: *весняний день, покосити траву, здібний до навчання* [3, с. 167].

Важливим для дослідження є розуміння словосполучення як поєднання двох або більше повнозначних слів, але при цьому об'єднані у словосполучення слова «виражають єдину назву предмета, уявлення і виступають однією поширеною назвою. Наприклад: *дозрілі хліба, слава герою, турбота про людей, розмовляти голосно* [6, с. 191].

Словосполучення, як і слово, має номінативну функцію – називає предмет, явище, процес, але відрізняється від нього будовою, складається із двох і більше самостійних слів. До спільних рис слова і словосполучення можна віднести такі:

- не є комунікативними одиницями;
- обоє позбавлені предикативності;
- характеризуються номінативною функцією;
- система форм слова і словосполучення визначається стрижневим словом;
- виступають будівельним матеріалом для речення.

Водночас між словосполученням і словом є суттєва різниця: в них різна кількість смислових показників; словосполучення є мінімальним контекстом для слова; в словосполученні активно виявляються граматичні категорії опорних слів; словосполучення будується тільки на основі підрядного зв'язку. Словосполучення виконує номінативну функцію, а речення – комунікативну; словосполучення входить у комунікативну систему тільки через речення; словосполученню властива інтонація називання, а реченню – повідомлення; словосполучення вміщує не менше двох повнозначних одиниць, речення може складатися і з одного слова, пор.: *відповідь землякам, лист товариша і Зима. Пізно*; в словосполученні один із членів підпорядковується іншому (субординативні відношення), в реченні вони координуються один щодо іншого: *квіти в росі, щасливий час і пахне троянда; Пролунало довгоочікуване «ура»!*; в реченні наявна предикативність; із усіх наявних форм синтаксичного зв'язку в реченні реалізуються всі, а в словосполученні – тільки підрядний прислівний зв'язок; не всі сполучення слів у реченні є словосполученнями [8].

Водночас словосполучення виступає одиницею мови і мовлення. З лінгвістичного погляду словосполучення – це синтаксична одиниця, що складається не менше ніж із двох структурно-семантичних організованих компонентів – головного (стрижневого) і залежного, що опосередковано (через речення) бере участь в комунікації і є мінімальним фрагментом зв'язного мовлення. (Е. Смолянінова).

З психолінгвістичного погляду оволодіння словосполученням в онтогенезі дозволяє розширити і закріплювати синтагматичні зв'язки між словами (лінійні, контекстні, його сполучуваність). У синтагматиці здійснюється комбінаторика значень і смислу, словосполучення чи речення не дорівнює сумі значень слів (синтагматичні відношення) [4].

Психолінгвістичний аспект словосполучення розширює і закріплює валентність (силу) слів, сприяє засвоєнню і закріпленню правил граматичного ладу мови, є умовою засвоєння все більш ускладненої структури речення, зокрема умовою переходу від простого непоширеного речення до поширеного. Закріплення дітьми словосполучень полегшує вибір слова, оскільки на основі синтагматичних зв'язків одне слово ніби за ланцюжком «витягує» інше слово [8].

У дослідженні було здійснено теоретичний аналіз і узагальнення наукових джерел за темою дослідження (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних і емпіричних даних); вивчення мовлення дітей шостого року життя, бесіди з дітьми, аналіз дитячих висловлювань.

Спостерігаючи за мовленням дітей дошкільного віку, ми звернули увагу, що вони здатні визначати ознаки предметів і дій, називаючи іменники словами-назвами, дієслова – словами-діями, а прикметники – словами-ознаками. На нашу думку, саме ці лексеми свідчать про розширення і уточнення мовленнєвої картини світу в мовленнєвій свідомості дітей. В процесі аналізу мовлення з'ясували, що прикметників діти використовують більше, ніж прислівників. Тому словосполучення із прикметниками переважають (*червона троянда, гарна сукня, весела гра, велика лялька та інші*). Прислівникових словосполучень у мовленні дітей зафіксовано зовсім мало (*дуже весело, рано вранці та інші*). Такий факт можна пояснити закономірностями пізнання дитиною дійсності, оскільки уявлення дошкільників про предметний світ залишаються ширшими, ніж уявлення про світ процесуальний.

Аналізуючи дитяче мовлення, зафіксували, що наочно-практичне засвоєння дійсності визначає наявність у мовленні дітей прикметників, які позначають сприйняття оточуючого світу: смакові, дотикові, зорові відчуття. Для позначення смакових відчуттів діти намагаються здійснити їх диференціацію. Таким чином з'являються словосполучення, утворені поєднанням прикметника з іменником (*смачна цукерочка, солоденьке печиво, кислий лимон, солона риба, гіркий перець тощо*).

Позначаючи дотикові відчуття, діти старшого дошкільного віку вже можуть вживати слова, які означають неприємні та приємні відчуття (*колючий їжачок, мокре взуття, брудні руки, гаряча праска, гострий ніж; теплі рукавички, м'яка подушка, гладенький стіл та інші*). У мовленні дітей зафіксовано найбільшу кількість словосполучень, утворених прикметниками з іменниками на позначення кольору (*зелена трава, червоний помідор, жовта диня, синє небо та інші*). Крім того, діти часто використовують словосполучення, які позначають зовнішні ознаки предмета (*косматий собака, яскраве сонце, нарядна дівчинка, здоровенний кавун, сильний дощ та інші*).

Проаналізувавши мовлення дітей, можемо сказати, що утворення словосполучень із відповідними прикметниками свідчить про розширене розуміння їхніх значень. Вживати прикметники у мовленні точно, підбирати влучно, за смислом діти починають тоді, коли у них з'являється розширене розуміння значення предмета, дитина уже усвідомлює зв'язок «слово – явище дійсності», яке воно означає, називає.

Відповідно утворене словосполучення виступає важливою одиницею мовлення й мислення, висловлювання дитини. Мова вдосконалюється через засвоєння (сприймання й розуміння) достатнього мовного матеріалу (слів, словосполучень, речень, структурно різних текстів: розповідей, описів, міркувань), відповідно, розвивається й говоріння [7, с. 55].

У мовленні дітей також зафіксовані прикметники, які означають дотикові відчуття. Їх незначна кількість і вони одноманітні (*холодний дощ, теплий чай, гарячий чайник, мокрі черевики, колючий шарф, я голодна*). На позначення розміру отримані неоднозначні відповіді дітей: «великий» може означати – старший, дорослий, значний за розміром, сильний, наприклад, *велике (високе) дерево; великий (старший) хлопчик, великий (потужний) кран та інші*.

Утворення та вживання словосполучень пов'язано із засвоєнням дітьми просторових

та часових ознак. Крім прикметників великий, маленький, довгий, короткий, високий, низький, діти вже засвоюють лівий, правий, товстий, тонкий, важкий, легкий. Часові параметри: старий, молодий часто помилково використовуються дітьми (розглядає своє фото у 2 роки: «*молоденька я*»; бабусю називає «*молода бабуся*», прабабусю «*старенька бабуся*»; розглядає іграшки «*старі іграшки, а є і молоді іграшки*», називає нові. Як бачимо, словосполучення, як і слово, називає предмет, істоту, але відрізняється від нього будовою, оскільки складається із двох і більше самостійних слів. Крім того, словосполучення не є комунікативною одиницею, йому не властива інтонація завершеності думки.

Аналіз досліджуваного мовлення дітей показав, що діти старшого дошкільного віку майже не вживають прикметників і не утворюють словосполучень на позначення емоцій, хоча і досить емоційно реагують на оточуючу дійсність. Рідко вживають прикметники і майже не утворюють словосполучень, які означають інтелектуальні якості та пов'язані з соціальними явищами суспільства.

Вживання дітьми словосполучень із прикметниками залежить від вчасності засвоєння значення самого прикметника (слова-назви). У цьому процесі лежить пізнання зв'язку предметів і їхніх ознак, сприймання дитиною того, що предмет і ознака є нерозривними. Завдання дитини розчленувати таку єдність, відокремити ознаку від предмета, розмежувати прикметник та іменник. Відокремлення ознаки від предмета та називання його ознаки «словом-ознакою», а самого предмета – «словом-назвою», визначення слова-дії та ознаки дії. У цьому сенсі ознайомлення старших дошкільників зі словосполученням передбачає практичне засвоєння його номінативної властивості: воно називає предмети, дії, їх ознаки, але називає більш конкретно. Ця робота проводиться під час зіставлення словосполучень зі словом, на основі поширення якого вони отримані, наприклад: *будинок – високий будинок, низький будинок, кам'яний будинок, міський будинок та інші*. Діти аналітичним шляхом доходять висновку, що словосполучення утворюють слова, сумісні за змістом. Не можна, наприклад, сказати *сумний стілець*. Крім того, в процесі спостережень з'ясовується, що поєднання одного називного слова з іншим службовим словосполучення не утворює. Так, іменники з прийменниками (коротким, допоміжним словом) – *на галявині, у воді* – є граматичною формою окремих слів, які не є словосполученням.

У старшому дошкільному віці антропоцентрична картина світу, в якій живе дитина, її сприйняття дійсності розширюються. Дитина починає пізнавати значимий для неї внутрішній світ. У мовленні з'являються прикметники і словосполучення, пов'язані з позначенням емоцій: веселий, злий, лагідний, добрий, засмучений, ображений. Словосполучення з прикметниками, що означають емоції, дитина частіше вживає в третій особі (*сором'язлива Аня, смішний клоун, веселі діти* та інші), ніж стосовно власного емоційного стану. Власні емоції діти передають за допомогою одиниць процесуальної семантики (*я веселюся, сміюся, плачу, злюся* та інші).

У мовленні дітей старшого дошкільного віку з'являється оціночна лексика. Оцінювання здійснюється за розумовими здібностями, на позначення інтелекту (розумний). Дошкільники використовують лексеми, які пов'язані з прагматичною оцінкою. Ось, наприклад, утворені дітьми словосполучення з прикметниками – *цікавий мультик, незручний стільчик, шкідливий для природи, теплий шарф, корисний для здоров'я, модний костюм*. На позначення естетичної оцінки зафіксовано такі словосполучення: *красиве плаття, святкова зала, нарядна дівчинка*.

У цьому віці в мовленні дітей з'являється велика кількість відносних і присвійних прикметників, що відображають зв'язок ознаки з предметом чи особою, наприклад, *поліцейський автомобіль, водійське посвідчення, лікарський халат, цегляний будинок, риб'ячий жир, кошача шерсть, курячі яйця*.

Вивчаючи словосполучення у мовленні старших дошкільників, ми виявили здатність дітей ставити запитання від головного до залежного слова словосполучення. Наприклад, *червоне що? (яблуко, помідор); яблуко яке? (червоне, жовте, смачне, кругле)*; пояснення значення словосполучення (за межами речення, висловлювання). Наприклад, *пояснити, що означає вислів «чисте повітря»?; визначення словосполучення (виправлення помилок під час вживання в мовленні словосполучень); уведення словосполучення у речення (придумування речень із запропонованими словосполученнями); переважання типів словосполучень у мовленні старших дошкільників. Здатність дітей старшого дошкільного віку членувати розгорнуті тексти-висловлювання на речення, речення на слова, а слова на звуки дозволить формувати у них уміння утворювати зі слів словосполучення – найменші синтаксичні одиниці, мовний матеріал.*



Однак, як наголошувала Н. Прутнікова, під час засвоєння синтаксичного ладу української мови дошкільниками слід урахувати, що оволодіння словосполученнями не є самоціллю, тому в роботі над цією проблемою, на нашу думку, необхідно використовувати вправи, які сприяють формуванню мовних умінь і розвитку мовленнєвих навичок дітей, а також вправи на складання речень, побудови висловлювань.

**Висновки.** Отже, головним у роботі над словосполученням є не повідомлення дітям будь-яких додаткових граматичних відомостей, а особлива організація навчального матеріалу, яка передбачає встановлення природних взаємозв'язків між морфологією, синтаксисом і лексикою під час засвоєння розділів програми мовно-мовленнєвого розвитку в закладі дошкільної освіти. Засвоєння на практиці істотних ознак словоспо-

лучень, які можуть виражати різні синтаксичні відносини, сприятиме розвитку мислення і мовлення старших дошкільників. Ознайомлювати дітей зі словосполученням – значить працювати над елементами думки; вчити дітей розумінню словосполучень різного виду, логічних відносин у їх конструюванні. Складені дітьми словосполучення повинні міцно увійти в їх мовлення і мову. Оволодіння словосполученнями у переддень вступу до школи має проходити у практичному плані в двох аспектах, по-перше, словосполучення необхідно розглядати в структурі речення, висловлювання як його складову частину; по-друге, словосполучення варто засвоювати як розширену назву предмета. Мовленнєві навички вживання синтаксичної одиниці «словосполучення» повинні стати подальшим активним засобом розвитку рідної мови.

#### Список літератури:

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика. Запоріжжя : Просвіта, 2002. 216 с.
2. Вашуленко М.С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) *Початкова школа*. 1997. № 2. С. 2–5.
3. Єрмоленко С.Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ : Либідь, 2001. 224.
4. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. *Літературне місто*. <http://litmisto.org.ua/?p=15154>.
5. Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону : 1998. 418 с.
6. Пентилюк М.І. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального й духовного розвитку особистості. Херсон : 2002. 352 с.
7. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія. за заг. ред. Л.О. Калмикової. Київ : Вид-во «ПП Медведєв», 2007. 304 с.
8. Синтаксис української мови URL: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/128795/Books\\_2010\\_2019\\_018-2013-1\\_5.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/128795/Books_2010_2019_018-2013-1_5.pdf?sequence=1).
9. Унарова В.Я. Формирование метаязыковых умений у младших школьников-билингвов как лингводидактическая стратегия обучения трем языкам. *Педагогика и просвещение*. 2020. № 2. С. 30-40. URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=32447](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32447).

#### Demyanenko S.D. PHRASES IN THE SPEECH OF OLDER PRESCHOOLERS

*The article is assigned to one of the topical problems of the language-speech development of children of the senior preschool age - to the collocation received as an important language tool and speech unit. It turns out that the use of children of older preschool age in speech of different types of phrases is an indicator of the development of thinking and initial skills to relate the meaning of what is said with the phenomena of speech reality. Phrases in sentences and expressions unfold and strengthen the power of selected words, helps to consolidate the rules of grammatical correctness of speech, becomes an attempt by the child to move to the construction of a complex common sentence.*

*The selection of children's language tools for the construction of sentences and expressions becomes possible if the arsenal of their speech skills and abilities has accumulated a sufficient number of essential characteristics (signs) of language units. In communication, it is typical for a preschooler to retell meaning by selecting adequate language tools. In the way of constructing utterances and transmitting meaning, children often do not have the necessary vocabulary and ideas about language units. The most difficult for children to learn is the phrase as a syntactic unit of speech. Consolidation by children of essential signs of a phrase at the language-speech level promotes orientation of the child in speech reality, helps faster selection of words (names, signs, actions), to form a phrase. The article reveals the concept of "phrase", highlights its essential features, describes the linguistic and psycholinguistic approaches to the definition, features of the assimilation of phrases by children of older preschool age.*

*The results of a study of the use of phrases in speech by older preschool children are analyzed. Phrases spoken by children during the perception of the world (taste, touch, visual sensations), children's*

*assimilation of spatial and temporal features, ideas about the world of subject and procedural, which indicate the visual and practical assimilation of reality and determines the presence in children's speech parts of speech different ratio.*

*The development of technologies of propaedeutics of a phrase in language and speech development of children of senior preschool age*

**Key words:** *collocation, phrase, moving, language about language, children of senior preschool age.*

**Завгородня О.В.**

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

## РОЗВИТОК ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧОГО МАЛЮВАННЯ

*У статті розглядається спільне й відмінне у розвитку образотворчого мислення на матеріалі малювання дітей. В ході продукування перших каракулів дитина інтуїтивно відкриває для себе спочатку емоційно-рухову стратегію самовиявлення, а потім – більш ефективну – символічно-образну стратегію. Перехід до цієї форми графічного самовираження знаменує зародження образотворчого мислення. Починають інтенсивно формуватись і функціонувати всі складники образотворчого мислення. Пізнавально-імпресивний складник, що закладається ще на стадії каракулів, готує ґрунт для образотворення. Фантазійно-перетворювальний складник забезпечує трансформацію емоційно-чуттєвого матеріалу у візуальні форми. Структурно-композиційний складник стосується конструювання композиції твору. Художньо-матеріальний складник передбачає переживання тактильних якостей матеріалу, роботи з інструментами, відчуття їх виразної ефективності та обмежень. Образотворче мислення здійснюється в формах матеріалу та техніки, відповідних до типу художнього вираження та творчих намірів дитини. За віковими показниками розвитку малювання дітей існують значні індивідуальні відмінності. Діапазон відмінностей у хлопчиків ширший, ніж у дівчаток. У частини дітей спостерігається прискорений розвиток, швидко зміна стадій малювання; діти демонструють виражену оригінальність та експресивність створюваних образів, відзначаються яскравою індивідуальністю творчих світів. У розвитку образотворчого мислення дошкільників простежуються такі змістові тенденції: декоративно-структурна; експресивно-психологічна; предметно-просторова. Зачатки цих тенденцій спостерігаються у більшості дітей, але певні з них можуть домінувати. Співвідношення зазначених тенденцій у дошкільному віці є індивідуальними, і ці особливості зберігаються також і в шкільному віці.*

**Ключові слова:** образотворче мислення, індивідуальні відмінності, дитячий малюнок, візуальний досвід, декоративно-структурна тенденція, графічне самовираження.

**Постановка проблеми.** Дослідження зародження образотворчого мислення дитини зумовлено тим, що вивчення зазначених процесів дасть змогу, з одного боку, глибше зрозуміти генезу образотворчого мислення, а з іншого – краще осягнути прагнення дитини, як духовної істоти, виявити мотиваційні підстави творчого осмислення нею себе і світу. Наше дослідження продовжує низку розробок з проблематики творчого мислення, зокрема в образотворчій діяльності (2; 3; 4 та ін.). Подальше поглиблення психологічної теорії творчості передбачає вивчення джерел, передумов, початків творчого мислення в ранньому дитячому віці, зокрема різновидів художнього мислення.

**Мета дослідження** – простежити спільні риси та індивідуальні відмінності розвитку образотворчого мислення у дитини в контексті її малювання.

Образотворче мислення – різновид художнього мислення, специфікація якого пов'язана з особливостями образотворчого мистецтва; водночас воно

є певною лінією розвитку візуального мислення. Саме в результаті спілкування з мистецтвом в обдарованої людини формується особливе (образотворче) мислення, яке полягає в трансформації матеріалу дійсності в образи художнього твору [7]. Образотворче мислення формується на перетині розвитку художнього (в широкому сенсі) та візуального мислення, спрямоване на створення, а також на сприйняття і розуміння творів образотворчого мистецтва.

Феномен дитячого малювання вивчається понад 100 років, а отримані дані та інтерпретації постійно переосмислюються [1; 5; 6; 8 та ін.]. Дитяче малювання – це унікальна пізнавально-творча діяльність дитини, яка через творчість пізнає, оновлює, вигадує чи заново винаходить у кожному поколінні символічно-образну мову, освоює графічні патерни, опрацьовує їх змістові та формальні аспекти. Малювання – це частина широкої інтерактивної практики самовираження, комунікації, а також смислоутворювальної

діяльності дітей, в процесі чого, зокрема, розвивається дитяче мислення, насамперед образотворче.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою окреслення особливостей зародження й розвитку образотворчого мислення було проаналізовано низку досліджень дитячого малювання [1; 6; 8, 9] в контексті раннього віку [10; 11 та ін.], а також проінтерпретовано наші емпіричні дані (близько 400 малюнків 8 дітей у віковій динаміці від 1,5 років, матеріали бесід з їх матерями, нотатки спостережень щодо процесу малювання, поведінки, вербального супроводу).

Аналіз даних показав, що попри значні індивідуальні відмінності (ранній-пізній розвиток, стрімкий-загальмований, рознобічний-однобічний), в розвитку образотворчої діяльності дітей є спільні риси. Спочатку діти малюють хаотичні лінії, карлючки, лінії, що закручуються в клубок. Поступово виокремлюються округлі фігури, ритмічні повторення ліній, складніші фігури, схожі на солярні знаки та мандали. З'являються перші зображення «головоногів» – людей і тварин. Надалі розширюється діапазон зображень – як у дівчаток, так і у хлопчиків – діти малюють дерева, будинки, машини. Часто спостерігаються мотиви спіралі, а також зображення чоловічка в замкненому округлому просторі. Аналіз даних свідчить,

що дитячий малюнок – це початково зображення-знак, тобто певне позначення реального об'єкта; в подальшому – частково – знак, частково – образ, за низкою характеристик подібний до реального об'єкта.

Перші каракулі з'являються на другому році життя дитини в контексті її експресивної рухової активності. Дитина «переносить» дії своєї руки на папір, і виникає слід, лінія. Освоєні дітьми рухи-жести (зокрема, приваблювання й відштовхування) знаходять виявлення в створюваних каракулях (як своєрідного продовження жесту руки) [6]. З їх допомогою діти досліджують значущі для них реальні й уявні події. Увагу привертають динамічні вияви об'єктів у ситуації взаємодії: наприклад, для дитини собака – привітна, радісно стрибає, може лизнути, собаку можна погладити, або гарчить – треба триматися подалі. Дитина з цікавістю розглядає пропоновані дорослим картинки, імітує дорослого – «читає», «пише», вчиться використанню графічних інструментів, освоює «карлючки» і з великим задоволенням заповнює ними весь можливий паперовий простір, а також взаємодіє з дорослим в контексті «інтерпретації» своїх творів, асоціювання карлючок зі своїм досвідом. Маніпулюючи олівцем, діти не просто набувають навичок графічного від-



Рис. 1. Іграшки

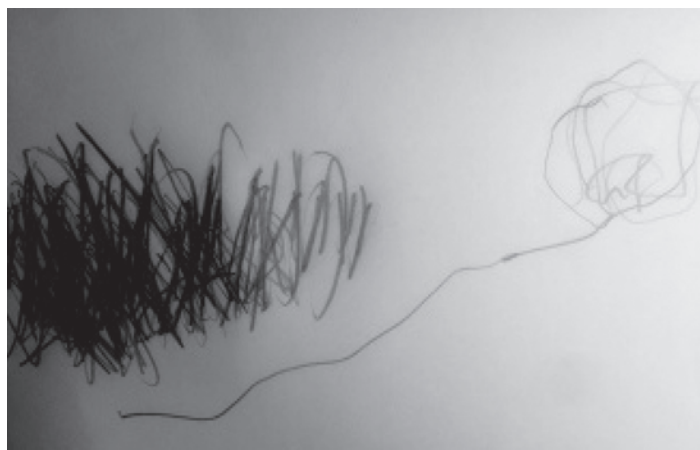


Рис. 2. «Катя і мама біжать додому від грози»

творення ліній різних типів, а й виражають свій досвід взаємодії з оточенням, у процесі чого спонтанно виробляють своєрідну «мову», елементами якої є лінії та їх поєднання [1]. Використовуються виразні можливості різних ліній як своєрідних графічних патернів, що в подальшому з ускладненням діяльності модифікуються, комбінуються, реконструюються тощо залежно від внутрішньої потреби графічного висловлення дитини.

За спостереженнями мами Каті С. (2 м 1 місяць): Катя малювала іграшки, з якими вона грається у пісочній коробці (рис. 1). Переважають круглі, м'які лінії. Інші лінії – на малюнку «Катя і мама біжать додому від грози» (рис. 2).

Передувала малюнку історія з грозою. Коли Катя з мамою поверталися додому, почалася гроза. Грім налякав дитину. Невдовзі Катя намалювала гнучку довгу лінію, яка веде від великого жорсткого каракуля «гроза» – з важких, загострених і ламаних ліній – до округлого каракулю («будинок»). Каракуль «будинок» сильно відрізняється від каракуля «гроза» і за типом ліній схожий на «улюблені іграшки».

В ході продукування перших каракулів дитина інтуїтивно відкриває (або винаходить) для себе емоційно-рухову стратегію графічного самовиявлення і створює новий (графічний) канал комунікації із значущим оточенням. Каракулі стають інструментом, який оживлює досвід і фантазії дитини. Їх творення здійснюється інтуїтивно, за принципом спонтанних дій, спроб / помилок, за суб'єктивним орієнтиром. Водночас використовується принцип аналогії – наприклад, швидкий рух олівцем по аркуші паперу як аналог швидкого бігу людини. Реалізація емоційно-рухової графічної стратегії, попри свою експресивність, має своїм недоліком те, що її продукти малозрозумілі для глядача. Комунікативна потреба дитини, а також збагачення її візуального досвіду сприяють відкриттю та застосуванню нею ефективнішої стратегії – символічно-образної, яка, зокрема, сприяє розумінню малюнків глядачем. Перехід до цієї форми графічного самовираження знаменує зародження образотворчого мислення. Починають інтенсивно формуватись і функціонувати всі складники образотворчого мислення. Пізнавально-імпресивний складник, що закладається ще на стадії каракулів, готує ґрунт для образотворення; пов'язаний з пізнавальною активністю, чутливістю, сприйнятливістю, передбачає емпатійне вчування, накопичення «матеріалу» переживань, вражень, а також постійне збагачення візуального досвіду. Фантазійно-перетворювальний

складник забезпечує трансформацію емоційно-чуттєвого матеріалу у візуальні форми, використання стратегій та тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень. Структурно-композиційний складник стосується конструювання композиції твору, освоєння експресивних можливостей елементів художньої мови, а також мисленневих операцій, спрямованих на вибір варіантів форми, композиції тощо. Художньо-матеріальний складник образотворчого мислення передбачає переживання тактильних якостей матеріалу, роботи з інструментами, відчуття їх виразної ефективності та обмежень. Образотворче мислення відбувається в формах матеріалу та техніки, відповідних до типу художнього вираження та творчих намірів дитини.

За віковими показниками розвитку малювання дітей існують значні індивідуальні відмінності. Зокрема, в нашому дослідженні поява першого «головонога» у різних дітей спостерігалась у віці від 1 р. 9 міс. до 4 р. 5 міс. Дівчатка за цим показником випереджали хлопчиків. Середній вік появи «головоногів» у дівчаток 2 р. 10 міс., у хлопчиків – 3 р. 11 міс. Діапазон відмінностей у хлопчиків більший, ніж у дівчаток.

У частини дітей розвиток початкових форм образотворчого мислення був уповільненим впродовж всього дошкільного періоду, показники емоційної експресії та оригінальності графічних продуктів за оцінками експертів були низькими. Як приклад можна розглянути розвиток образотворчої діяльності Данила М. У хлопчика період хаотичних ліній, карлючок, заплутаних у клубок продовжується до 4,5 років. Потім спостерігається певне упорядкування графічної активності – ритмічне повторення ліній, зображення кола, деякий, хоч і слабкий, вияв декоративно-структурної тенденції. Перші антропоморфні зображення (типу «головоногів») з'являються після 5 років, але тема людини не знаходить розвитку. В подальшому в малюнках іноді з'являються схематичні чоловічки як атрибут транспорту (в машині). В 6–7 років хлопчик малює схеми машин, електровозів, роботів, руху місяця навколо землі та інше. Особливий інтерес викликають цифри, які Данило малює з ентузіазмом, надаючи своєрідності кожній з них. Від раннього дитинства простежуються спіралевидні мотиви (від клубка хаотичних ліній до спіралі в 6–7 років, яка позначається як лабіринт). У 8–11 років створює площинні та тривимірні схеми різних механізмів з позначенням розмірів, карту фантастичної країни тощо. Тобто Данило демонструє певний розвиток візуального мис-

лення, але не в напрямку художнього, образотворчого. Візуальне мислення успішно використовується для тривимірного моделювання предметів, малювання карт, схем; водночас завдання зі створення графічних репрезентацій емоцій викликає труднощі.

Навпаки у частини дітей спостерігається прискорений розвиток, швидка зміна стадій малювання; діти демонструють виражену оригінальність та експресивність створюваних образів, також відзначаються яскравою індивідуальністю образотворення, унікальністю творчих світів.

Зокрема, в розвитку образотворчого мислення здібних дітей простежуються такі тенденції:

- декоративно-структурна (малювання ліній та фігур, що ритмічно повторюються, спроби орнаменталізації, складні декоративні композиції);
- експресивно-психологічна (малювання емоційно-виразних «головоногів» – людей, антропоморфних тварин, зображення людей у взаємодії, відображення стосунків між ними, створення портретів та автопортретів);
- предметно-просторова (більш-менш реалістичні зображення предметів довкілля, тварин,

дерев, будинків, техніки, а також – натюрморти, ландшафтні композиції, різноманітні багатофігурні пейзажі).

Наведемо приклад переваги предметно-просторової тенденції. Михась С. малювати почав рано, перший «головоног під назвою «котик» з'являється в 2 р. 7 міс. В цей же період малює «головоногів, означених як люди («Я і бабуся» та ін.), після 3 ½ років зображення людей зникають, хлопчик віддає перевагу зображенню тварин, будинків, дерев, машин. В 3–4 роки у Михася яскраво виявляється декоративна тенденція («Дельфіни вистрибують із води»), але потім іде на спад. З 3–4 років в образотворчій діяльності хлопчика починає домінувати предметно-просторова тенденція, прагнення відобразити навколишній світ у всій його багатоманітності, хлопчик малює сільські, міські та фантастичні пейзажі, робить спроби малювання з натури, стилізовано і водночас реалістично зображує тварин, пташок. В 6–7 років малює оригінальні моделі машин, пейзажі зі складною архітектурою та технікою.

Яскраво виявляє індивідуальність, власне бачення, індивідуальні преференції тем, предметів, виразних засобів. Як жанр домінує пейзаж.

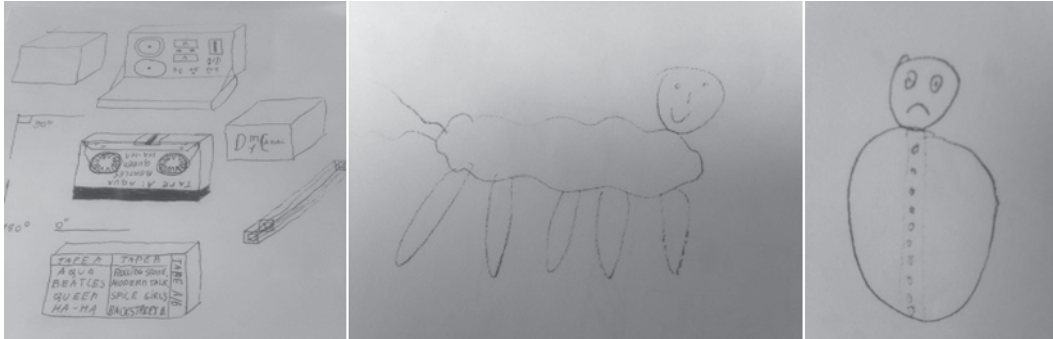


Рис. 3. Малюнки 11 річного Данила М. Успішно моделює тривимірні предмети; водночас завдання намалювати веселу й сумну істоту виконується не без труднощів

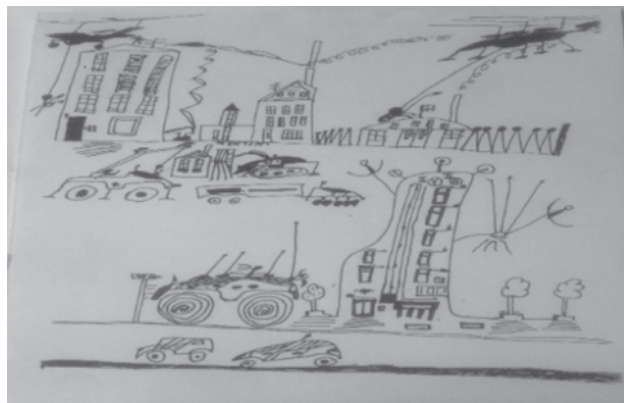


Рис. 4. Урбаністичний пейзаж Михася С. (6 р.)

Переважа декоративно-структурної тенденції виявилась у Маринки Ч. Дівчинка з 2,5 років малює різні подібні до мандал зображення, різновиди солярних знаків. Перший «головоніг» з'являється в 2 р. 8 міс. Тема чоловічків має значний розвиток. Також малює тварин, квіти, дерева. При цьому зображення мають виражено декоративний характер. Характерні ритмічні повторення елементів образів, орнаменталізація тощо. Добре відчуває колір та його декоративні можливості. На кожному віковому етапі домінування декоративно-структурної тенденції зберігається, але виявляється по-новому. У підлітковому віці малює складні декоративні композиції.

Прикладом переваги експресивно-психологічної тенденції може бути розвиток образотворчої діяльності Лариси Ч. Дівчинка малювати почала рано – близько 1,5 років. Перший головоніг з'являється в 1 р. 9 міс., гуманітарна тема стрімко розвивається. Дівчинка любить зображувати маму з дочкою, інших членів родини. З 2 років спосте-

рігається досить виразна декоративно-структурна тенденція, особливо в серії стилізованих тварин, в оформленні одягу персонажів, зображення сонця тощо. Але найбільш яскравий розвиток знаходить експресивно-психологічна тенденція. Дівчинка в своїх малюнках відображає складні стосунки між людьми, створює портрети та автопортрети, що відзначаються значним психологізмом («Дівчина з котом», «Автопортрет» та ін., намальовані в 6–7 років).

Дослідження засвідчило, що зачатки декоративно-структурної, експресивно-психологічної та предметно-просторової тенденцій спостерігаються у більшості здібних дітей, але певні з них можуть домінувати. Співвідношення зазначених тенденцій у дошкільному віці є індивідуальними, і ці особливості зберігаються також і в більш старшому віці.

На межі підліткового віку можна виокремити такі характеристики форм візуального мислення й рівні в контексті перспектив образотворення:



А)



Б)

Рис. 5. А) «Киця», намальована Маринкою у 5 р.; Б) Декоративна композиція, створена в 13 р.



А)



Б)

Рис. 6. Малюнки Лариси Ч. (6 р):  
А) «Портрет дівчини з котом»; Б) «Автопортрет»

низький (знаково-схематичний, змістовно-спрощений), середній (наслідувально-ілюстративний), перспективний (індивідуалізований, експресивний, метафоричний) [2].

Підсумовуючи ці дослідження, можна стверджувати, що продуктом первинних форм образотворчого мислення є емоційно-виразний малюнок дитини, в якому доступними їй засобами (через суттєві для неї ознаки суб'єктів та об'єктів довкілля) втілено її почуття, оцінки, ставлення до тих чи інших фрагментів реальності, тобто вираження дитиною в малюнку свого внутрішнього духовного світу, яке може здійснюватися в нефігуративній, перехідній або у фігуративній формі.

Проте чи можна за малюнками дитини передбачити її досягнення у зрілому віці? З метою визначитись в цьому питанні Д. Парізер [9] запропонував експертам дитячі малюнки Пікассо, Клеє та Тулуз-Лотрека поряд з малюнками дітей відповідного віку. Дослідження показали, що в дитячій творчості цих митців виявлялись загальні вікові закономірності. Вчені дійшли висновку, що дитячі малюнки можуть свідчити про відносну обдарованість їх авторів, але не дають змогу передбачити їх майбутні досягнення.

На новому рівні образотворче мислення виявляється, коли підліткову кризу подолано, і молода людина усвідомлює свої творчі прагнення та здібності. Але вищі досягнення митця переважно пов'язані зі зрілими формами образотворчого мислення. На думку А. Мальро, «художник ймовірно володіє оком, але не в п'ятнадцять років... Суверенний спосіб бачення

великих художників – це спосіб бачення останніх картин Ренуара, Тиціана, Франса Гальса. Він подібний до голосу глухого Бетховена, це бачення, що зберігається в них, коли вони починають сліпнути» [7, с. 125].

**Висновки.** Дослідження дало змогу простежити особливості розвитку первинних форм образотворчого мислення в процесі дитячого малювання. Комунікативна потреба дитини, а також збагачення її візуального досвіду сприяють відкриттю та застосуванню нею символічно-образної стратегії. Перехід до цієї форми графічного самовираження знаменує зародження образотворчого мислення. Починають інтенсивно формуватись і функціонувати всі складники образотворчого мислення. За віковими показниками розвитку малювання та змістовими характеристиками образотворчого мислення дітей спостерігаються значні індивідуальні відмінності. Зокрема, *в індивідуальному розвитку образотворчого мислення дошкільників простежується різне співвідношення та вираженість декоративно-структурної, експресивно-психологічної, предметно-просторової тенденцій. Зачатки цих тенденцій спостерігаються у більшості дітей, але у різних випадках одна з них може домінувати.* Проблема психологічних умов розвитку образотворчого мислення здібних дітей у процесі їх дорослішання, досягнення рівня повноцінного функціонування образотворчого мислення в дорослому віці є досі недостатньо вивченою, що може розглядатися як перспектива дослідження.

#### Список літератури:

1. Жуковский В.И., Пивоваров Л.В. Зримая сущность. Визуальное мышление в изобразительном искусстве. Свердловск : Изд-во Урал. Ун-та, 1991. 284 с.
2. Завгородняя Е.В. Об опыте изучения роли символических сновидений в художественном творчестве учащихся. *Психологическая наука и образование*. 1997. № 3. С. 99–103.
3. Медведева Н.В. Теорія архетипів К.Г. Юнга та дослідження творчого сприймання. *Symbolic and archetypic in culture and social relations: materials of the IV international scientific conference on March 5–6, 2014*. Prague, 2014. С. 21–30.
4. Моляко В.А. Художественная одаренность. *Обдарована дитина*. 1998. № 5–6. С. 10–12.
5. Шміт Ф. Психологія малювання для педагогів. Київ: Державне видавництво. 1921. 115 с.
6. Longobardi C., Quaglia R. and Iotti N.O. Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. *Front. Psychol.* 2015. 6:1227. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01227
7. Malraux A. *Psychologie de l'Art: La création artistique*. Paris: édit. A. Skira. 1948. 226 p.
8. Papandreou, M. Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *J. Res. Child. Educ.* 2014. 28, 85–100. doi: 10.1080/02568543.2013.851131
9. Pariser D. The juvenile drawing of Klee, Toulaus-Lautrec and Picasso. *Visual arts' research*. 1987. N 2. P. 53–67.
10. Piaget, J. *The Child's Conception of the World*. New York: Harcourt, Brace & World. 1967. 258 p.
11. Pinto, G., Gamanossi, B. A., and Cameron, C. A. From scribbles to meanings: social interactions in different cultures and emergence of young children's early urdrawing. *Early Child Dev. Care*. 2011. 181, 425–444. doi: 10.1080/03004430903442001.



**Zavhorodnia O.V. DEVELOPMENT OF FINE-ART THINKING  
ON THE MATERIAL OF CHILDREN'S DRAWING**

*The article considers a common and different in the development of fine-art thinking on the material of children's drawing. During the production of the scribbles, the child intuitively discovers first the emotional-motor strategy and later discovers, the child intuitively discovers first the emotional-motor strategy of graphic self-expression and later discovers a more effective strategy – symbolic-figurative. The transition to this form of graphic self-expression marks the emergence of fine-art thinking. All components of fine-art thinking begin to form and function intensively. The cognitive-impressive component, which is laid at the stage of doodles, prepares the ground for formation. The fantasy-transforming component provides the transformation of emotional and sensory material into visual forms. The structural-compositional component concerns the construction of the composition of the work. The artistic-material component of fine-art thinking involves experiencing the tactile qualities of the material, working with tools, a sense of their expressive effectiveness and limitations. Fine-art thinking takes place in the forms of material and technique, corresponding to the type of artistic expression and creative intentions of the child. There are significant individual differences in the age indicators of children's drawing development. The range of differences in boys is wider than in girls. In some children there is an accelerated development, rapid change of stages of drawing; children demonstrate the expressed originality and expressiveness of the created images, also are noted by bright individuality of creative worlds. The following tendencies can be traced in the development of fine-art thinking of preschoolers: decorative-structural; expressive-psychological; subject-spatial. The primary forms of these trends are observed in most children, but some of them may dominate. The ratio of these trends in preschool age is individual, and these features persist in school age.*

**Key words:** *fine-art thinking, individual differences, children's drawing, visual experience, decorative-structural trend, graphic self-expression.*

**Колінець Г.Г.**

Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ МАТЕМАТИЧНИХ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

*У статті розглянуто проблему психологічних особливостей взаємозв'язків між структурними компонентами математичних дослідницьких здібностей старшокласників. Вказано на її актуальність.*

*Доведено, що формування математичних дослідницьких здібностей, які є підструктурою загальної математичної наукової спрямованості особистості на науковий пошук, відкриття закономірностей, відповідають сучасним завданням перебудови системи освіти і є основою для становлення особистості, готової творчо застосовувати набуті знання й дослідницькі здібності у подальшому житті.*

*Проаналізовано основні підходи до проблеми формування дослідницьких здібностей, розвитку їх структурних компонентів, до розв'язання проблеми взаємозв'язку інтелекту і спеціальних здібностей у вітчизняній та зарубіжній психології.*

*Розкрито значення факторного аналізу, суть якого полягає у виділенні співпадаючих факторів під час кореляції результатів дослідження різноманітними тестами, що дає можливість визначити, які психологічні властивості беруть участь у виконанні певної діяльності. Завдяки цьому виявляються взаємозв'язки і співвідношення між показниками структурних компонентів здібностей.*

*Встановлено, що між усіма компонентами математичних дослідницьких здібностей у старшокласників на початку дослідження виявлено взаємозв'язки, характер яких вказує на існування нерівномірностей у їх розвитку. Більш однорідними виступають такі показники, як швидкість перебігу мисленнєвої діяльності, уміння сприймати формальну структуру задачі та інтелектуальний потенціал. В експериментальних класах після проведення спеціально організованого навчання міцнішими виявились взаємозв'язки між мотивацією досягнень та формалізованим сприйманням структури задачі.*

*З'ясовано провідні фактори рівнів прояву показників математичних дослідницьких здібностей старшокласників: мотивація досягнень, швидкість перебігу мисленнєвої діяльності та загальні творчі здібності, що говорить про високий ступінь інтеграції між ними та відображає реальні психологічні передумови їх формування у складі математичної наукової творчості.*

**Ключові слова:** наукова творчість, математичні дослідницькі здібності, творчі здібності, мотивація досягнень, факторний аналіз.

**Постановка проблеми.** Важливим завданням перебудови системи освіти сьогодні є створення умов для розвитку обдарованості учнів, розкриття їх особистісного та творчого потенціалу. Лише фахівці з розвиненим на належному рівні творчим мисленням спроможні відповідати за своє професійне майбутнє, проявляючи готовність правильно оцінити й використати передовий досвід, творчо переробивши його та збагативши власними самостійними доробками. Саме від освіти залежить вирішення важливої проблеми сучасного суспільства – формування активної, компетентної, творчої особистості на основі розвитку творчої діяльності, інтелектуальних та дослідницьких здібностей,

у тому числі й математичних, які є підструктурою загальної математичної наукової спрямованості особистості на науковий пошук, відкриття закономірностей, уміння знаходити нові, нестандартні способи розв'язання задач. Тому проблема розвитку структурних компонентів математичних дослідницьких здібностей старшокласників та встановлення зв'язку між ними є актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Є різні підходи до проблеми формування дослідницьких здібностей, розвитку їх структурних компонентів.

Найбільш поширеною є теорія розвивального навчання (П.П. Блонський, Л.С. Виготський,

П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк), яка підкреслює значення розвитку структурних компонентів інтелекту у процесі навчання, засобів цілеспрямованого впливу на мислення учнів (Н.П. Абакелія, В.В. Маткін та інші). Такими засобами ряд дослідників (Г.О. Балл [1, с. 54], В.О. Моляко [2, с. 53], В.А. Крутецький [3, с. 247] та інші) вважають розв'язування учнями пізнавальних задач, організованих у спеціальну систему (особливо для розвитку творчого мислення).

Досліджуючи розвиток математичних здібностей у процесі розв'язування дослідницьких задач, М.П. Пихтар [4, с. 16] зазначив, що успішність у науково-дослідницькій математичній діяльності залежить від креативної спрямованості особистості, нестандартного способу мислення, високого рівня інтелекту і мотиваційно-вольової забезпеченості. Розкриваючи концептуальні засади формування і розвитку творчого мислення школярів, О.С. Чашечникова [5, с. 149] вказує на необхідність створення системи творчого середовища у процесі вивчення математики.

Принципово різними є підходи до розв'язання проблеми взаємозв'язку інтелекту і спеціальних здібностей у вітчизняній та зарубіжній психології. Якщо вітчизняні психологи намагались виявити структуру здібностей на основі якісного аналізу діяльності учнів, то в західноєвропейській і американській психології домінуючим є кількісний підхід. Слід згадати, що ще на початку ХХ ст. був сформульований закон «універсальної єдності інтелектуальної функції» (Ч. Спірмен), який стверджував, що в основі виконання будь-якого інтелектуального тесту завжди лежать два фактори: загальний, або генеральний, для всіх тестів, як фундаментальна особливість розуму, і специфічний для кожного тесту. Ця модель отримала назву біфакторної моделі Спірмена ( $g$  – загальний фактор,  $S$  – специфічний фактор).

Ієрархічна теорія факторів (С. Берт, Ф. Вернон) визнає існування загального фактору ( $g$ ) і ряду групових факторів. Аналіз інтелекту пов'язаний з виділенням двох групових головних факторів, які відповідають «вербальним» і «практичним» здібностям, які поділяються на другорядні групові та специфічні фактори (Х. Олдхем, М. Баракат та інші).

Факторний аналіз особливо поширився в останні десятиліття. Суть його полягає у виділенні співпадаючих факторів під час кореляції результатів дослідження різноманітними тестами. Завдяки цьому виявляються взаємозв'язки і співвідношення між показниками різних тестів. На

думку багатьох психологів-дослідників, це дає можливість визначити, які психологічні властивості і якості беруть участь у виконанні певної діяльності (Берт, Вернон, Томсон, Баракат). Так, зокрема, М. Баракат, вивчаючи структуру математичних здібностей, виділив і ідентифікував 6 факторів:  $g$  – загальний,  $V$  – вербальний,  $S$  – просторовий,  $N$  – обчислювальний,  $M$  – пам'ять, і так званий математичний фактор [6, с. 22].

Вважаємо, що такий підхід до дослідження структури спеціальних здібностей поряд з позитивними сторонами має і ряд суттєвих недоліків: важко отримати об'єктивні результати, базуючись лише на кількісних результатах розв'язання тестів і не аналізуючи характер діяльності учнів при цьому, адже вони значною мірою залежатимуть як від характеру запропонованих тестів, так і від ступеня інформаційної підготовленості учнів. Це питання потребує досліджень. Залишаються нерозв'язаними й питання щодо психологічних особливостей взаємозв'язків між характеристиками компонентів структури дослідницьких здібностей старшокласників.

**Постановка завдання.** Мета статті – розкрити психологічні особливості взаємозв'язків між показниками структурних компонентів математичних дослідницьких здібностей старшокласників.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідницькі математичні здібності є підструктурою загальної математичної наукової спрямованості особистості на науковий пошук, відкриття закономірностей, вміння знаходити нові, нестандартні спроби розв'язання задач.

Структурними психологічними компонентами математичних дослідницьких здібностей є креативна спрямованість особистості, дивергентний спосіб мислення, досить високий рівень інтелекту та емоційно-вольова забезпеченість математико-дослідницької діяльності індивіду.

З метою вивчення взаємозв'язків між різними характеристиками інтелектуального і мотиваційно-особистісного компонентів у структурі математичних дослідницьких здібностей старшокласників, крім якісного аналізу одержаних матеріалів, ми використали кореляційний і факторний аналізи. З цією метою за формулою Пірсона [7, с. 283] було обчислено коефіцієнти кореляції та складено матриці інтеркореляційних зв'язків між показниками: швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності, інтелектом, формалізованим сприйманням структури задач, загальними творчими здібностями, мотивацією досягнень.

Кореляційний аналіз показав, що найтісніший зв'язок ( $R=0,593$ ) встановлюється між загальними творчими здібностями та інтелектом. Одержаний коефіцієнт кореляції вказує на таку тенденцію: вищому рівневі загальних творчих здібностей старшокласників відповідає вищий рівень розвитку інтелекту і навпаки. Це пояснюється однією з психологічних закономірностей математичних дослідницьких здібностей, яка полягає у взаємозв'язку інтелекту з репродуктивними або творчими математичними здібностями. Проте це спостерігається не у всіх старшокласників, отже, високий інтелект сам по собі не є достатньою умовою для розвитку дослідницьких здібностей, які є одним з видів творчих здібностей. Таким чином, вищезгадані показники не є тотожними, попри існування єдності між ними.

Одержані результати свідчать, що загальні творчі здібності мають чітко виражений зв'язок з мотивацією досягнень ( $R=0,584$ ).

Досить чіткий зв'язок й між швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності та формалізованим сприйманням структури задач ( $R=0,571$ ), що свідчить про те, що у старшокласників прогрес у здібностях розв'язувати математичні задачі дослідницького характеру поєднується із здібностями у сприйманні формальної структури задач. Але це спостерігається у незначній кількості учнів, про що свідчить порівняння результативної сторони їх діяльності. Значний зв'язок наявний між швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності й загальними творчими здібностями ( $R=0,522$ ), що пояснюється тим, що дослідницькі здібності є одним із видів творчих здібностей.

Кореляційний аналіз показав здебільшого високий ступінь взаємозв'язку між швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності і мотивацією досягнень та інтелектом, коефіцієнти кореляції між якими становлять відповідно 0,456 та 0,452. Високий взаємозв'язок між інтелектом та формалізованим сприйманням ( $R=0,448$ ). Досить високий коефіцієнт кореляції між загальними творчими здібностями та формалізованим сприйманням структури задач ( $R=0,425$ ), що вказує на здатність старшокласників з високими загальними творчими здібностями більш якісно сприймати формальну структуру задач, проявляючи при цьому оригінальність, самостійність думки, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між даними умови задач.

Невисока кореляція між мотивацією досягнень та інтелектом ( $R=0,317$ ) і формалізованим сприйманням структури задач ( $R=0,320$ ), що

свідчить, на нашу думку, про відсутність або низький рівень розвитку оволодіння мисленнєвими операціями в частини старшокласників. Отже, між усіма компонентами математичних дослідницьких здібностей у старшокласників на початку дослідження виявлено взаємозв'язки, характер яких вказує на існування нерівномірностей у розвитку цих компонентів. Більш однорідними за наявністю однакових тенденцій виступають такі показники, як швидкість перебігу мисленнєвої діяльності, уміння сприймати формальну структуру задачі та інтелектуальний потенціал. Бачимо, що у старшокласників на початку дослідження інтелектуальний компонент чіткіше виражений, ніж мотиваційно-особистісний.

Порівняння результатів виконання другої серії завдань, проведених у контрольній та експериментальній групах старшокласників, свідчить про ефективність спеціального навчання, яке проводилось для школярів експериментальної групи. Показники сформованості вибраних структурних компонентів математичних дослідницьких здібностей було оброблено методами кореляційного аналізу, і одержані значення подано в таблицях 1, 2.

Таблиця 1

**Таблиця інтеркореляцій між показниками математичних дослідницьких здібностей старшокласників (II-й зріз) у контрольній групі**

	Z <sub>1</sub>	Z <sub>2</sub>	Z <sub>3</sub>	Z <sub>4</sub>	Z <sub>5</sub>
Z <sub>1</sub>	–	0,563	0,720	0,445	0,463
Z <sub>2</sub>	0,563	–	0,605	0,497	0,507
Z <sub>3</sub>	0,720	0,605	–	0,635	0,382
Z <sub>4</sub>	0,445	0,497	0,635	–	0,402
Z <sub>5</sub>	0,463	0,507	0,382	0,402	–

Таблиця 2

**Таблиця інтеркореляцій між показниками математичних дослідницьких здібностей старшокласників (II-й зріз) у експериментальній групі**

	Z <sub>1</sub>	Z <sub>2</sub>	Z <sub>3</sub>	Z <sub>4</sub>	Z <sub>5</sub>
Z <sub>1</sub>	–	0,776	0,741	0,400	0,458
Z <sub>2</sub>	0,776	–	0,549	0,414	0,485
Z <sub>3</sub>	0,741	0,549	–	0,615	0,389
Z <sub>4</sub>	0,400	0,414	0,615	–	0,388
Z <sub>5</sub>	0,458	0,485	0,389	0,388	–

Умовні позначення: Z<sub>1</sub> – швидкість перебігу мисленнєвої діяльності; Z<sub>2</sub> – загальні творчі здібності; Z<sub>3</sub> – мотивація досягнень; Z<sub>4</sub> – інтелект; Z<sub>5</sub> – формалізоване сприймання структури задачі

Порівняння відповідних коефіцієнтів кореляції, одержаних у I-й та II-й серіях експерименту для контрольних класів, показує зміни взаємозв'язків між окремими параметрами, які відбулись в умовах шкільного навчання.

Отже, враховуючи величину стандартної помилки коефіцієнтів кореляції, можна констатувати, що за період навчання між I-м і II-м зрізами у значної частини учнів контрольної групи залишаються постійними взаємозв'язки: швидкості перебігу мисленнєвої діяльності з мотивацією досягнень; мотивації досягнень з формалізованим сприйманням структури задач. Це свідчить про рівномірність у темпах становлення вказаних структурних компонентів.

Зменшуються зв'язки між швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності та формалізованим сприйманням структури задач, загальними творчими здібностями та інтелектом. З огляду на якісний аналіз матеріалів дослідження, вважаємо, що деяке зниження вищевказаних зв'язків пов'язано з труднощами в оволодінні старшокласниками більш складного навчального матеріалу (спад успішності).

Помітно зміцнюються взаємозв'язки між швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності та мотивацією досягнень, загальними творчими здібностями та формалізованим сприйманням структури задач, мотивацією досягнень та інтелектом. Отже, у старшокласників загалом підвищується роль мотиваційно-особистісного та інтелектуального компонентів.

Розглянемо результати впливу спеціально організованого навчання у старшокласників експериментальної групи на міцність зв'язків між показниками дослідницьких здібностей. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, знижується кореляція загальних творчих здібностей і мотивації досягнень, швидкості перебігу мисленнєвої діяльності та формалізованого сприймання структури задач. Деяко слабшими стають взаємозв'язки між загальними творчими здібностями та інтелектом, інтелектом та сприйманням формальної структури задач. Інтенсивніше зміцнюється кореляція мотивації досягнень та інтелекту. Посилюються взаємозв'язки між загальними творчими здібностями та формалізованим сприйманням структури задач, між мотивацією досягнень та формалізованим сприйманням структури задач.

Матеріали другого зрізу показують існування найбільшої кореляції між швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності та загальними творчими

здібностями ( $R=0,776$ ) та між швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності й мотивацією досягнень ( $R=0,741$ ), що говорить про високий ступінь інтеграції між ними. Порівняння одержаних зв'язків з відповідними значеннями у контрольних класах виявило значний позитивний вплив цілеспрямованої роботи з формування математичних дослідницьких здібностей старшокласників.

Насамперед помітно зросла кількість учнів, які приступають до розв'язання задач, усвідомивши їх умови та встановивши аналітико-синтетичні зв'язки між даними. Загалом це стосувалось розв'язання алгебраїчних завдань на доведення та мисленнєвих задач. Зросла кількість старшокласників з такою важливою індивідуальною особливістю процесу мислення, як гнучкість, що сприяло результативнішому розв'язанню задач з недостатніми, достатніми та зайвими даними.

У ході занять у школярів значно вдосконалився рівень аналітико-синтетичної діяльності, що полегшило перехід від конкретного до абстрактного і навпаки; підвищились рівні гнучкості, оригінальності мислення. Спеціально спрямована робота допомагала виробленню таких прийомів, які формували самостійність думки та індивідуальний стиль у розв'язанні задач. При цьому запропоновані принципи розв'язання математичних задач, вдосконалюючись, ставали у школярів інструментом розвитку математичних дослідницьких здібностей.

Таким чином, загальна тенденція зміцнення взаємозв'язків упродовж періоду навчання старшокласників між I та II зрізами у контрольній групі виявляється найбільшою мірою між швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності та мотивацією досягнень, загальними творчими здібностями та сприйманням формалізованої структури задач, мотивацією досягнень та інтелектом. В експериментальних класах така тенденція спостерігається між швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності та загальними творчими здібностями і мотивацією досягнень, між мотивацією потреби в досягненнях та сприйманням формалізованої структури задач. Це свідчить про більшу ефективність експериментального навчання для успішного формування математичних дослідницьких здібностей у старшокласників.

Проведений факторний аналіз матриць інтеркореляцій дозволив виділити провідні фактори рівнів прояву показників математичних дослідницьких здібностей старшокласників: перший фактор – мотивація досягнень, другий фактор – швидкість перебігу мисленнєвої діяльності

та загальні творчі здібності, що підтверджує існування єдності та взаємозв'язку між ними.

**Висновки.** Проведений аналіз взаємозв'язків між виділеними показниками математичних дослідницьких здібностей старшокласників показав тісний зв'язок між загальними творчими здібностями та швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності, між мотивацією досягнень та швидкістю перебігу мисленнєвої діяльності, що говорить про високий ступінь інтеграції між ними

та відображає реальні психологічні передумови їх формування у складі математичної наукової творчості. Матеріали нашого дослідження не вичерпують усіх питань, що стосуються вивчення взаємозв'язку структурних компонентів математичних дослідницьких здібностей старшокласників. Подальше дослідження цієї проблеми повинно бути спрямовано на виявлення способу та характеру їх взаємозв'язку в цілісній структурі дослідницької діяльності школярів.

#### Список літератури:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва, Педагогика. 1990. 184 с.
2. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. Київ, Рад. школа. 1983. 96 с.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. Москва, Институт Практической Психологии. 1998. 416 с.
4. Пихтар М.П. Развитие математических способностей школярів у діяльності Малої академії наук : автореф. дис. ... пед. Наук : 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К. 2011. 20 с.
5. Чашечникова О.С. Концептуальні засади формування і розвитку творчого мислення школярів в ході навчання математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. Суми. СумДПУ імені А.С.Макаренка.* 2013. №2 (28). С. 141–152.
6. Колінець Г.Г. Психологічні передумови формування математичних дослідницьких здібностей у старшокласників. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 1999. 172 с.
7. Руденко В.М., Руденко Н.М. Математичні методи в психології. Київ, Академвидав. 2009. 384 с.

#### **Kolinets H.H. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STRUCTURAL COMPONENTS OF MATHEMATICAL RESEARCH ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN**

*The article considers the problem of psychological features of the relationships between the structural components of mathematical research abilities of high school students. Its relevance is indicated.*

*It is proved that the formation of mathematical research abilities, which are the substructure of the general mathematical scientific orientation of the individual to scientific research, discovery of patterns, meet modern challenges of restructuring the education system and is the basis for becoming a person ready to creatively apply acquired knowledge and research abilities in later life.*

*The main approaches to the problem of formation of research abilities, development of their structural components, to the solution of the problem of interrelation of intelligence and special abilities in domestic and foreign psychology are analyzed.*

*The importance of factor analysis is revealed, the essence of which is to highlight the coincident factors in the correlation of research results with various tests, which makes it possible to determine which psychological properties are involved in performing certain activities. This reveals the relationships and relationships between the indicators of the structural components of abilities.*

*It was found that between all components of mathematical research abilities in high school students at the beginning of the study revealed relationships, the nature of which indicates the existence of irregularities in their development. Indicators such as the speed of mental activity, the ability to perceive the formal structure of the problem and intellectual potential are more homogeneous. In experimental classes, after conducting specially organized training, the relationship between the motivation of achievements and the formalized perception of the structure of tasks became stronger.*

*The leading factors of levels of manifestation of indicators of mathematical research abilities of high school students are found out: motivation of achievements, speed of mental activity and general creative abilities, which speaks of a high degree of integration between them and reflects real psychological preconditions of their formation as a part of mathematical scientific creativity.*

**Key words:** *scientific creativity, mathematical research abilities, creative abilities, motivation of achievements, factor analysis.*

**Немеш В.І.**Університет сучасних знань,  
ТОВ «Укрполіпак»

## ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧЧЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті розглядається питання побудови психологічної моделі подолання емоційного неблагополуччя у підлітковому віці. Визначено основні проблеми емоційного неблагополуччя у підлітковому віці. Проведено емпіричне дослідження негативних емоційних станів підлітків на базі Ірпінського державного коледжу економіки та права. У дослідженні взяло участь 60 підлітків віком від 15 до 17 років. Під час дослідження було використано наступний психодіагностичний інструментарій: методика первинної діагностики та виявлення дітей «групи ризику» за М.І. Рожковою та М.А. Ковальчук, яка дозволяє оцінити стосунки в родині, рівень агресивності, ступінь довіри до оточуючих та самооцінку підлітка; шкала депресії (Т. Балашова) для оцінки ступеня вираженості депресії. Дослідження було проведено у три етапи. На першому етапі було проведено первинну психодіагностику респондентів. За результатами первинної психодіагностики було обрано групу студентів, у яких були завищені показники за обраними методиками, з якими було проведено психокорекційні заняття. Після психокорекційного впливу було проведено вторинну психодіагностику для аналізу ефективності запропонованої психологічної моделі подолання емоційного неблагополуччя підлітків. Психокорекційна програма включала 4 заняття. Тривалість кожного заняття 80 хвилин. Заняття проводились 1 раз на тиждень у двох міні-групах по 13 осіб. Загальна структура занять поділялася на 4 частини: вступна; інформаційна; основна; заключна. Аналіз ефективності запропонованої програми психокорекції дозволив нам зробити висновок, що ця модель психологічного втручання є ефективною, оскільки спостерігаються тенденції до зменшення показників за обраними методиками психодіагностики. У дослідженні було розглянуто лише декілька аспектів емоційного неблагополуччя підлітків, тому воно може стати базою для подальших досліджень цієї проблематики з включенням інших негативних емоційних станів, які переживають підлітки.

**Ключові слова:** емоційне неблагополуччя, підлітковий вік, психокорекція, моделі психологічного впливу, агресія, недовіра до людей, самооцінка, сімейні проблеми, депресивні стани.

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік – це перехідний етап від дитинства до юнацтва. Більшість вчених пов'язують початок підліткового віку з початком статевого дозрівання, а завершення асоціюють з моментом, коли індивід досягає незалежності у своїх вчинках, тобто коли хлопець або дівчина дозріває емоційно, соціально та оволодіває мотивацією до виконання ролі дорослого [8]. У підлітковому віці можуть виникнути різноманітні психологічні проблеми, які без належної підтримки та уваги з боку дорослих і професіоналів можуть мати вкрай негативні наслідки у майбутньому. Однією з таких психологічних проблем підлітків є емоційне неблагополуччя, яке характеризується нестабільністю та неадекватністю емоційних реакцій під час взаємодії з оточуючими [4]. Цей стан виражається у переважанні негативних емоцій, вираженій тривожності та наявності страхів, а також заниженій самооцінці. Прояви

негативних емоцій та емоційних станів, таких як тривожність, агресивність, створюють основу емоційного неблагополуччя особистості та заважають в повсякденному житті. З огляду на важливість «екологічного» перебігу підліткового віку проблема побудови психологічних моделей подолання емоційного неблагополуччя підлітків набуває неабиякої актуальності.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання емоційного неблагополуччя підіймається у працях багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених. Так, у роботах Л.А. Абрамян, Л.С. Виготського, А.І. Захарова, М.М. Ліблінг та інших зазначається, що емоційне неблагополуччя зазвичай виникає внаслідок негативних емоційних переживань. Більшість дослідників, серед них А.І. Захаров, І.І. Мамайчук, В.В. Юстицький, визнають, що головну роль у виникненні емоційного неблагополуччя грає соціальна ситуація

розвитку. Праці Д.Н. Ісаєва, І.І. Мамайчук, М. Раттер присвячені дослідженню взаємозв'язку емоційного неблагополуччя дітей та соматичних захворювань, що у них присутні. Дослідники зазначають, що між соматичним здоров'ям та емоційним неблагополуччям існує тісний зв'язок, оскільки присутність порушень здоров'я може заважати соціальній адаптації та створює особливості формування самооцінки індивіда. В дослідженнях зарубіжних авторів, таких як Г.І. Каплан та Б.Д. Седок, було виявлено тісний взаємозв'язок між депресивними станами у дітей та аналогічними станами у їх батьків. Попри те, що існує безліч праць, що досліджують питання емоційного неблагополуччя, залишається малодослідженим питання побудови психологічних моделей подолання емоційного неблагополуччя у підлітковому віці.

**Постановка завдання.** Метою роботи є – дослідити ефективність запропонованої психологічної моделі подолання емоційного неблагополуччя у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На базі Ірпінського державного коледжу економіки та права було проведено емпіричне дослідження підлітків у віці 15–17 років. Вибірка складала 60 студентів (27 хлопців і 33 дівчини).

Під час дослідження було використано такий психодіагностичний інструментарій: методика первинної діагностики та виявлення дітей «групи ризику» за М.І. Рожковою та М.А. Ковальчук, яка дозволяє оцінити стосунки в родині, рівень агре-

сивності, ступінь довіри до оточуючих та самооцінку підлітка; шкала депресії (Т. Балашова) для оцінки ступеня вираженості депресії [7]. Дослідження було проведено у три етапи. На першому етапі було проведено первинну психодіагностику респондентів. За результатами первинної психодіагностики було обрано групу студентів, у яких були завищені показники за обраними методиками, з якими було проведено психокорекційні заняття. Після психокорекційного впливу було проведено вторинну психодіагностику для аналізу ефективності запропонованої психологічної моделі подолання емоційного неблагополуччя підлітків. Розглянемо результати первинної психодіагностики. На рис. 1 зображені результати за методикою первинної діагностики та виявлення дітей «групи ризику» за М.І. Рожковою та М.А. Ковальчук. До групи психокорекційного впливу потрапили респонденти з високим рівнем депресії, субдепресивним станом, а також ті, у кого завищений хоча б один показник за методикою М.І. Рожкової та М.А. Ковальчук. Наступним кроком у нашому дослідженні було проведення психокорекційних занять. Програму було складено, спираючись на психолого-педагогічні праці А. Анджейчак [1], І.С. Вітренко [2] та А.Н. Ленського [6]. Психокорекційна програма включала 4 заняття. Тривалість кожного заняття 80 хвилин. Заняття проводились 1 раз на тиждень у двох міні-групах по 13 чоловік. Загальна структура занять поділялася на 4 частини: вступна (до 15 хв.), метою якої було створення сприятливого психо-

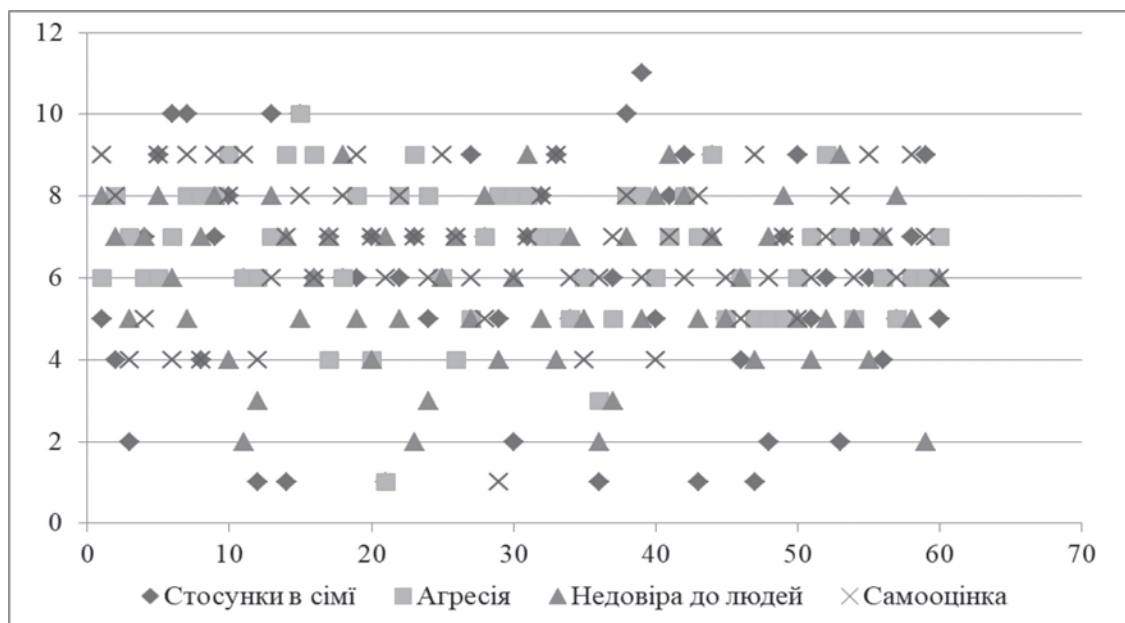


Рис. 1. Результати методики первинної діагностики та виявлення дітей «групи ризику» за М.І. Рожковою та М.А. Ковальчук



логічного простору, налагодження зворотного зв'язку та засвоєння правил роботи; інформаційна (до 15 хв.), метою якої була оцінка рівня поінформованості підлітків щодо проблеми, яка розглядалася на занятті, та надання інформації; основна (до 40 хв.), метою якої було проведення вправ та засвоєння нових знань, формування умінь та навичок; завершальна (до 20 хв.), метою якої було підбиття підсумків, оцінка отриманого досвіду, зворотній зв'язок, рефлексія та проведення психогімнастичних вправ.

Як ми можемо побачити з рис. 1, за методикою М.І. Рожкової та М.А. Ковальчук за шкалою стосунків в сім'ї у 16 респондентів (26,6%) прослідковується негативне сприйняття сімейного психологічного клімату. За шкалою агресії у 46 респондентів (76,6%) спостерігаються завищені показники, причому з цих 46 респондентів, у яких проявлена агресія, 14 мають граничний показник, і 32 – завищений. За шкалою недовіри до людей у 25 респондентів (41,6%) спостерігається підвищена недовіра та складність у побудові соціальних контактів. І за шкалою самооцінки у 33 респондентів (55%) виявлено занижену самооцінку.

Розглянемо результати діагностики за шкалою депресії (Т. Балашова) (рис. 2).

Як ми можемо побачити з рисунку 2, за результатами діагностики за методикою Т. Балашова у 4 респондентів (6,7%) було виявлено високий рівень депресії. У 22 респондентів (36,7%) було

виявлено субдепресивний стан, у 8 (13,3%) – легку ситуативну чи стресову депресію, і у 26 респондентів (43,3%) депресія відсутня.

За результатами первинної психодіагностики було визначено групу психокорекційного впливу, до якої увійшли 26 студентів (табл. 1).

Детальну структуру занять наведено у табл. 2.

Метою першого заняття було зміцнення емоційного контакту з підлітками, зниження емоційного напруження та рівня ситуативної агресії. Під час проведення першого заняття було використано аркуші паперу А4, «Дві скриньки», подушки для биття різного розміру, кольорові олівці, липку стрічку, ножиці.

Метою другого заняття було зміцнення емоційного контакту з підлітками, сприяння усвідомленню підлітками власних емоцій та поведінки, причин та наслідків. Під час цього заняття було використано «Дві скриньки», аркуші паперу А4, кольорові олівці, фломастери, склянку, кілька пляшок з водою різного кольору, воду.

Метою третього заняття було навчити підлітків прийомам емоційного реагування. Під час цього заняття було використано «Дві скриньки», велику миску для «салату», аркуші різнокольорового паперу, ножиці, окуляри, іграшки, аркуші паперу А4, банку з кришкою.

Метою четвертого заняття було сформувати вміння та навички конструктивного спілкування та поведінки в конфліктних ситуаціях; розви-

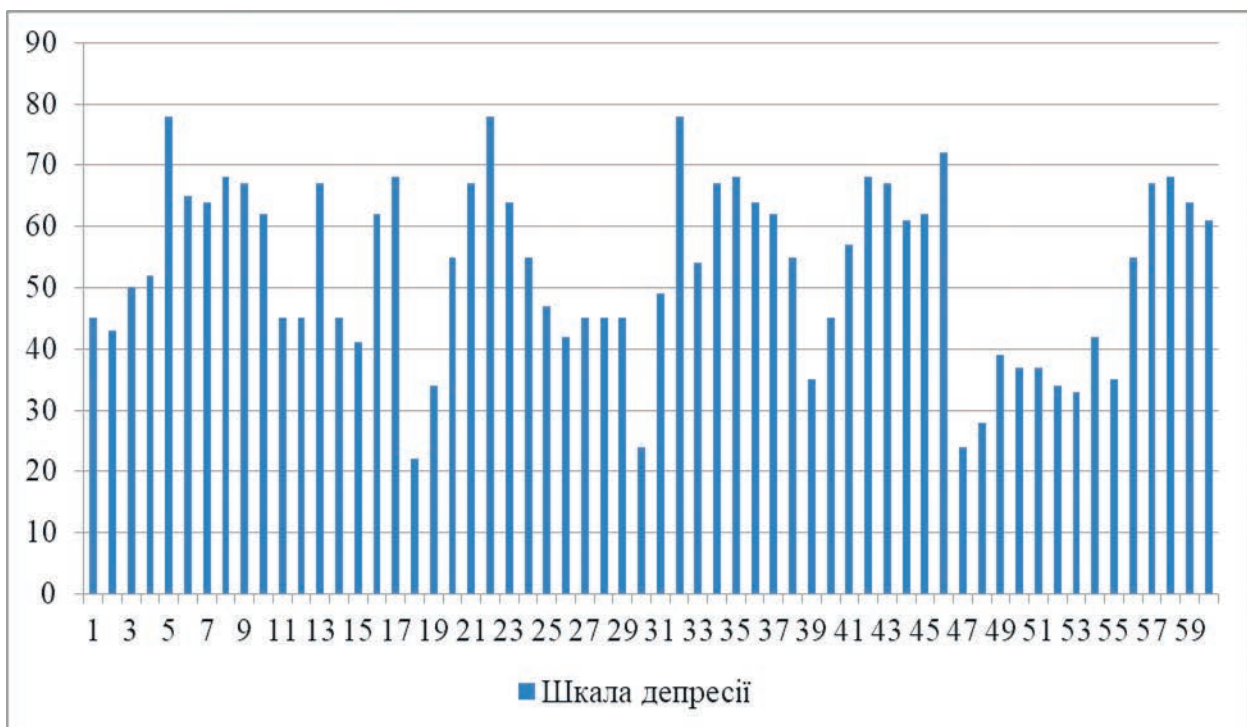


Рис. 2. Результати діагностики за шкалою депресії (Т. Балашова)

Показники первинної психодіагностики респондентів,  
що увійшли до групи психокорекційного впливу

№ п/п	Методика М.І. Рожкової та М.А. Ковальчук				Шкала депресії
	Стосунки в сім'ї	Агресія	Недовіра до людей	Самооцінка	
1	9	6	8	9	78
2	6	8	5	8	78
3	8	7	5	8	78
4	4	6	6	5	72
5	4	8	7	4	68
6	7	4	7	7	68
7	6	6	5	4	68
8	9	8	8	6	68
9	7	6	5	9	68
10	7	8	8	9	67
11	10	7	8	6	67
12	1	1	7	6	67
13	5	5	7	6	67
14	1	7	5	8	67
15	5	5	8	6	67
16	10	7	6	4	65
17	10	8	5	9	64
18	7	9	2	7	64
19	1	3	2	6	64
20	9	6	2	7	64
21	8	9	4	8	62
22	6	9	6	6	62
23	6	5	3	7	62
24	5	5	5	6	62
25	9	9	7	7	61
26	5	7	6	6	61

Таблиця 2

## Структура програми психокорекції, спрямованої на подолання емоційного неблагополуччя

Назва	Напрямок роботи	Вправи	№ заняття
Корекційний етап	Зниження емоційного напруження та рівня ситуативної агресії	1. «Мій образ» 2. «Дві скриньки» 3. «Вибивання пилу» 4. «Апельсин» 5. «Здуй чоловічка на місце»	1
	Усвідомлення власних емоцій та поведінки, причин та наслідків	1. «Бінго» 2. «Дві скриньки» 3. «Як виглядає мій гнів» 4. «Склянка води» 5. «Стани моря»	2
	Засвоєння прийомів емоційного реагування	1. «Кулінари» 2. «Дві скриньки» 3. «Окуляри агресії» 4. «Гнівний лист» 5. «Банка крику»	3
	Формування умінь та навичок конструктивного спілкування та поведінки в конфліктних ситуаціях	1. Мімічна гімнастика 2. «Відгадай, що я відчув» 3. «Відгадай, що він відчув» 4. «Віддай мені» 5. «Я – до, я – після»	4

ток емпатії та співчуття. Матеріалами для цього заняття стали ситуативні картинки, «окуляри агресії», короткометражний дитячий мультфільм з повчальним змістом.

Після проведення психокорекційних занять було здійснено повторну психодіагностику для аналізу ефективності запропонованого методу психологічного впливу (табл. 3).

Як ми можемо побачити з таблиці, показники за обома методиками зменшилися. Так, середнє значення показника стосунків у сім'ї до психокорекційного впливу складало 6,3, а після – 5,07 (середній показник зменшився на 1,26). Середнє значення показника рівня агресії до проведення психокорекційних занять складало 6,5, а після – 5,03 (середній показник зменшився на 1,46). Середнє значення показника рівня недовіри

до людей до психокорекційного втручання становило 5,65, а після – 4,3 (середній показник зменшився на 1,34). Середнє значення показника самооцінки до психокорекційного впливу становило 6,6, а після – 4,1 (середній показник зменшився на 2,5). Середній показник за шкалою депресії до психокорекційного втручання складав 66,8, а після – 62 (середній показник зменшився на 4,8).

Таким чином, можемо сказати, що запропонована модель психологічного супроводу емоційного неблагополуччя підлітків є ефективною. Особливо ця ефективність проявляється у показниках самооцінки та агресії. Слід зазначити, що більшість показників все ще залишилися завищеними або граничними, проте спостерігається позитивна тенденція до зменшення проявів негативних емоційних станів підлітків.

Таблиця 3

Показники вторинної психодіагностики респондентів після проведення психокорекційних занять

№ п/п	Методика М.І. Рожкової та М.А. Ковальчук								Шкала депресії (до)	Шкала депресії (після)
	Стосунки в сім'ї (до)	Стосунки в сім'ї (після)	Агресія (до)	Агресія (після)	Недовіра до людей (до)	Недовіра до людей (після)	Самооцінка (до)	Самооцінка (після)		
1	9	8	6	5	8	7	9	7	78	72
2	6	5	8	6	5	5	8	4	78	71
3	8	8	7	7	5	5	8	4	78	72
4	4	5	6	5	6	7	5	4	72	60
5	4	3	8	6	7	7	4	5	68	65
6	7	5	4	3	7	5	7	7	68	61
7	6	5	6	4	5	5	4	3	68	64
8	9	7	8	6	8	6	6	4	68	61
9	7	5	6	4	5	4	9	4	68	61
10	7	5	8	6	8	5	9	5	67	62
11	10	8	7	5	8	5	6	7	67	61
12	1	1	1	1	7	7	6	4	67	62
13	5	5	5	5	7	4	6	4	67	57
14	1	1	7	5	5	4	8	5	67	61
15	5	5	5	5	8	4	6	2	67	62
16	10	7	7	6	6	5	4	2	65	47
17	10	7	8	7	5	4	9	1	64	61
18	7	4	9	5	2	1	7	4	64	62
19	1	1	3	3	2	1	6	3	64	63
20	9	7	6	4	2	2	7	4	64	62
21	8	4	9	7	4	4	8	5	62	62
22	6	4	9	7	6	5	6	4	62	61
23	6	5	5	5	3	0	7	5	62	61
24	5	5	5	5	5	2	6	4	62	60
25	9	7	9	4	7	4	7	4	61	60
26	5	5	7	5	6	4	6	4	61	61
Середнє значення	6,3	5,07	6,5	5,03	5,65	4,3	6,6	4,1	66,8	62

**Висновки з проведеного дослідження.** Проведене дослідження дозволило нам дослідити питання емоційного неблагополуччя підлітків та психологічної моделі його подолання.

Було виявлено, що серед респондентів 6,7% мають високий рівень депресії, а 36,7% респондентів мають проявлений субдепресивний стан. Також було виявлено, що у 26,6% респондентів завищені показники за шкалою сімейних стосунків, що вказує на проблеми у родині, у 76,6% підлітків завищений рівень агресивності, у 41,6% підлітків завищений

рівень недовіри до людей, та у 55% респондентів занижена самооцінка.

Аналіз ефективності запропонованої програми психокорекції дозволив нам зробити висновок, що ця модель психологічного втручання є ефективною, оскільки спостерігаються тенденції до зменшення показників за обраними методиками психодіагностики. У дослідженні було розглянуто лише декілька аспектів емоційного неблагополуччя підлітків, тому воно може стати базою для подальших досліджень цієї проблематики з включенням інших негативних емоційних станів, які переживають підлітки.

#### Список літератури:

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах. *Обдарована дитина*. 2000. № 5. С. 8–13
2. Вітенко І.С., Борисюк А.С., Вітенко Т.І. Основи психології. Основи педагогіки : навч.-метод. посібник. 2-ге вид. Чернівці : Книги-XXI, 2009. 200 с.
3. Дуткевич Т.В. Загальна психологія. Теоретичний курс : навч. посіб. для студентів; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Факультет корекц. та соц. педагогіки і психології, каф. психології освіти. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г. [вид.], 2015. 431 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Мастера психологии Санкт-Петербурга : Изд. «Питер», 2001. 752с.
5. Коқун О.М. К 59 Психофізіологія. Навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции : Конспект лекций / Кафедра общ. психологии. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1971. 38 с.
7. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник; уклад.: М.В. Лемак, В.Ю. Петрище. Вид. 2-ге. Виправл. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.
8. Сергеевкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасека О.В. Загальна психологія. навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 296 с.

#### Nemesh V.I. PSYCHOLOGICAL MODEL OF OVERCOMING EMOTIONAL DISTRESS IN ADOLESCENCE

*The article considers the issue of building a psychological model of overcoming emotional distress in adolescence. The main problems of emotional distress in adolescence have been identified. An empirical study of negative emotional states of adolescents was carried on the basis of Irpin State College of Economics and Law. The study involved 60 adolescents aged from 15 to 17 years. During the study, the following psychodiagnostic tools were used: the method of primary diagnosis and identification of children "at risk" by M.I. Rozhkova and M.A. Kovalchuk, which allowed us to assess family relationships, the level of aggression, the degree of trust in others and the self-esteem of the adolescent; depression scale (T. Balashov) to assess the severity of depression. The study was conducted in three stages. At the first stage, the primary psychodiagnostics of the respondents was performed. According to the results of the primary psychodiagnostics, a group of students was selected who had overestimated indicators according to the selected methods, with which psycho-correctional classes were conducted. After psycho-correctional exposure, secondary psychodiagnostics was performed to analyze the effectiveness of the proposed psychological model of overcoming the emotional distress of adolescents. The psycho-correctional program included 4 classes. The duration of each lesson is 80 minutes. Classes were held once a week, in two mini-groups of 13 people. The general structure of classes was divided into 4 parts: introductory; informational; basic; concluding. Analysis of the effectiveness of the proposed program of psycho-correction, allowed us to conclude that this model of psychological intervention is effective, as there are tendencies to reduce the indicators of the selected methods of psychodiagnostics. The study considered only a few aspects of adolescent emotional distress, so it can be the basis for further research on this issue, including other negative emotional states experienced by adolescents.*

**Key words:** emotional distress, adolescence, psycho-correction, models of psychological influence, aggression, distrust of people, self-esteem, family problems, depression.

**Реброва О.О.**

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

## ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*У статті детально проаналізовано розроблену програму психологічного супроводу батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами з метою оптимізації дитячо-батьківських стосунків та емоційного мікроклімату в родині. Визначено, що на успішність реабілітації дитини раннього віку, що має особливості розвитку, впливають різноманітні чинники, а основним із них є родина.*

*Аргументовано й узагальнено важливість роботи над дитячо-батьківською взаємодією. Розроблена програма психологічного тренінгу для батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, складалася з 5 зустрічей (днів), тривалістю 2,5–3 години, рекомендована кількість осіб – не більше 10. Практично кожен вправу відпрацьовують у парі. Тому ідеальними умовами вважається наявність обох батьків. Визначено, що для кожної родини, яка має дитину з обмеженими можливостями життєдіяльності, характерні свої особливості, свій психологічний клімат, який так чи інакше впливає на дитину, сприяє її реабілітації або, навпаки, гальмує її.*

*Представлено комплекс вправ із батьками, які орієнтовані на корекцію та стабілізацію емоційних станів у батьків, роботою над взаєминами в родині. Отже, програма психологічного супроводу батьків – це лише частина необхідної роботи у психологічній підтримці батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Підкреслено важливість індивідуальної роботи з батьками, що дозволить їм створити належне реабілітаційне і корекційне середовище для власної дитини, сприятиме емоційній адаптації батьків у прийнятті особливостей малюка, тобто сформуванню «здорове» ставлення до його особливостей. Визначено, що повноцінна і якісна реабілітація або корекційна робота можливі тільки в разі взаємодії та спільної роботи батьків і фахівців.*

**Ключові слова:** психологічний супровід, психологічний тренінг, родина, дитина з особливими освітніми потребами, спілкування.

**Постановка проблеми.** На успішність реабілітації дитини раннього віку, що має особливості розвитку, впливають різноманітні чинники. Головним із яких є родина. На наш погляд, спеціалістам, які беруть активну участь у реабілітації дитини, потрібно допомогти батькам взяти на себе роль психолога, реабілітолога, а також педагога для своїх дітей. Оскільки фахівці перебувають із дітьми лічені години, а батьки майже 24 години на добу.

Батькам буває дуже важко зрозуміти й усвідомити, у яких ситуаціях необхідно вживати особливі прийоми і способи комунікації із власною дитиною, яка має проблеми розвитку. Як відомо, кожен фахівець пропонує власне бачення вирішення проблем, оскільки вони освоюють різні методики і різні техніки реабілітації, які можуть збентежити багатьох батьків. Тому лише батьки зможуть вирішити, хто з фахівців зможе надати якісну допомогу їхній дитині. Отже, фахівцю

в такій ситуації необхідно зрозуміліше пояснити батькам, що відбувається з їхньою дитиною, надати інформацію, яка в домашніх умовах сприятиме реалізації успішної реабілітації [1].

Тому необхідно зазначити, що за наявності значної кількості реабілітаційних заходів не вистачає якісної психологічної роботи з батьками як основи успішної реабілітації дітей. І це мають бути не просто психотерапевтичні заходи, а процес, у який будуть включені й навчальні заходи, які дозволять зрозуміти, що відбувається з дитиною, заходи, які дозволять навчитися, набути необхідних навичок для підтримки реабілітації в домашніх умовах. У результаті цього було розроблено програму психологічного супроводу батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами з метою оптимізації дитячо-батьківських стосунків та емоційного мікроклімату в родині.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато учених-психологів досліджували у своїх

наукових працях проблематику родини, а саме: О. Бондарчук, В. Дружинін, Д. Ісаєв, З. Кісарчук, О. Лютак, Т. Титаренко й інші.

А наукові розробки дослідників І. Білої, А. Варги, І. Корнієнка, Л. Сердюка, О. Співаковської показують, що на формування особистості дитини впливає стиль виховання в родині, батьківське ставлення до неї, способи дитячо-батьківської взаємодії тощо. А дослідження особливостей родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, представлено у працях Т. Зімовіної, І. Мамайчука та М. Семаго. Відомо, що основним способом психологічної підтримки батьків, що виховують дітей із проблемами розвитку, є психологічний супровід. Значний внесок щодо технологій психологічного супроводу зробили такі вчені: І. Баєва, А. Волосніков, Е. Зеєр, В. Кобильченко, Г. Ложкін, В. Мухіна, М. Савчин.

У результаті проведеного аналізу досліджень учених можна констатувати, що не на належному рівні розроблені заходи та програми, які спрямовані на психологічну підтримку батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

**Постановка завдання.** Мета – проаналізувати програму психологічного супроводу батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами з метою оптимізації дитячо-батьківських стосунків та емоційного мікроклімату в родині.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Щоби батьки стали активними помічниками своєї дитині, формували перспективний реабілітаційний простір, необхідний усебічний підхід до цього питання. Суть особистісної проблеми дитини-інваліда полягає найчастіше в завищених вимогах батьків до дитини. Так відбувається тому, що батьки не усвідомлюють, наскільки складно, а іноді й неможливо виконати будь-яку інструкцію. Або навпаки, проблема криється в зайвій ізольованості дитини від суспільства, у якому вона має жити і рости. Батьки не знають, як включити дитину в це середовище, тому що не знають меж можливостей дитини [2, с. 36].

Розроблена програма орієнтована допомогти батькам знайти свій шлях до розуміння власної дитини. Програма розрахована на 5 зустрічей тривалістю 2,5–3 години. Рекомендована кількість осіб – не більше 10. Практично кожен вправу відпрацьовують у парі. Тому ідеальною умовою вважається наявність обох батьків. Оскільки кожній родині, яка має дитину з обмеженими можливостями життєдіяльності, властиві свої особливості, свій психологічний клімат, який так чи інакше впливає на дитину, сприяє її реабілітації або, навпаки, гальмує її.

Такий чинник, як включеність батька у виховання дитини з особливими освітніми потребами, значно впливає на його психологічне самопочуття. Унаслідок відсутності включеності батька у виховання, а також з інших причин діти із проблемами розвитку часто відчують дискомфорт у родині. Така дитина в родині відчуває подвійне навантаження: неприйняття суспільством і схильність до відчуження у власній родині. Тому залучення батьків до реабілітаційного та виховного процесу є одним із завдань тренінгу.

Натепер є багато методів реабілітації, а саме: бесіди, індивідуальні психологічні консультації, психологічна допомога, рольові ігри, психологічні тренінги, групи психологічної взаємодопомоги і взаємної підтримки, як для дітей із проблемами розвитку, так і для членів їхньої родини. Усі ці заходи спрямовані на прийняття дитини, на формування психологічного клімату в родині, на встановлення внутрішнього спокою та рівноваги. Усе це дуже важливо у процесі реабілітації й абілітації дитини [3, с. 247]. Але наша програма спрямована більше на освітній процес, який сформує новий досвід взаємодії з дитиною та дозволить подивитися на свою дитину по-іншому, а значить, допоможе навчитися розуміти її краще.

Тому до кожної зустрічі був підібраний відповідний матеріал, орієнтуючись на поставлені завдання в роботі з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Основні завдання роботи з батьками: усвідомлення відмінностей між внутрішнім світом дитини і дорослого, сприйняттям, емоційними переживаннями, мотивами, потребами, поведінкою, можливостями; опанування навичок аналізу поведінки дитини, виходячи з позиції самої дитини; навчання батьків корекційно-розвивальної взаємодії з дитиною; удосконалення батьківської компетентності через підвищення інформованості; формування ефективної батьківської позиції; формування усвідомлених механізмів ефективного спілкування; формування умінь і навичок конструктивної взаємодії з дітьми в родині.

Для реалізації поставлених завдань були підібрані відповідні вправи, які враховують різні особливості дітей раннього віку (інтелектуальні та рухові можливості).

Дуже часто в різних ресурсах (інтернет або друковані видання) пропонуються різні моделі роботи з батьками, які виховують дітей з освітніми потребами розвитку. Але необхідно зазначити, що в цих ресурсах є вправи, які не спрямовані на

**Програма психологічного тренінгу для батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами**

№	Дні	Зміст програми
1.	1 день. Ознайомлення	– мінілекція «Розуміння» як основа взаємодії з дитиною; – вправа «Сірники»; – обговорення вправи; – вправа «Дія без попереднього сповіщення»; – обговорення вправи; – обговорення першого дня.
2.	2-й день. Привітання	– мінілекція «Помилкові очікування як джерело конфлікту в дитячо-батьківських взаєминах»; – вправа «Ведене малювання»; – обговорення вправи; – вправа «Групове малювання»; – обговорення вправи; – обговорення 2-го дня.
3.	3-й день. Привітання	– мінілекція «Не можу, не хочу чи не розумію?»; – вправа «Бантик»; – обговорення вправи; – вправа «Лижі»; – обговорення вправи; – обговорення 3-го дня.
4.	4-й день. Привітання	– мінілекція «Діалог або монолог?»; – вправа «Скульптор»; – обговорення вправи; – вправа «Говори і показуй»; – обговорення вправи; – обговорення 4-го дня.
5.	5-й день. Привітання	– мінілекція «Емоції і переживання»; – вправа «Я в центрі уваги»; – обговорення вправи; – вправа «Шукачі»; – заключна бесіда, підбиття підсумків зустрічей.

таких дітей (наприклад, може пропонуватися розгляд ситуації, у якій дитина не має можливості виконати задану дію). Отже, у разі організації зустрічі необхідно чітко розуміти, які батьки прийдуть, які порушення мають їхні діти.

Нами була розроблена програма психологічного тренінгу для батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Дана програма розрахована на 5 зустрічей (днів).

Детально схарактеризуємо кожен день зустрічей.

На першій зустрічі в основному збираються незнайомі люди. Вони практично завжди скуті та закриті, неохоче включаються в роботу. Тому дуже важливо правильно підібрати та провести першу вправу «Знайомство». Ця вправа може змінюватися залежно від групи. Цей процес дозволить зняти перші бар'єри, залучити учасників групи до якісно нових міркувань.

Даний вид знайомства дозволяє не тільки познайомитися учасникам групи, але і звернути увагу на те, як ми слухаємо.

Під час проведення мінілекції «Розуміння дитини як запорука успішного навчання» зазначається таке: для кожного з батьків розуміти – означає різне. Практична робота з батьками показує, що кожен розглядає «розуміння» відповідно до своєї системи координат. Для багатьох батьків розуміння своєї дитини зводиться до відповіді на питання: Чому вона плаче без видимих причин? Чому відмовляється їсти? Чому не хоче займатися? Безумовно, кожна мати хоче знати відповіді на ці питання. Однак розуміння своєї дитини залежить також від розуміння фізіологічних та інших вікових особливостей малюка. Також розуміння є важливим аспектом успішного навчання. Навчання спілкуватися, формування нових рухових або побутових навичок, навчання життя загалом. Внутрішній світ дитини сповнений нових подій і яскравих переживань, із часом вони починають структуруватися і підпорядковуватись особливим законам. Кожна дитина від народження довірливо відкриває свій світ, якщо батьки стають уважні до нього, розуміння своєї дитини стає звичкою.

Якщо звернутися до словника, розуміння – це засвоєння нового змісту і вбудовування його в систему усталених ідей і уявлень. Отже, наші усталені системи й уявлення про взаємодію, спілкування, поведінку можуть заважати нам засвоїти нове. Під «новим» розуміються несподівані моделі поведінки і моделі взаємодії дітей із батьками. Ті, які не відповідають очікуванням, збудованими усталеними моделями поведінки. У результаті ми отримуємо конфлікт між батьками і дитиною.

Як же складно буває зрозуміти власну дитину, поки вона не навчиться говорити. Однак буває і так, що цього не станеться або ж відбудеться не скоро. Тому розуміння як розуміння зверненої мови, розуміння того, що дитина сприймає з того, що ми їй говоримо, а також розуміння і вміння висловитися є для дитини важливим аспектом розвитку, виховання, просто взаємодії батьків із власним малюком. Оскільки навіть дитина, яка розуміє звернену до неї мову, не завжди може якісно зрозуміти, отже, і відреагувати на, здавалося б, просту інструкцію дорослого. З набутим досвідом ми не помічаємо, як у повсякденному житті ми вживаємо слова і звороти, які ще не доступні дитині.

У ситуації з дитиною, яка має особливості розвитку, необхідно бути гранично уважними до її проявів і висловлювань батьків у процесі взаємодії, у прагненні зрозуміти свого малюка. Необхідно показати вашій дитині, що ви її розумієте. Крім того, уважно стежити за обличчям дитини та її «мовою тіла». Висловлюйте свою підтримку і заохочення не тільки словами. Це можуть бути ваша посмішка, поплескування по плечу, кивок головою, погляд в очі, дотик до дитячої руки. Вибирайте правильний тон для ваших відповідей. Пам'ятайте, що тон голосу пов'язаний зі змістом ваших слів. І навіть якщо дитина ще не розуміє звернену до неї мову, вона розпізнає вашу інтонацію й емоційний настрій. Уживайте схвальні фрази для підтримки розмови і показуйте вашу зацікавленість у ній. А також намагайтеся уживати прості слова і нескладні конструкції [4, с. 17].

Розуміти свою дитину – означає навчитися дивитися на світ її очима, уміти проводити свого роду реконструкцію її світогляду. Тоді стає зрозуміло, чому малюк так чи інакше реагує на ваші слова і дії, поводить себе саме так, а не інакше. Дитина сприймає світ зовсім не так, як дорослі. Щоб встановити з нею контакт, розмовляти зрозумілою для неї мовою, сприяти її розвитку, дуже важливо знати, як же вона його бачить і розуміє. Тоді вдасться і відчувати її переживання, і надати

інформацію доступним для неї чином, ефективно вплинути на її модель поведінки.

Найпростіший спосіб зрозуміти свою дитину – це згадати себе в дитинстві, що вас радувало, а що ні, що лякало, а що цікавило. А для того, щоб нам було трохи легше згадати і відчувати це, необхідно виконати деякі вправи.

Вправа «Сірники» забезпечує можливість батькам усвідомити (відчувати) складність (виконання) словесної інструкції, яку вони часто дають дитині.

Під час обговорення необхідно звернути увагу на те, наскільки доступною і зрозумілою була інструкція, яку ми даємо дитині в повсякденному житті. Необхідно звернути увагу батьків на те, наскільки складно вони будують діалог зі своєю дитиною. Звернути увагу батьків на той факт, що в дитини немає того словникового запасу, кількісного і якісного, який є в дорослого. Необхідно, щоб кожен із батьків поділився тим, як йому було в ролі особи, яка приймає інструкцію, й особи, яка дає інструкцію.

Вправа «Дія без попереднього сповіщення» допомагає визначити і вибрати максимально зручну модель поведінки і взаємодії з дитиною.

Під час обговорення необхідно звернути увагу на свої почуття і свої переживання щодо ситуацій, які виникали під час виконання вправи. Батьки мають дати відповіді на питання: як часто вони виконують різні дії за свою дитину, не даючи їй можливості усвідомити ситуацію і спроби самостійно вчиняти дії? якої допомоги і підтримки їм не вистачало під час виконання вправи? чи легко їм було орієнтуватися, коли всі дії виконувалися без їхньої участі?

На другій зустрічі батькам проводиться міні-лекція «Помилкові очікування як джерело конфлікту у стосунках дітей і батьків».

Пред'являти дітям набір очікувань – це улюблене заняття практично всіх батьків. Вони мають як позитивний, так і негативний аспект. У позитивному аспекті вони повідомляють дитині про їхні очікування щодо неї, про деякі стандарти, до яких необхідно прагнути у процесі розвитку. І вони можуть як допомогти дитині в розвитку, так і стати нестерпним тягарем, під яким самооцінка дитини знизиться до найнижчого рівня, а конфліктні ситуації між батьками і дитиною збільшаться багаторазово. Вибір сценарію залежить від самих батьків.

Велике значення відіграють не самі послання про ваші очікування, а те, як їх розуміє й осмислює ваша дитина. Між відправленим і отриманим посланням про очікування може бути прірва.



У гонитві за реалізацією очікувань і бажанням відповідати нав'язаним стереотипам суспільства батьки нерідко самі створюють патологічні умови для розвитку.

Є ще один важливий момент у посланні очікувань від дитини батьками. Наприклад, якщо задати занадто високу планку очікувань, діти не зможуть її перестрибнути. З почуттям «Я ніколи не буду настільки хороший» діти починають вірити, що чому б вони не навчилися, усі їхні досягнення втрачають вагу порівняно з неймовірно високими стандартами, пред'явленими їм колись. Такі послання беруться із джерел нереалістичних очікувань батьків, уявлень, що будь-який навик треба доводити до досконалості. У результаті від очікувань страждають і дорослі і діти. І чим вище очікування, тим більше розчарування в дорослих і стрес у дітей.

Краще взагалі відмовитися від вимог до результатів, а замість них давати «мету за результатом». Цілі істотно відрізняються від вимог до результату. Дуже часто дітей насильно тягнуть до заявлених вимог, через сльози і опір. Діти не придумували очікування, вони не мотивовані йти до них, за винятком прихованих загроз від батьків. Цілі – це зовсім інше. Коли діти самі ставлять цілі, вони хочуть йти до них, за допомогою батьків і вчителів.

Вправа «Ведене малювання» допомагає батькам навчитися розраховувати і пропонувати адекватну допомогу дитині, розраховувати свої можливості і можливості дитини.

Під час обговорення необхідно звернути увагу на необхідну підтримку, яку давав ведучий відомому. Також варто звернути увагу на те, чи збіглися ваші очікування від представлених образів, коли малювали вашою рукою, з тим, що ви побачили в підсумку. Які складнощі були у процесі проходження цієї вправи?

Вправа «Групове малювання» спрямована навчити батьків не формувати помилкових очікувань. Сформувані творчу позицію.

Під час обговорення батьки дають відповіді на поставлені питання: Чи виправдалися ваші очікування? Які почуття виникали, коли сусід виправляв задумане? Які складнощі були у процесі проходження цієї вправи?

Потім підбиваються підсумки цієї зустрічі.

Третя зустріч починається із привітання. Потім проводиться мінілекція «Не хочу або не можу?».

Повертаючись до батьківських амбіцій, згадаємо, що всі прагнуть дати дитині найкраще. І намагаються завантажити її максимально, вибирають «сильних» фахівців, велику кіль-

кість різноманітних занять і реабілітаційних заходів, часто не орієнтуються на об'єктивні здібності дитини. А потім виявляється, що вона просто «не тягне», її можливості, фізичні, психічні, не відповідають вимогам батьків. Дуже часто трапляється, що відсутність можливостей до тієї чи іншої діяльності батьки приймають за лінь. Однак відсутність старанності в дитини не обов'язково говорить про лінь або небажання опанувати будь-які навички. Водночас дитина, яка розуміє, що в неї не виходить, не чує похвали від батьків, просто опускає руки і втрачає інтерес до діяльності, до занять, до будь-якого іншого навчального процесу. Зрозуміти «не може» чи «не хоче» вам допоможуть спостереження за вашою дитиною, а також рекомендації фахівців.

Адже якщо ми говоримо про «не може», то йдеться про відсутність фізичних можливостей або невідповідність періодів розвитку дитини якійсь діяльності. Якщо ж ми говоримо про «не хоче», то, імовірно, йдеться про відсутність або ж зниження мотивації, бо дитина повинна розуміти, для чого їй необхідна ця навичка, для чого вона освоює ту чи іншу діяльність. У будь-якому разі визначення і виконання деяких правил під час діяльності або навчання вашої дитини будуть корисними для більш ефективного процесу.

Отже, після проведення мінілекції були зроблені такі висновки:

- не робити поспішних висновків: наприклад, дитині може не вистачати конкретних навичок для виконання завдання, вона може заплутатися, але боїтиметься або не матиме можливості просити про допомогу. Необхідно з'ясувати, що насправді ховається за невиконанням дії – «небажання» чи «неможливість». Це буде першим кроком до освоєння чогось нового або напрацювання старого;

- пам'ятати про індивідуальність дитини. Адекватно оцінювати її здібності, слабкі сторони, інтереси, уподобання. Не забувати про завантаженість різними заняттями дитини, що вона тільки вчиться справлятися з безліччю завдань. Навчання – це важлива частина розвитку і становлення особистості дитини, але прорив не трапляється за одну ніч;

- підтримувати дитину: робити це перед тим, як дитина приступить до виконання великого завдання, щоб дати потрібний поштовх. Допомогати візуалізувати прогрес і усвідомити кінцевий результат;

- бути спостережливими: помічати «тривожні дзвіночки». Це можуть бути проблеми зі

здоров'ям, втома й інші індикатори, які показують, що дитина не може впоратися зі стресом і об'єктивно не здатна відповідати вашим високим вимогам;

– уникати гострих моментів: бути послідовними і терплячими, намагатися не допускати спалахів гніву, розмовляти з нею без тиску і принизливих коментарів. Слухати і спостерігати за дитиною;

– очікування мають бути реалістичними: не чекайте неможливого – пред'явлена вимога швидко освоїти складний матеріал або складний навик може призвести до того, що в дитини під час виконання завдання буде збільшуватися рівень напруги, вона відмовиться від виконання завдання. Ваші інструкції повинні бути простими і зрозумілими;

– завчасно готуйтеся: придбайте необхідні посібники та матеріали, які підходять вашій дитині і доступні для неї. Організуйте для дитини простір, де її не турбуватимуть сторонні шуми;

– різноманітність і рівномірність: необхідно наповнити життя дитини якомога різноманітнішими заняттями і діяльністю. Однак не забувати, що всі вони мають бути в потрібних пропорціях;

– бути ініціативними: використовуйте будь-які можливості, щоб розвивати в дитини впевненість у власних силах. Це підвищить її мотивацію для подальшої діяльності;

– обрати стратегії, які будуть ефективні для вашої дитини: маленькі кроки і короткі перепочинки знижують тривожність і дуже часто виявляються більш ефективними. Будь-яке завдання можна розбити на кілька блоків, обрати до кожного часовий інтервал;

– не потрібно бути суворим контролером, однак усе ж залишайтеся контролером: підтримувати і надихати дитину або контролювати кожен її крок – не те саме. Заохоченням відповідальності, вселяючи почуття гордості за докладені зусилля, ви зможете сформувати правильну мотивацію для подальшої діяльності.

Звичайно, іноді є необхідність наполягати на виконанні тих чи інших дій, вправ, що може привести до відторгнення навчальної діяльності або ж агресії. Тому дотримання визначених правил дозволить батькам уникнути гострих кутів у процесі навчання їхньої дитини. Батькам необхідно виробити власні стратегії і правила, які будуть ефективними для їхньої дитини, головне, щоб це відповідало її розвитку і розумінню.

У процесі виконання вправи «Бантик» необхідно дати можливість батькам відчувати складність

виконання інструкції дитиною вперше, у разі неосвоєної навички. Допомогти батькам усвідомити і відчувати обмеження можливостей під час виконання вправ.

Під час обговорення необхідно звернути увагу на те, наскільки доступною і зрозумілою була інструкція, порівняти її з тією, яку батьки дають дитині в повсякденному житті. Необхідно звернути увагу батьків на те, наскільки складно буває дитині виконати, здавалося б, просту для нас дію. Постаратися відповісти на питання: як краще організовувати навчальний процес для дитини? який краще використовувати матеріал?

Під час виконання вправи «Лижі» батьки мають можливість відчувати складність відтворення руху.

Під час обговорення необхідно звернути увагу батьків на перенесення чуттєвого досвіду, а також складність рухового акту на лижах, на дитину, яка тільки освоює цю навичку. Кожному з учасників необхідно відповісти на такі питання: які труднощі виникли у вас під час виконання даної вправи? які висновки ви зробили для себе під час виконання вправи?

Підбиття підсумків 3-го дня необхідно розпочати з таких запитань: що нового ви дізналися на цій зустрічі? що ви будите застосовувати у спілкуванні зі своєю дитиною?

На четвертій зустрічі проводиться мінілекція на тему «Діалог або монолог?».

Уміння говорити мовою співрозмовника, а в нашому випадку – мовою дитини, одне з необхідних умінь батьків. На думку різних психологів і педагогів, у питанні різних моделей виховання та методів побудови взаємин між батьками і їхньою дитиною модель стосунків, у якій є діалог, є максимально прийнятною для питання виховання дитини. Є безліч підходів і типів виховання дітей, наприклад:

– батьки-диктатори, які пригнічують в дитині її ініціативу і нав'язують свою думку. У результаті таких дій дитина починає чинити опір, бунтувати, з'являється невпевненість у власних силах, виростає почуття тривоги;

– батьки-опікуни. У рамках такого підходу батьки дуже сильно опікують свою дитину, водночас намагаються захистити її від усіх небезпек, труднощів, проблем, зусиль і турбот. У результаті такого виховання діти не набувають необхідних для життя навичок. Вони стають примхливими і не вміють ухвалювати рішення самостійно, знаходити вихід у складних ситуаціях;

– батьки-нейтралі. Інша крайність, коли батьки намагаються не втручатися в життя дитини,

коли діти і батьки існують «незалежно» один від одного. Якоюсь мірою це допоможе дитині навчитися самостійності, але дитина, яка позбавлена уваги з боку батьків, має всі шанси вирости одинокою, емоційно відчуженою і недовірливою. Прийняти допомогу і підтримку у важкій ситуації такій дитині буде дуже складно;

– батьки-дипломати. Коли батьків і дітей об'єднують спільні цілі, завдання й інтереси, коли батьки сприяють спільній діяльності та водночас відбувається діалог, який відіграє дуже важливу роль у розвитку дитини. У такому підході дитині надається самостійність, але дорослі також завжди перебувають поруч для надання допомоги, роз'яснення, підтримки і заспокоєння. Ця система виховання найбільш ефективна.

У процесі будь-якої взаємодії батьки завжди повинні розмовляти з дитиною. Важливі тон і емоційне забарвлення звернення. Так само варто звернути увагу на вміння чітко пояснити дитині, що дорослі від неї хочуть, чого очікують. Дуже важливо навчитися у правильному тоні обговорювати з дитиною всі проблеми, які виникли, вести не монолог, а діалог. Дитина повинна знати і відчувати, що її думки та почуття важливі для батьків. Якщо ви не можете щось зрозуміти в її словах, варто перепитати, уточнити. Якщо ваша дитина з різних причин не може відповідати вам, придивляйтеся до неї. Але ніколи не переходьте до монологу. У дитини завжди є, що вам «сказати». Поглядом, жестом, мімікою, зміною інтонації в лепет або вокалізації. Варто пам'ятати, що щирість і довіру, яка була втрачена, відновити буде дуже складно. А без довіри діалог просто неможливий. Найголовнішим правилом діалогу є вміння знайти різні компромісні рішення у проблемних ситуаціях, які виникають.

У вправі «Скульптор» основна мета – продемонструвати батькам важливість вибору правильної стратегії поведінки у взаємодії з дитиною.

Під час обговорення учасникам необхідно звернути увагу на свої переживання під час взаємодії зі своїм напарником. Визначити комфортну взаємодію, що для цього необхідно зробити.

У вправі «Говори і показуй» необхідно навчити батьків якісно передавати інформацію, продемонструвати і напрацювати альтернативні способи передачі інформації під час взаємодії з дитиною. Навчитися звертати увагу на необхідність пошуку доступної форми спілкування, у даному разі – за допомогою наочної демонстрації.

Наприкінці четвертої зустрічі здійснюються обговорення та підбиття підсумків.

Останній, п'ятий день починається із привітання. А потім ведучий проводить мінілекцію на тему: «Емоції і переживання».

Емоційний стан дитини з порушеннями в розвитку залежить не стільки від самого характеру порушення, скільки від соціальних умов, ставлення до неї членів суспільства і, звичайно ж, її батьків. Для дітей, які мають особливості розвитку, недорозвинення емоційно-вольової сфери є обґрунтованим. Так, одні діти надмірно вразливі, ранимі, болісно прив'язані до матері, інші, навпаки, емоційно холодні, замкнуті й егоїстичні. У багатьох спостерігаються підвищена збудливість, схильність до афектних спалахів, їхня поведінка має імпульсивний, ситуативний характер.

Відомо, що позитивні емоції підвищують рівень працездатності. Водночас варто дотримуватися оптимального обсягу емоційної напруженості в будь-якій діяльності. У навчальному процесі помірні емоції є організуючим чинником, а сильні – таким, що дезорганізує.

Під час виконання вправи «Я в центрі уваги» батькам надається можливість відчувати себе дитиною, «про яку говорять».

Під час обговорення необхідно звернути увагу на те, як часто батьки включаються у процес обговорення дитини публічно: на первинній консультації з різними фахівцями, у розмовах із друзями, родичами у присутності дитини.

А вправа «Шукачі» допомагає батькам визначити стратегію підтримки своєї дитини під час виконання якої-небудь дії.

Під час обговорення учасникам групи необхідно звернути увагу на свої емоційні переживання у процесі виконання вправи. Визначити важливість емоційної складової частини у взаємодії з дитиною, а також для розвитку дитини. Визначити можливі рішення для вибору правильної стратегії підтримки.

Потім підбиваються підсумки всієї програми.

Учасникам програми пропонується визначити і зафіксувати ключові аспекти даних зустрічей, які були для них корисні. Яку з отриманої інформації вони зможуть застосувати? Якої інформації їм не вистачило?

Під час роботи із групою ведучому, тренеру, педагогу або психологу варто розуміти, що в кожного учасника групи можуть актуалізуватися індивідуальні питання. Також ведучому необхідно бути дуже уважним. Щоб групова робота залишалася груповою. Безумовно, кожна родина індивідуальна, кожен із батьків із цих зустрічей візьме своє.

**Висновки.** Запропонована програма психологічного супроводу батьків – це лише частина необхідної роботи у психологічній підтримці батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Тому необхідно підкреслити важливість індивідуальної роботи з батьками. Це дозволить їм створити сприятливе реабілітаційне

і корекційне середовище для своєї дитини. Сприятиме емоційній адаптації батьків у прийнятті особливостей своєї дитини, тобто сформувані «здорове» ставлення до її особливостей. Оскільки повноцінна і якісна реабілітація або корекційна робота можлива тільки в тісній співпраці та спільній роботі батьків і фахівців.

#### Список літератури:

1. Алексеєнко Т. Сімейне виховання: концептуалізація ідей теорії і практики : монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. 437 с.
2. Братусь І., Гулевська-Черниш А., Лях Т. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 5. С. 36–49.
3. Гречко Л. Психологічний супровід дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія «Соціально-педагогічна»*. 2006. Вип. 6. С. 247–250.
4. Мушкевич М. Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2020. 46 с.

#### **Rebrova O.O. PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PARENTS OF EARLY CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

*The article analyzes in detail the developed program of psychological support for parents of young children with special educational needs in order to optimize the child-parent relationship and emotional microclimate in the family. It is determined that the success of the rehabilitation of an early child with developmental disabilities is influenced by various factors, and the main one is the family.*

*The importance of work on child-parent interaction is argued and generalized. The developed program of psychological training for parents raising children with special educational needs consisted of 5 meetings (days), lasting 2,5–3 hours, the recommended number of people – no more than 10. Almost every exercise is practiced in pairs. Therefore, the ideal conditions are the presence of both parents. It is determined that each family that has a child with disabilities has its own characteristics, its own psychological climate, which in one way or another affects the child, or contributes to its rehabilitation, or, conversely, inhibits it.*

*A set of exercises with parents is presented, which are focused on the correction and stabilization of emotional states in parents, work on relationships in the family. Thus, the program of psychological support of parents is only a part of the necessary work in psychological support of parents who bring up a child with special educational needs. The importance of individual work with parents is emphasized, which will allow them to create a proper rehabilitation and correctional environment for their own child, promote emotional adaptation of parents in accepting the characteristics of the baby, i.e. to form a “healthy” attitude to its features. It is determined that full-fledged and high-quality rehabilitation or correctional work is possible only with the interaction and joint work of parents and professionals.*

**Key words:** *psychological support, psychological training, family, child with special educational needs, communication.*

**Світлич С.А.**

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

## СТРУКТУРА СПРЯМОВАНOSTІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЩОДО ВЗАЄМОДІЇ ІЗ СОМАТИЧНО ПОСЛАБЛЕНИМИ УЧНЯМИ

Дослідження поведилося з метою визначення структури спрямованості педагогів початкової школи як основи формування психологічної готовності до ефективної взаємодії із соматично послабленими дітьми. Авторський опитувальник містив 12 запитань, метою було визначення структури спрямованості педагогів як співвідношення гуманістичних, ідеалістичних, прагматичних або егоцентричних орієнтацій. Аналіз результатів дає підстави зробити висновок про неналежний рівень психологічної підготовки педагогів до роботи із соматично послабленими учнями. Явно недостатнім є знаннєво-когнітивний компонент готовності, також варто акцентувати практичну відсутність навичок роботи з даною категорією дітей. Педагоги не орієнтуються у специфіці роботи, не володіють методами та прийомами виявлення індивідуальних особливостей дітей цієї категорії. Відсутні характеристики, які дають можливість педагогам створити доброзичливу атмосферу для розвитку дітей. Спостерігається неналежне розуміння необхідності врахування особливостей соматично послаблених учнів у навчальному процесі. Менше половини педагогів мають гуманістичну спрямованість, що проявляється, зокрема, у небажанні чи невмінні ефективно взаємодіяти з учнями цієї категорії на основі партнерських відносин. Жоден із досліджуваних учителів не має високого рівня розвитку емпатійних здібностей, третина педагогів мають середній рівень емпатії, дві третини – знижений рівень емпатії. Найбільш сформованим у структурі готовності педагогів до взаємодії із соматично послабленими учнями є мотиваційний компонент, найменш сформованими є когнітивний та операційний компоненти. Психологічна підготовка має бути спрямованою на формування передусім даних компонентів.

**Ключові слова:** педагогічна психологія, початкова школа, соматично послаблені діти, спрямованість педагога, технології.

**Постановка проблеми.** Соматична ослабленість є одним з основних чинників, що визначає проблеми учнів загалом і в початковій школі зокрема. Тому вивчення та врахування психологічних особливостей соматично послаблених дітей молодшого шкільного віку педагогами в навчально-виховному процесі є вкрай важливим. Велике значення для подолання негативних тенденцій в особистісному розвитку соматично послаблених дітей та для їх успішного навчання має особистість учителя, його готовність до взаємодії з дітьми цієї категорії. Водночас педагогічна практика і емпіричні дослідження показують суттєві проблеми в готовності педагогів до використання специфічних підходів та методів роботи із соматично ослабленими учнями [1; 5]. Часто педагоги не розуміють проблем, що виникають у таких дітей, не можуть надати їм належної психолого-педагогічної підтримки і допомоги.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Емпіричні дослідження стану дітей молодших класів із використанням тесту Люшера, здійснені вітчизняними фахівцями, показують наявність

високого рівня психологічної напруги (24%), тривожності (32%), психічної втоми (29,6%), вночас максимальний рівень стресу зазначений у 67% дітей, що, як вказують дослідники, «підтверджує стресогенність соціального оточення ЗНЗ, особливо для дітей, які почали навчатись. І це поєднується із проблемою високого рівня захворювань у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку» [6, с. 62]. Слушно зазначають вітчизняні дослідники В. Неділько та С. Руденко, що «першочергове завдання полягає у впровадженні до педагогічної практики охорони здоров'я технологій для запобігання (мінімізації) негативному впливу чинників ризику, що передбачає обов'язкове врахування функціональних можливостей дітей, індивідуальних особливостей їхнього реагування на умови навчального середовища» [6, с. 61].

Виникнення труднощів у навчанні, а також емоційного неблагополуччя дітей у школі внаслідок поєднання чинників стресогенності та соматичної ослабленості досліджується в роботах М. Буянова, Б. Воронкова, О. Захарова, Д. Ісаєва, В. Кагана й

інших. У низі досліджень Г. Аріної, М. Коваленко, А. Міхеєвої, Л. Долинської й інших фахівців показано, що водночас у соматично послаблених дітей відбуваються негативні особистісні зміни – знижується самооцінка, підвищується рівень тривожності тощо. Науковцями порушувалися питання психологічної підготовки вчителів до взаємодії з такими дітьми [3; 4; 8]. Однак традиційно основна увага приділяється загальним питанням організації навчального процесу, віковим особливостям дітей, але не розкривається специфіка роботи з дітьми, які потребують особливої уваги і відповідного інструментарію педагогічного впливу.

**Постановка завдання.** Метою статті є визначення структури спрямованості педагогів початкової школи як основи формування психологічної готовності до ефективної взаємодії із соматично послабленими дітьми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для визначення рівня сформованості компонентів психологічної готовності вчителів початкових класів до взаємодії із соматично послабленими учнями було розроблено авторський опитувальник. Емпіричним дослідженням було охоплено 388 учителів початкових класів, які проходили курси підвищення кваліфікації у Дніпропетровському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Авторський опитувальник містив 12 запитань, метою було визначення структури спрямованості педагогів як співвідношення гума-

ністичних (далі – Г), ідеалістичних (далі – І), прагматичних (далі – П) або егоцентричних (далі – Е) орієнтацій [9].

Виявилось, що менше половини (46,8%) учителів початкових класів мають гуманістичну спрямованість, 29,1% педагогів мають егоцентричну спрямованість, 21,9% – прагматичну, 2,3% – ідеалістичну. Ця тенденція є досить несприятливою.

Під час проведення аналізу залежності спрямованості педагогів від їхньої кваліфікаційної категорії виявилось, що гуманістична спрямованість найбільше представлена в педагогів, які мають вищу категорію, що можна пояснити їхнім великим досвідом і знаннями, та в педагогів без категорії. Для наочності ці дані представлені в діаграмі (рис. 1).

Гуманістична спрямованість переважає у структурі спрямованості частіше в педагогів зі стажем роботи до 5 років та більше 25 років.

Так, гуманістичну спрямованість мають 31,6% педагогів, які мають стаж роботи до 5 років, 21,3% – зі стажем від 6 до 15 років, 21,0% – зі стажем від 16 до 25 років, 56,7% – зі стажем більше 25 років.

Наступним кроком нашого дослідження було визначення емпатійних здібностей педагогів за методикою діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко. У структурі емпатії за методикою В. Бойко оцінювалися такі параметри: раціональний канал емпатії, емоційний канал, інтуїтивний

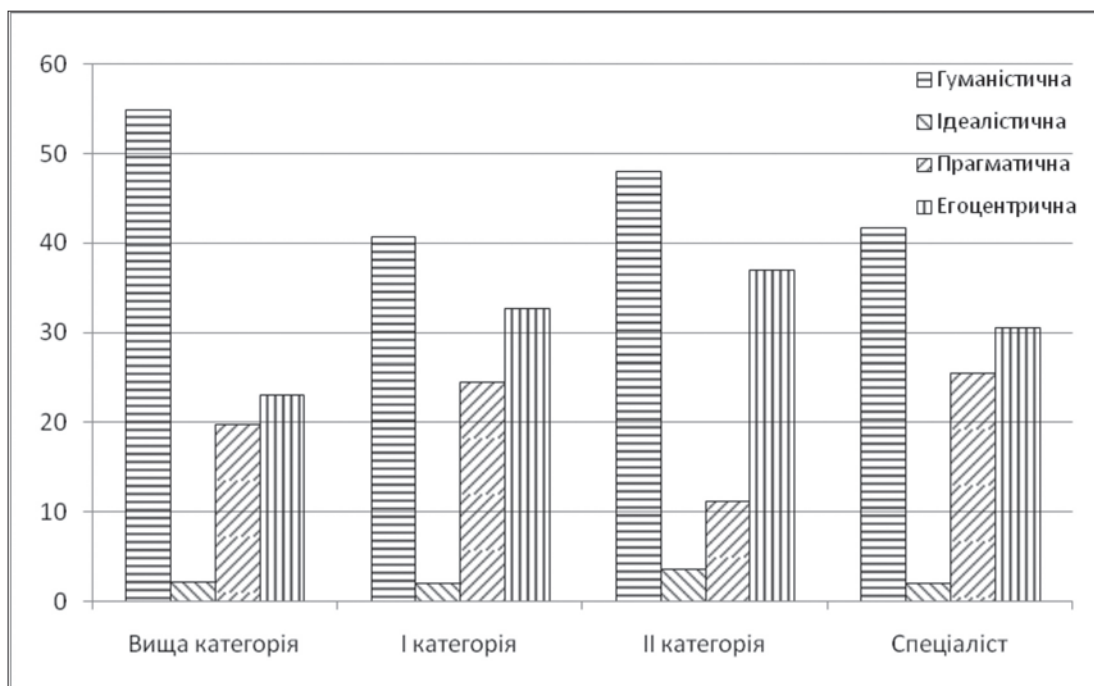


Рис. 1. Спрямованість педагогів різних кваліфікаційних категорій (%)

канал, настанови, що сприяють або перешкоджають емпатії, проникаюча здатність в емпатії, ідентифікація.

Виявилося, що високий рівень емпатійних здібностей не має жодний із педагогів, які брали участь у дослідженні, 17% досліджуваних мають середній рівень емпатійних здібностей, 68,3% – знижений, 14,7% – дуже низький рівень.

Під час оцінювання рівня емпатії педагогів залежно від їхньої освіти виявилось, що у вчителів із вищою освітою рівень емпатії є трохи вищим: середній рівень емпатії відзначався в 17,8% педагогів із вищою освітою і 14,7% у педагогів, які мають середню спеціальну освіту, а знижений і дуже низький рівні частіше спостерігалися в педагогів із середньою освітою. Але ця різниця є незначною. Кількість учителів із дуже низьким рівнем емпатійних здібностей коливалася від 14,3% серед тих, хто має вищу категорію, до 15,3% серед «спеціалістів».

Під час дослідження сформованості окремих параметрів емпатії виявилось, що найбільш розвиненим є емоційний канал; менше – інтуїтивний канал емпатії й ідентифікація; проникаюча здатність, настанови, що сприяють емпатії, та раціональний канал емпатії у структурі емпатії розвинені найменше (табл. 2.21).

Усі параметри у структурі емпатії розвинені не досить: високий рівень сформованості емоційного каналу емпатії зазначено у 39,6% досліджуваних, інтуїтивного каналу – у 17,4%, ідентифікації – у 13,1%, проникаючої здатності – у 8%, настанов, що сприяють емпатії, – у 7,5%, раціонального каналу емпатії – у 4,9%.

У педагогів із вищою освітою більш розвинені такі параметри у структурі емпатії, як інтуїтивний та раціональний канали емпатії; емоційний канал емпатії й настанови у вчителів, які мають вищу освіту, і в тих, що мають середню спеціальну освіту, розвинені приблизно однаково; високий рівень проникаючої здатності й ідентифікації спостерігається дещо частіше в педагогів з вищою освітою, але середній рівень цих показників частіше спостерігається у вчителів, що мають середню освіту.

Ці дані свідчать про те, що педагоги з вищою освітою більше, ніж ті, що мають середню освіту, здатні спрямовувати свою увагу на стан та проблеми учня; інтуїтивно ухвалювати правильні рішення щодо вибору підходу до дитини в умовах дефіциту часу. Під час оцінювання рівня розвитку складників емпатії педагогів

залежно від їхньої кваліфікаційної категорії виявилось, що у вчителів, які мають вищу кваліфікаційну категорію, частіше спостерігається високий рівень сформованості настанов, що сприяють емпатії. Цікавим є той факт, що високий рівень сформованості всіх складових частин емпатії частіше спостерігається в педагогів із педагогічним стажем 5–25 років. Це, можливо, пояснюється тим, що молоді спеціалісти ще не мають досить практичного досвіду, а в педагогів, які відпрацювали більше 25 років, знижується здатність до емпатії внаслідок емоційного вигорання.

Але, як зазначалося вище, як загальний рівень емпатії, так і рівень розвитку її окремих складових частин є досить низькими для всіх педагогів.

Отримані дані свідчать про те, що педагоги часто не здатні сконцентрувати увагу на конкретній дитині, оцінити її фізичний та емоційний стан, не бачать її проблем, не вміють або не бажають ставити себе на місце дитини і створювати доброзичливу атмосферу, тому не можуть надати їй необхідної психолого-педагогічної допомоги в разі появи труднощів.

Краще за інші в учителів розвинений емоційний канал емпатії, що свідчить про здатність педагогів співпереживати, але їхні настанови щодо небажання заглиблюватися у проблеми дітей, прагнення перекласти вирішення цих проблем на батьків, уникати особистісного спілкування перешкоджають дії емпатичних каналів.

Наступним етапом було визначення рівнів сформованості структурних компонентів психологічної готовності до взаємодії із соматично послабленими учнями (когнітивний, операційний, мотиваційний і особистісний).

Умовно нами було виділено п'ять рівнів: високий, вище середнього, середній, нижче середнього та низький. Кожному рівню готовності давались якісна характеристика й оцінка в балах.

Відповіді на запитання анкети оцінювалися за п'ятибальною шкалою: 5 балів – високий рівень, 4 бали – вище середнього, три бали – середній, два бали – нижче середнього, один бал – низький рівень (таблиця 1).

Найбільш сформованим у педагогів виявився мотиваційний компонент готовності, найменш сформованими – когнітивний та операційний.

Усі компоненти психологічної готовності (мотиваційний, когнітивний, операційний і особистісний) є більш сформованими в педагогів, які мають вищу освіту, ніж у тих, хто має середню спеціальну.

Розподіл педагогів за ступенем сформованості в них компонентів готовності залежно від їхньої кваліфікаційної категорії (%)

Компонент	Рівень	Кваліфікаційна категорія			
		Вища	I	II	Спеціаліст
Мотиваційний	Високий	6,6	2,1	–	6,1
	Вище середнього	51,6	46,9	59,3	53,1
	Середній	37,4	44,9	37,0	38,8
	Нижче середнього	4,4	6,1	3,7	2,0
	Низький	–	–	–	–
Когнітивний	Високий	–	–	–	–
	Вище середнього	–	–	–	–
	Середній	19,8	14,3	3,7	8,2
	Нижче середнього	74,7	75,5	77,8	84,7
	Низький	5,5	10,2	18,5	7,1
Операційний	Високий	–	–	–	–
	Вище середнього	1,1	–	–	–
	Середній	19,8	8,1	7,4	10,2
	Нижче середнього	73,6	77,6	63,0	73,5
	Низький	5,5	14,3	29,6	16,3
Особистісний	Високий	–	–	–	–
	Вище середнього	38,0	24,1	33,3	34,1
	Середній	57,6	72,2	66,7	62,2
	Нижче середнього	4,3	3,7	–	3,7
	Низький	–	–	–	–

Когнітивний і операційний компоненти є більш сформованими в педагогів, які мають вищу категорію, а найменш сформованими – у вчителів другої категорії. Простежується тенденція зростання рівня сформованості мотиваційного, когнітивного й операційного компонентів психологічної готовності педагогів разом зі збільшенням педагогічного стажу. Аналіз рівнів сформованості структурних компонентів психологічної готовності педагогів до взаємодії із соматично послабленими учнями дозволив виявити найменш сформовані компоненти даної готовності: когнітивний і операційний. Найбільш сформованим виявився мотиваційний компонент.

Після визначення рівня сформованості компонентів психологічної готовності була проведена оцінка загальної готовності вчителів до роботи з дітьми цієї категорії шляхом сумування отриманих балів за всіма компонентами готовності.

За результатами констатувального етапу емпіричного дослідження виявлено, що найбільш представленим рівнем психологічної готовності вчителів початкових класів до взаємодії із соматично послабленими учнями в даній виборці є середній (52,5%), 46,6% педагогів мають рівень готовності нижче середнього, лише 0,9% учителів мають рівень психологічної готовності вище

середнього. Високого рівня готовності не досяг жодний із педагогів, які брали участь у дослідженні.

Цікавим є той факт, що серед педагогів, які мають вищу освіту, менший відсоток (50,2%) мають середній рівень готовності порівняно з кількістю педагогів, які мають середню спеціальну освіту (59,5%). Водночас більша частина вчителів з вищою освітою (48,5%) частіше мають рівень готовності нижче середнього порівняно з учителями, які мають середню спеціальну освіту (40,5%). Кількість педагогів із вищою освітою, які мають рівень готовності вище середнього, становить 1,2%, у вчителів, які мають середню спеціальну освіту, цей рівень відсутній.

Під час порівняння рівнів готовності педагогів залежно від їхньої кваліфікаційної категорії було виявлено, що відсоток педагогів, які мають середній рівень готовності, є більшим серед педагогів, які мають вищу кваліфікаційну категорію та категорію «спеціаліст» (58,7 та 54,2%). Кількість учителів першої та другої категорій, які мають середній рівень готовності, становить 50,0 та 35,9%.

Рівень готовності нижче середнього мають 38,0% педагогів вищої категорії, 45,9% педагогів, які мають категорію «спеціаліст». Серед педагогів першої та другої категорій цей відсоток вищий –



50,0 та 64,1% відповідно. Рівень готовності вище середнього мають 3,3% педагогів вищої категорії, у вчителів інших категорій цей рівень готовності не представлений. Під час розгляду рівня готовності педагогів залежно від стажу роботи виявилося, що зі збільшенням стажу роботи показники готовності до взаємодії із соматично послабленими учнями дещо збільшуються.

Так, рівень готовності нижче середнього мають 50,9% учителів зі стажем роботи до 5 років, 48,4% – зі стажем від 6 до 15 років, 47,1% – зі стажем від 16 до 25 років, 42,3% – зі стажем роботи 26 років і більше. Середній рівень готовності мають 49,1% учителів зі стажем роботи до 5 років, 51,6% – зі стажем від 6 до 15 років, 51,0% – зі стажем від 16 до 25 років, 56,7% – зі стажем роботи 26 років і більше. Рівень готовності вище середнього мають 2,0% педагогів зі стажем від 16 до 25 років, 1,0% – зі стажем роботи 26 років і більше.

**Висновки.** Аналіз розподілу педагогів за рівнями готовності до взаємодії із соматично послабленими учнями дозволив зробити висновок, що жоден із 320 респондентів не має високого рівня психологічної готовності до даного виду роботи, незначний відсоток педагогів (1,2%) мають рівень психологічної готовності вище середнього, більшість – середній рівень та нижче середнього (52,5 та 46,6%). Отже, аналіз результатів підтвердив актуальність проблеми психологічної підготовки педагогів до роботи із соматично послабленими учнями. Це цілком відповідає наявним у вітчизняній науковій літературі даним. Дослідники відмічають, що вчителям не вистачає знань та умінь під час взаємодії із цією категорією дітей. Педа-

гоги не тільки погано орієнтуються в сутності даної проблеми, але й не володіють методами та прийомами виявлення індивідуальних особливостей дітей цієї категорії, побудови навчального процесу з урахуванням цих особливостей, не вміють або не бажають ставити себе на місце дитини, створювати доброзичливу атмосферу [8, с. 46]. У педагогів відмічається недостатнє розуміння важливості врахування психологічних особливостей соматично послаблених учнів у педагогічній роботі, а інколи і негативне ставлення до цих дітей, ігнорування їхніх індивідуальних особливостей [2, с. 21]. У нашому дослідженні емпірично встановлено таке:

1) менше половини педагогів мають гуманістичну спрямованість, що може проявлятися у небажанні або невмінні ефективно взаємодіяти з учнями цієї категорії на основі партнерських відносин;

2) жоден із досліджуваних учителів не має високого рівня розвитку емпатійних здібностей, третина педагогів мають середній рівень емпатії, більшість (68,3%) мають знижений рівень емпатії.

У зв'язку з тим, що ступінь сформованості структурних компонентів психологічної готовності є різним, психологічна підготовка повинна бути спрямованою на формування передусім найменш сформованих компонентів (когнітивний і операційний), особливо з орієнтацією на завдання формування соціального інтелекту [7, с. 39]. Для цього має бути розроблена спеціальна програма психологічної підготовки вчителів початкових класів до взаємодії із соматично послабленими учнями.

#### Список літератури:

1. Бочелюк В., Турубарова А. Психологія людини з обмеженими можливостями. Київ, 2016. 262 с.
2. Засенко В. Освіта «особливих» дітей: стан і перспективи розвитку. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 4. С. 19–23.
3. Котелянець Ю. Формування толерантного інклюзивного середовища в початковій школі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2016. Вип. 253. С. 115–121.
4. Литвин І. Роль педагога-фасилітатора в гуманізації ціннісно-сміслової сфери особистості з особливими освітніми потребами. *Педагогічний вісник*. 2016. № 4. С. 10–11.
5. Мосина Н. Особенности развития самосознания часто болеющего младшего школьника. Красноярск, 2007. 144 с.
6. Неділько В., Руденко С. Здоров'я та розвиток дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 3. С. 60–63.
7. Романенко М., Братаніч Б., Куций А. Соціальний інтелект як предмет філософських та психологічних досліджень. *Гілея: науковий вісник*. 2019. Вип. 140 (2). С. 37–40.
8. Савчук З., Москалюк Л. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 42–47.
9. Семиченко В., Світич С. Формування готовності вчителів до роботи із соматично послабленими учнями в системі підвищення кваліфікації. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2017. Т. 2. № 11. С. 138–146.

**Svitich S.A. STRUCTURE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' INTERIORIZATION REGARDING INTERACTION WITH SOMATICALLY WEAKENED STUDENTS**

*The study was conducted in order to determine the structure of orientation of primary school teachers as a basis for the formation of psychological readiness for effective interaction with somatically impaired children. The author's questionnaire included 12 questions, the purpose was to determine the structure of teachers' orientation as a ratio of humanistic, idealistic, pragmatic or egocentric orientations. The analysis of the results gives grounds to draw a conclusion about the insufficient level of psychological preparation of teachers to work with somatically weakened students. The knowledge and cognitive component of readiness is clearly insufficient, and the practical lack of skills to work with this category of children should also be emphasized. Teachers are not guided by the specifics of the work, do not have the methods and techniques to identify individual characteristics of children in this category. There are no characteristics that allow teachers to create a friendly atmosphere for children's development. There is a lack of understanding of the need to take into account the characteristics of somatically impaired students in the learning process. Less than half of teachers have a humanistic orientation, which is manifested, in particular, in the unwillingness or inability to interact effectively with students in this category on the basis of partnerships. None of the studied teachers has a high level of development of empathic abilities, a third of teachers have a medium level of empathy, two thirds – a low level of empathy. The motivational component is the most formed in the structure of teachers' readiness to interact with somatically weakened students, the cognitive and operational components are the least formed. Psychological training should be aimed primarily at the formation of these components.*

**Key words:** pedagogical psychology, primary school, somatically weakened children, teacher orientation, technologies.

УДК 159.937.22-057.874

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.3/24>**Фоміна І.С.**

Херсонський державний університет

**Лось О.М.**

Херсонський державний університет

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті розглянуто супровід як основу професійної діяльності шкільних психологів, який орієнтований на створення умов розвитку емпатії кожної дитини в ситуаціях шкільної взаємодії.*

*Для здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії в молодших школярів психологи пропонують використовувати різноманітні види діяльності: ігри, продуктивні види діяльності, предметну діяльність, спостереження, спілкування. Спеціальні методики на заняттях із дітьми дозволяють фіксувати процес розвитку рівня емпатії, моральних знань дітей, досвіду поведінки, і ступінь просування або зміни в ціннісних орієнтаціях особистості.*

*Одним з основних завдань психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії в молодших школярів є розвиток здатності дітей до диференціації емоційних станів через усвідомлення власних переживань. Із цією метою використовуються елементи психогімнастики (за методикою Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникової). Успішний психолого-педагогічний супровід розвитку емпатії й емпатійної поведінки в молодших школярів можливий на базі розвитку творчої уяви за умови поєднання видів дитячої діяльності.*

*Тематичний урок як елемент виховного процесу виконує навчальну, виховну та розвивальну функції, він дозволяє сформувати у школярів більш повні уявлення про гуманні якості особистості, її ставлення до них, а також сприяє формуванню в дітей потреби в гуманній поведінці.*

*У процес психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії природно включені методичні прийоми, які дозволяють психологу вивчати особливості дітей, простежувати динаміку їхнього розвитку, а також коректувати поведінку молодших школярів, їхні взаємини в колективі.*

**Ключові слова:** емпатія, розвиток особистості, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** Концепція супроводу як напряму в наданні допомоги дітям почала розроблятися в нашій країні із середини 90-х рр. минулого століття. В її основі лежить досвід роботи психолого-медико-педагогічних комісій та спеціалізованих установ у системі освіти.

Психолого-педагогічний супровід – діяльність психологів та педагогів із надання превентивної, оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним та психологічним здоров'ям, спілкуванням, успішним просуванням у навчанні, життєвим і професійним самовизначенням [3, с. 37].

Супровід як основа професійної діяльності шкільних психологів орієнтований на створення умов розвитку кожної дитини в ситуаціях шкільної взаємодії. Завданням такого супроводу є розроблення та впровадження у шкільну практику таких умов і ситуацій, які забезпечу-

вали б кожній дитині можливість задовольняти свої потреби.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Широкий інтерес до проблеми емпатії, зокрема й емпатії молодших школярів, не згасає протягом багатьох десятиліть, що говорить про величезну важливість цього процесу в розвитку особистості та моральних почуттів людини. Розвиток емпатії особливо важливий у період молодшого шкільного віку, коли в дітей інтенсивно починають розвиватися моральні цінності, нові погляди на відносини між людьми.

Незважаючи на те, що у психології є багато досліджень, присвячених феномену емпатії, таких авторів, як А. Сміт, Г. Спенсер, А. Шопенгауер, М. Шелер, однозначної думки про структуру та сутність даного явища натепер немає [6]. Сучасними дослідниками емпатія розглядається і як емоційне явище, і як процес розуміння іншої людини, її думок та переживань.

**Постановка завдання.** Мета статті – розглянути супровід як основу професійної діяльності шкільних психологів, який орієнтований на створення умов розвитку емпатії кожної дитини в ситуаціях шкільної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії в молодших школярів психологи пропонують використовувати різноманітні види діяльності: ігри, продуктивні види діяльності, предметну діяльність, спостереження, спілкування (як самостійно, так і в комплексі). Підходи до відбору змісту на всіх етапах діяльності розглядаються комплексно, у контексті гуманного ставлення дитини до людей та навколишнього світу. На основі сучасної класифікації методів виховання (І. Подласов), можна виділити три групи методів розвитку емпатії молодших школярів у психолого-педагогічному супроводі. По-перше, це методи формування знань про моральні цінності, які забезпечують знайомство молодших школярів із моральними нормами та правилами поведінки. До них належать такі: роз'яснення, навчання, звернення до почуттів, обговорення, читання оповідань та казок, етична бесіда.

По-друге, методи організації діяльності та розвитку емпатії засновані на практичній діяльності молодших школярів та включають вправи, вимоги, доручення, колективні ігри, аналіз виховної ситуації, імпровізацію, рефлексію.

По-третє, для підкріплення сформованих якостей молодшому школяреві необхідні методи стимулювання: заохочення, осуд, змагання, стимулювання інтересу.

Основними умовами психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії в молодших школярів є:

- групова форма роботи;
- проведення корекційних занять в емоційно насиченій обстановці;
- систематичність роботи з молодшими школярами;
- активна робота дітей на корективному занятті.

Як зазначають деякі автори (Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникова), можна виділити такі умови для психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії в молодших школярів:

- складання програми психолого-педагогічного супроводу так, щоб за збереження мети того чи іншого заняття можна було варіювати всім іншим матеріалом, завданнями, інструкціями, часом, місцем проведення занять;

- супроводжування дитини до самостійності, намагаючись не управляти нею, не зобов'язувати її, не обмежувати фантазію, не пригнічувати [2, с. 3].

Також варто виділити такі напрями психолого-педагогічного супроводу, як:

- діагностика розвитку дитини;
- актуальний напрям, орієнтований на подолання вже наявних труднощів, що виникли в дитини;
- перспективний напрям, орієнтований на профілактику відхилень у навчанні та розвитку [3, с. 91];
- реалізація програм індивідуальних та групових занять корекційно-розвивальної спрямованості.

Основними принципами психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії в молодших школярів виступають:

- принцип єдності діагностики та корекції – корекційно-розвивальна робота з дітьми молодшого шкільного віку повинна здійснюватися на основі проведеної діагностики рівня емпатії; також протягом проведення корекційної роботи мають бути проведені діагностичні зрізи для визначення її ефективності;

- діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи через активізацію діяльності кожного учня, під час якої створюється необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку емпатії в дитини;

- принцип урахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей – заняття повинні бути побудовані залежно від ступеня розвитку і відповідно до віку дітей;

- принцип комплексності методів;

- принцип поступовості – поетапне занурення дітей у психокорективний процес та поступовий вихід із цього процесу, а також збільшення глибини та сили впливів на дітей під час корекційної роботи;

- принцип урахування емоційної складності матеріалу – проводяться ігри, завдання, вправи, пропонований матеріал створює сприятливе емоційне тло, стимулює позитивні емоції. Кожне корекційне заняття завершується на позитивному емоційному тлі;

- принцип систематичності роботи з молодшими школярами.

Як зазначає А. Басова, психолого-педагогічний супровід розвитку емпатії як самостійної форми активності в дітей молодшого шкільного віку може проходити у три етапи.

На першому етапі можуть застосовуватися вправи, спрямовані на розвиток емоційної емпатії, за темами: «Заспівай про свій настрій», «Вгадай, що я відчуваю», «Намалюй свій стан», «Придумай розповідь», «Вгадай, що відбувається» тощо.

На другому етапі – вправи, спрямовані на розвиток когнітивної емпатії по темі: колір, звук як засіб вираження розуміння емоційного стану іншої людини, включати такі завдання: «Зображення» та «Пантоміма» (у модифікації В. Петровського) тощо.

На третьому етапі можуть застосовуватися вправи, спрямовані на розвиток дієвої емпатії:

- читання літературних творів, у яких один літературний персонаж допомагає іншому;
- перегляд мультфільмів, вистав, основним змістом яких є дієва емпатія героїв;
- переказ дітьми ситуації з їхнього власного досвіду, подібних за моральним змістом із сюжетами прочитаних літературних творів;
- бесіда про способи вираження дієвої емпатії [4, с. 58].

Успішний психолого-педагогічний супровід розвитку емпатії й емпатійної поведінки в молодших школярів (співпереживання, співчуття до оточення) також можливий на базі розвитку творчої уяви під час поєднання видів дитячої діяльності (сприйняття художньої літератури, ігри, малювання), що опосередковують спілкування і взаємодію дорослого та дитини: співпереживання персонажам художнього твору, особливо казки, являє собою комплекс почуттів, до якого входять такі емоції, як: співчуття, осуд, гнів, подив. Ці соціально цінні емоції повинні ще закріпитися, актуалізуватися, привести до результату у відповідному контексті, який може і повинен створювати дорослий. Також можуть бути використані такі форми роботи, як: творчий ляльковий спектакль, гра – бесіда з персонажами, творчі та рольові ігри за сюжетом казки [3, с. 133].

Новою формою організації психолого-педагогічного супроводу є комплекс тематичних уроків з розвитку емпатії в молодших школярів. Тематичний урок як елемент виховного процесу виконує навчальну, виховну та розвивальну функції, він дозволяє сформулювати у школярів більш повні уявлення про гуманні якості особистості, їхнє ставлення до них, а також сприяє формуванню у дітей потреби в гуманній поведінці.

У роботі з молодшими школярами акцент робиться на бажання бути хорошим, що властиве дітям даного віку. У процесі психолого-педагогічного супроводу важливо орієнтуватися на

бажання дати дитині моральну оцінку, отримати оцінку оточення.

Важливо починати ці заняття з дітьми з початкових класів. Тоді вони з раннього віку стимулюють пробудження в дитини гуманістичних засад особистості, у побудові взаємин з однолітками та дорослими, а також створюють умови для емоційного переживання набутих знань, їх усвідомлення і закріплення.

Структура етичних уроків розрахована на творчий процес пізнання дітьми емпатійної поведінки. Заняття проводяться в захоплюючій формі. Вони методично різноманітно побудовані, насичені грою, творчістю, діяльністю, вправами. Усе це поєднується з необхідним почуттям міри, без морального впливу на дітей. Психолог прагне до живого й опосередкованого включення дитини за допомогою різних методичних прийомів.

Дитина, яка послідовно і поступово опановує етичні знання та вміння їх застосовувати в повсякденному житті, вчиться бачити стан іншої людини, відгукуватися на цей стан. Так, за допомогою етичних уроків непомітно формується почуття емпатії, яке збагачує духовний світ людини.

Спеціальні методики на заняттях із дітьми дозволяють фіксувати процес розвитку рівня емпатії, моральних знань дітей, досвіду поведінки, ступінь просування або зміни в ціннісних орієнтаціях особистості.

У процес психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії природно включені методичні прийоми, які дозволяють психологу вивчати особливості дітей, простежувати динаміку їхнього розвитку, а також коректувати поведінку молодших школярів, їхні взаємини в колективі. Так, наприклад, психолог може запропонувати «надіслати листа до Миколая зі своїми потаємними бажаннями».

Тривалість занять у процесі психолого-педагогічного супроводу в початковій школі з урахуванням їхньої динамічності й емоційної насиченості не повинна бути більше 40 хвилин.

Під час психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії в молодших школярів психолог переконується, що в дитячому колективі поступово формується емпатійна поведінка, доброзичлива атмосфера взаємин, колективного спілкування, що сприятливо позначається в усіх сферах життєдіяльності дітей у школі. Зміст і атмосфера занять із дітьми впливають на сімейний клімат взаємин із дитиною, стимулюють прагнення до розуміння іншого, спонукають до відчуття емпатії в дитячій душі.

Протягом усього психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії використовуються різні прийоми активізації морального та гуманістичного розвитку молодших школярів [5, с. 49], а саме:

– прийоми, що стимулюють аналітично-оціночну діяльність школярів (афоризми, висловлювання видатних людей, прислів'я та приказки містять у собі глибоку мудрість, відкриття якої спонукає учнів до роздумів);

– аналіз моральних проблемних ситуацій. Найбільш інтенсивно оціночна діяльність розгортається на основі аналізу конкретних життєвих ситуацій, співвідношення дій та вчинків їхніх учасників з етичними нормами та принципами. Кращим матеріалом є ситуації, взяті із книг, фільмів, близькі досвіду учнів, а також життєві ситуації, ідентичні тим, які виникають у практичній діяльності, міжособистісній взаємодії самих дітей. Проблемна ситуація може стати поштовхом до початку бесіди, дискусії, що викликає емпатійну поведінку у школярів;

– методика «Дилема» призначена для оцінки рівня розвитку моральної свідомості та має чотири основні характеристики. Вона повинна:

- 1) стосуватися реального життя учнів;
- 2) бути (за можливості) простою для розуміння;
- 3) бути незакінченою;
- 4) включати два або більше питань, наповнених моральним змістом;

– рефлексія у формі гри. Існує ціла низка ігор, що дозволяють створити ситуацію розвитку емпатії, певного емоційного досвіду та його усвідомлення, осмислення за допомогою наступної рефлексії своїх почуттів та переживань. Рефлексія в даному разі є найважливішим та необхідним етапом, бо саме завдяки їй у дітей з'являються власні висновки та відкриття;

– за допомогою прийомів моральної активізації необхідно органічно ввести їх у структуру і логіку занять, чітко розуміти, які завдання вирішує кожен із них, поєднувати різноманітні прийоми. І найголовніше, моделювати і будувати за аналогією вправи і завдання на основі різного етичного матеріалу. Найважливіша роль належить психологу в узагальненні та систематизації тих думок і почуттів, які виникають у школярів у процесі активної ціннісно орієнтовної діяльності, а також в її продовженні й організації відповідних емоційних відгуків у колективі і поза ним після занять.

Одним з основних завдань психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії в молодших

школярів є розвиток здатності дітей до диференціації емоційних станів через усвідомлення власних переживань. Із цією метою використовуються елементи психогімнастики за методикою Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникової. Психогімнастика – це курс спеціальних занять (етюди, ігри, вправи), спрямованих на розвиток емпатії. Діти вивчають різні емоції та вчать керувати ними, опановують «абетку» вираження емоцій. Психогімнастика допомагає дітям долати бар'єри у спілкуванні, краще зрозуміти себе й інших, знімати психічне напруження, дає можливість самовираження.

Дуже важлива словесна мова почуттів, яка позначає явища емоційного життя. Назва емоцій у психогімнастиці веде до емоційного усвідомлення дитиною себе. Дитина, що говорить хорошою та збагаченою мовою, краще мислить, у неї з'являється більше відтінків для словесного позначення почуттів, вона тонше розуміє себе, свої переживання, емоції в неї стають більш диференційованими. Психологи вважають, що резерви підвищення дієвості моральних уявлень дитини лежать в емоційній насиченості змісту оціночних суджень дорослих, у використанні ними оцінок особистісних властивостей, оцінок-станів, оцінок-передбачень, інших форм емоційних відносин, що відповідають рівню морального розвитку школяра [1, с. 3].

У процесі проведення занять із психогімнастики, їх підготовки та проведення необхідно враховувати такі моменти:

1. Кожна вправа включає в діяльність фантазію (думки, образи), почуття (емоції), рухи дитини так, щоб через механізм їхньої функціональної єдності дитина вчилася довільно впливати на кожен з елементів цієї тріади.

2. Усі зайняті будуються на сюжетно-рольовому змісті.

3. Усі предмети і події повинні бути уявними. Це полегшує тренування внутрішньої уваги дітей.

4. У структуру занять мають входити: розминка, гімнастика, емоції, спілкування, поведінка та завершення.

**Висновки.** Отже, психолого-педагогічний супровід розвитку емпатії в молодших школярів є основою у формуванні особистості дитини. Особливу увагу, на нашу думку, батькам і психологам варто звертати на те, як дитина розуміє і реагує на стан іншої людини (емоційний компонент), тому що важливим є не тільки співчуття негативним емоціям, але і радість щодо позитивних емоцій іншої людини.

## Список літератури:

1. Абрамова Г. Возрастная психология. Москва : Аст-Пресс-Екатеринбург, 2000. С. 184–510.
2. Абульханова-Славская К. Деятельность и психология личности. Москва : Просвещение, 2010. 335 с.
3. Василюк Ф. Психология переживания. Москва : Академия, 2011. 200с.
4. Выготский Л. Избранные труды. Москва : Просвещение, 2010. 317 с.
5. Гаврилова Т. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 2012. № 2. С. 147–156.
6. Основи батьківської компетентності / за заг. ред. І. Звереві. Київ : Наук. світ, 2006. 156 с.

**Fomina I.S., Los O.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EMPATHY DEVELOPMENT IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

*The article deals with support as the basis of professional activity of school psychologists, which is focused on creating conditions for the development of empathy of each child in situations of school interaction.*

*To provide psychological and pedagogical support for the development of empathy in junior high school students, psychologists suggest using a variety of activities: games, productive activities, subject activities, observation, communication. Special techniques in classes with children allow you to record the process of development of the level of empathy, moral knowledge of children, experience of behavior, and the degree of advancement or change in the value orientations of the individual.*

*One of the main tasks of psychological and pedagogical support for the development of empathy in junior high school students is the development of children's ability to differentiate emotional states through awareness of their own experiences. For this purpose, elements of psychogymnastics are used according to the method of G. Bardier, I. Romazan, T. Cherednikova. Successful psychological and pedagogical support for the development of empathy and empathic behavior in junior high school students is possible on the basis of the development of creative imagination in a combination of children's activities.*

*The thematic lesson, as an element of the educational process, performs educational, upbringing and developmental functions, it allows students to form more complete ideas about the humane qualities of the individual, his attitude to them, and also contributes to the formation of children's need for humane behavior.*

*The process of psychological and pedagogical support for the development of empathy naturally includes methodological techniques that allow the psychologist to study the characteristics of children, to track the dynamics of their development, as well as to correct the behavior of younger students, their relationships in the team.*

**Key words:** *empathy, personality development, junior schoolchildren.*

*Чернякова Г.А.*

Сумський державний університет

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ БАТЬКІВ З ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ

*У статті розкрито поняття «копінг-поведінка» особистості як когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля для подолання стресових ситуацій. Розглянуто проблему взаємозв'язку батьківських копінг-стратегій з індивідуально-психологічними властивостями особистості підлітків. Представлено короткий аналіз результатів дослідження індивідуальних способів подолання батьками стресових ситуацій, пов'язаних із вихованням, і таких індивідуально-психологічних особливостей підлітків, як: рівень тривожності, самооцінки й агресії. Акцентовано увагу на значному впливі середовища, що підтримує, сім'ї на розвиток особистості підлітка у кризові періоди як індивідуального розвитку, так і суспільства загалом.*

*Представлено аналіз останніх зарубіжних і вітчизняних досліджень і публікацій щодо проблеми копінг-поведінки особистості у стресових ситуаціях, а також проблеми батьківсько-дитячих взаємин у період підліткової кризи. Розглянуто основні підходи до вивчення проблеми копінгу: его-орієнтований, диспозиційний, динамічний. Розкрито поняття копінг-стратегій, представлено їх класифікацію.*

*Встановлено, що використання батьками ефективних когнітивних, емоційних та поведінкових копінг-стратегій у подоланні складних ситуацій, пов'язаних із вихованням, впливає на такі індивідуально-психологічні властивості особистості підлітків, як показники агресивності, рівень самооцінки та тривожності, у бік їхньої оптимізації. У сім'ях, де батьки у подоланні труднощів проявляють неадаптивні копінг-стратегії, підлітки мають високий рівень агресії, занижену чи завищену (неадекватну) самооцінку та високий рівень тривожності.*

*Ефективна копінг-поведінка батьків сприяє гармонійному розвитку особистості підлітка, а формування ефективних копінг-стратегій батьків є пріоритетним завданням для практичних та теоретичних досліджень у галузі сучасної психологічної науки.*

**Ключові слова:** копінг-поведінка, когнітивні, емоційні, поведінкові копінг-стратегії, ефективність копінгу, стрес, тривожність, агресія, самооцінка, підлітковий вік.

**Постановка проблеми.** Сучасне українське суспільство переживає гострі потрясіння: економічна та політична нестабільність, пандемії та карантинні обмеження, гібридні війни та низка інших кризових процесів, які проявляються на рівні макро- та мікросоціуму, впливають на психологічний стан кожної окремої особистості.

Особливо цінним у кризові періоди розвитку як конкретної особистості, так і суспільства загалом, стає середовище сім'ї, що підтримує. Сімейна ж дисгармонія може стати потужним джерелом психологічної травматизації людини, вносити дисбаланс у психічний розвиток особистості на різних етапах її життя.

Підлітковий вік є одним із найважливіших та найсуперечливіших етапів у житті людини, особливості його перебігу зумовлюють

психофізіологічні, репродуктивні, інтелектуальні, адаптивні можливості особистості упродовж усього майбутнього життя людини, і це саме той період, коли вона гостро потребує батьківської підтримки та виваженої виховної позиції.

У сім'ї, де виховується підліток, перед батьками постійно постають складні ситуації, які потребують адекватного реагування й ефективного вирішення. Різноманітні способи подолання стресових ситуацій являють собою копінг-поведінку особистості.

Відомо, що на здоров'я й особистісний розвиток підлітка впливають низка біологічних, соціальних, психологічних та економічних чинників, але одним із найважливіших серед них є взаємини в родині, де виховується підліток, зокрема й особливості батьківської копінг-поведінки [7, с. 61–66].



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення особливостей взаємин між батьками і підлітками завжди було в центрі уваги дослідників, оскільки саме характер таких взаємин визначає соціально-психологічний клімат життя дитини та значною мірою впливає на розвиток її особистості.

І.С. Кон вважає, що немає жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки підлітків, який би не залежав від їхніх сімейних умов [6, с. 16–19].

Взаємозв'язок психологічної атмосфери в сім'ї й особливостей психічного розвитку підлітка досліджували Ю.П. Азаров, О.В. Анопрієнко, Л.В. Виноградова, С.І. Голод, С.Б. Кузікова, В.П. Меньшутін та ін.

Проблеми індивідуально-психологічного розвитку підлітків вивчали такі українські вчені, як: І.С. Булах, І.М. Бушай, Л.В. Долинська, Т.М. Зелінська, Є.М. Калюжна, С.Б. Кузікова, Т.М. Титаренко й інші.

І.С. Булах зазначає, що становлення провідного новоутворення підлітка – почуття дорослості – значною мірою зумовлюється соціальною ситуацією розвитку [2].

О.В. Анопрієнко у працях, присвячених дослідженню впливу стилю батьківської поведінки на виникнення і подолання хронічного стресу в підлітків, вказує на взаємозв'язок між стилем батьківської поведінки та формуванням у підлітків механізмів подолання стресових станів, які забезпечують успішність їхньої соціалізації та збереження психічного й фізичного здоров'я [1].

Закордонні дослідники (А. Білінгз, Р. Лазарус, С. Фолкман, Р. Муз, Н. Ендлер, Дж. Паркер, М. Перрез, Л. Перлін, М. Райтчерз) у другій половині ХХ ст. активно вивчали копінг-поведінку особистості [15; 16; 18; 20; 21; 22].

У процесі проведення аналізу підходів до вивчення копінг-поведінки особистості варто зазначити, що проблема переживання людиною стресу, а особливо спроби його подолання, є надзвичайно важливим аспектом у розумінні копіngu.

Ранні дослідження розглядали копінг-поведінку особистості як реакцію людини на вимоги, які перевищують її ресурси, а згодом і як реакцію на щоденні стресові ситуації.

Закордонними і вітчизняними науковцями були розглянуті різноманітні аспекти копінг-поведінки особистості. Найбільш розробленою є концепція Ріхарда Лазаруса, який інтерпретує «копінг» як засоби, психологічні захисти, які виробляє

людина від психотравмівних ситуацій, і як поведінку, яка впливає на ситуацію [19].

Сучасні дослідники визначають три основні підходи до розуміння поняття «копінг». Его-орієнтований підхід (К. Меннінгер, Г. Вайлант, Н. Хаан) бере свій початок із психоаналітичної теорії Зигмунда Фрейда, у якому копінг-процес розглядається як специфічний его-механізм, спрямований на продуктивну адаптацію особистості у складних обставинах, до якого людина звертається з метою позбавлення від внутрішньої напруги.

Диспозиційні концепції (А. Білінгс, Р. Моос) визначають копінг як процес, що зумовлений відносно стійкими особистісними рисами, які й визначають реакцію людини на той чи інший стресовий чинник.

Найбільш поширена когнітивно-феноменологічна концепція Р. Лазаруса і С. Фолкмана, яку відносять до третього напрямку. Згідно із цією теорією, копінг являє собою динамічний процес, зумовлений суб'єктивністю переживання ситуації та багатьма іншими чинниками, серед яких і специфіка ситуації, і фаза зіткнення зі стресовим чинником.

Вітчизняні дослідники вивчали проблему копіngu здебільшого в контексті формування копінг-поведінки в різних сферах професійної діяльності: педагогічної (А.В. Сидоренко) [11], фахівців податкової служби (Т.А. Ткачук) [13], фахівців пожежної служби (О.І. Склень) [12], слідчих Національної поліції України (М.М. Дідух) [5], фахівців екстрених служб (В.В. Грандт) [4].

Емпірично досліджували копінг-поведінку студентів як специфічного молодіжного контингенту такі українські науковці, як І.О. Корнієнко, Д.Д. Отич [8], З.А. Сивогракова [10].

Водночас робіт, які були б присвячені дослідженню виявлення взаємозв'язків батьківських копінг-стратегій з індивідуально-психологічними властивостями особистості підлітків, немає.

**Постановка завдання.** Метою нашого дослідження є виявлення взаємозв'язків копінг-стратегій батьків з індивідуально-психологічними властивостями особистості підлітків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою виявлення взаємозв'язків копінг-стратегій батьків з індивідуально-психологічними властивостями особистості підлітків нами було проведено констатувальний експеримент, у якому взяли участь 128 батьків та 128 підлітків. Для реалізації експерименту нами було проведено використано низку методик:

1) з батьками: «Методика виявлення індивідуальних копінг-стратегій» Е. Хейма [3, с. 485], яка дозволяє дослідити 26 ситуативно-специфічних варіантів копінгу і призначена для виявлення когнітивних, емоційних та поведінкових копінг-стратегій, їх оцінки за критерієм ефективності;

2) з підлітками: «Опитувальник агресивності Баса – Дарки», «Шкала тривожності» Дж. Тейлора, методика дослідження самооцінки (Дембо – Рубінштейн) [14].

За результатами проведення «Методики виявлення індивідуальних копінг-стратегій» Е. Хейма були отримані наступні дані щодо прояву ознак продуктивності – непродуктивності емоційних, когнітивних та поведінкових копінг-стратегій батьків.

Як видно з рис. 1, батьки підлітків у складних ситуаціях, пов'язаних із вихованням, використовують адаптивні копінг-стратегії в емоційній сфері (77%) частіше, ніж у когнітивній та поведінковій, що може свідчити про їхню емоційну готовність до вирішення наявних проблем і впевненість, що існує вихід із будь-якої ситуації. Проте емоційна готовність батьків до подолання труднощів, пов'язаних із вихованням, поряд із досить низьким ступенем осмисленості проблеми (адаптивні когнітивні копінг-стратегії – 36%) та не досить сформованою готовністю діяти конструктивно для подолання труднощів (адаптивні поведінкові копінг-стратегії – 44%) не завжди може забезпечувати ефективність копінг-поведінки батьків у складних ситуаціях, пов'язаних із вихованням підлітків.

За нашим припущенням, однією з найважливіших індивідуально-психологічних властивос-

тей особистості підлітків, на яку може вплинути копінг-поведінка батьків, є самооцінка.

Виходячи із теоретичних положень, представлених у нашому дослідженні, поведінка батьків має значний вплив на розвиток особистості підлітка, зокрема й копінг-поведінка. Для підтвердження даного припущення нами було проведено порівняльне дослідження з метою виявлення взаємозв'язку між ефективністю обраних батьками копінг-стратегій та особливостями самооцінки підлітків, результати якого представлені в таблиці 1.

Отже, як бачимо з результатів, представлених у таблиці 1, батьки підлітків, які мають адекватну самооцінку, здебільшого використовують для подолання складних ситуацій, пов'язаних із вихованням, адаптивні поведінкові (75%), когнітивні (70%) та емоційні (49%) копінг-стратегії за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості.

У сім'ях, де батьки використовують неадаптивні поведінкові (81%), когнітивні (80%) і емоційні (61%) копінг-стратегії, самооцінка підлітків перебуває на низькому рівні за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості.

Простежується взаємозв'язок між використанням батьками відносно адаптивних когнітивних, емоційних та поведінкових і завищеною та низькою самооцінкою підлітків.

У результаті дослідження взаємозв'язку між батьківською копінг-поведінкою та рівнем агресії в підлітків ми отримали результати, які кількісно представлені в таблиці 2.

Як видно з таблиці 2, у сім'ях, де батьки використовують адаптивні когнітивні (48%), емоційні (48%), поведінкові (50%) копінг-стратегії, під-

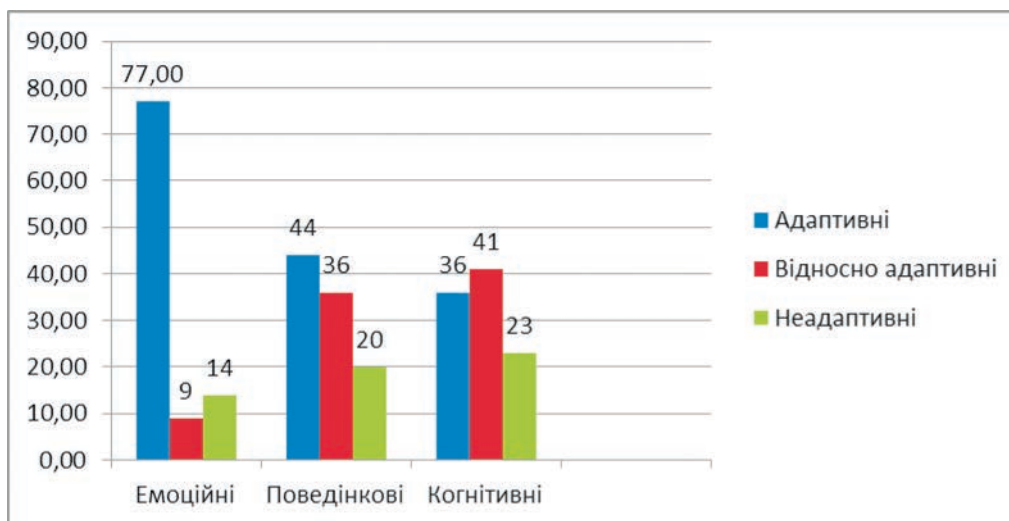


Рис. 1. Кількісні показники ознак продуктивності – непродуктивності копінг-стратегій батьків (у %)

літки проявляють здебільшого низький рівень агресії за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості.

А в тих родин, де батьки під час подолання труднощів проявляють неадаптивні когнітивні (70%), емоційні (72%), поведінкові (85%) копінг-стратегії, підлітки мають високий рівень агресії за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості.

Використання батьками відносно адаптивних когнітивних копінг-стратегій пов'язане із середнім рівнем прояву агресії в підлітків (65%), емоційних – з високим рівнем агресії (58%), поведінкових – із середнім (52%) рівнем агресії у підлітків за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості.

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення взаємозв'язків між батьківськими копінг-стратегіями та рівнем тривожності в підлітків.

А.М. Прихожан вказує, що тривожність є переживанням емоційного дискомфорту, яке пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки [9, с. 39].

Результати емпіричного дослідження батьківських копінг-стратегій та рівня тривожності у підлітків представлені в таблиці 3.

У результаті проведеного аналізу кількісних показників дослідження взаємозв'язку батьків-

Таблиця 1

**Кількісні показники взаємозв'язків копінг-стратегій батьків і особливостей самооцінки підлітків**

Копінг-стратегії	Ознака продуктивності – непродуктивності	Особливості самооцінки підлітків					
		Адекватна		Завищена		Низька	
		А б с о л ю т н а кількість	%	А б с о л ю т н а кількість	%	А б с о л ю т н а кількість	%
Когнітивні	Адаптивні (46 осіб)	32	70	8	17	6	13
	Відносно адаптивні (52 особи)	23	44	18	35	11	21
	Неадаптивні (30 осіб)	–	–	6	20	24	80
Емоційні	Адаптивні (98 осіб)	48	49	32	33	18	18
	Відносно адаптивні (12 осіб)	–	–	8	67	4	33
	Неадаптивні (18 осіб)	2	11	5	28	11	61
Поведінкові	Адаптивні (56 осіб)	42	75	14	25	–	–
	Відносно адаптивні (46 особи)	7	15	9	20	30	65
	Неадаптивні (26 осіб)	1	4	4	15	21	81

Таблиця 2

**Кількісні показники взаємозв'язків копінг-стратегій батьків та рівнів прояву агресії в підлітків**

Копінг-стратегії	Ознака продуктивності – непродуктивності	Рівень прояву агресії					
		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Когнітивні	Адаптивні (46 осіб)	7	15	17	37	22	48
	Відносно адаптивні (52 особи)	15	29	34	65	3	6
	Неадаптивні (30 осіб)	21	70	9	30	–	–
Емоційні	Адаптивні (98 осіб)	13	13	38	39	47	48
	Відносно адаптивні (12 осіб)	7	58	3	25	2	17
	Неадаптивні (18 осіб)	13	72	4	22	1	6
Поведінкові	Адаптивні (56 осіб)	8	14	20	36	28	50
	Відносно адаптивні (46 особи)	13	28	24	52	9	20
	Неадаптивні (26 осіб)	22	85	4	15	–	–

## Кількісні показники взаємозв'язків копінг-стратегій батьків та рівнів тривожності в підлітків

Копінг-стратегії	Ознака продуктивності – непродуктивності	Рівень тривожності					
		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Когнітивні	Адаптивні (46 осіб)	3	7	18	39	25	54
	Відносно адаптивні (52 особи)	15	29	28	54	9	17
	Неадаптивні (30 осіб)	18	60	7	23	5	17
Емоційні	Адаптивні (98 осіб)	6	6	23	24	69	70
	Відносно адаптивні (12 осіб)	5	42	6	50	1	8
	Неадаптивні (18 осіб)	11	61	7	39	–	–
Поведінкові	Адаптивні (56 осіб)	7	13	32	57	17	30
	Відносно адаптивні (46 особи)	4	9	34	74	8	17
	Неадаптивні (26 осіб)	19	73	5	19	2	8

ських копінг-стратегій та рівня тривожності підлітків можна зробити такі висновки: підлітки, чиї батьки використовують адаптивні когнітивні (54%), емоційні (70%) копінг-стратегії, мають здебільшого низький рівень тривожності за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості. Використання батьками адаптивних поведінкових копінг-стратегій більшою мірою є взаємопов'язаним із середнім рівнем прояву тривожності в підлітків (57%) за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості.

Високий рівень тривожності в підлітків значною мірою є взаємопов'язаним із використанням їхніми батьками неадаптивних когнітивних (60%), емоційних (61%) та поведінкових (73%) копінг-стратегій за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості.

Використання батьками відносно адаптивних копінг-стратегій більшою мірою пов'язане із середнім рівнем тривожності в підлітків за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості.

Висновки. Результати емпіричного дослідження батьківської копінг-поведінки й індивідуально-психологічних властивостей особистості підлітків засвідчують, що використання батьками ефективних когнітивних, емоційних та поведінкових копінг-стратегій у подоланні складних ситуацій, пов'язаних із вихованням, впливає на такі індивідуально-психологічні властивості особистості підлітків, як низькі показники агресивності, адекватна самооцінка та низька тривожність, сприяє гармонійному розвитку особистості підлітка, а формування ефективних копінг-стратегій батьків стане пріоритетним завданням наших подальших досліджень.

## Список літератури:

1. Анопрієнко О.В. Стиль батьківської поведінки як чинник виникнення і подолання хронічного стресу в підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2017. 21 с.
2. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 42 с.
3. Вассерман Л.И. Медицинская психодиагностика. *Теория, практика и обучение* / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова. Санкт-Петербург ; Москва : Изд. центр «Академия», 2004. 736 с.
4. Грандт В.В. Копінг-ресурси як чинник збереження професійного здоров'я особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2012. 20 с.
5. Дідух М.М. Конструктивна копінг-поведінка слідчих Національної поліції України у психологічно напружених ситуаціях : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. Київ, 2018. 227 с.
6. Кон И.С. Родители и дети. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. С. 16–19.
7. Кошонько Г.А. Особливості емоційних взаємин батьків та дітей-підлітків. *Деструктивні емоційні стани учнів: генеза, психологічні механізми, профілактика та корекція* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20 листопада 2012 р. Вінниця : ВОПОПП, 2012. С. 61–66.

8. Отич Д.Д. Я-концепція як чинник копінг-стратегій майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2014. 388 с.
9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва : МОДЭК, 2000. 304 с.
10. Сивогракова З.А. Психологічні особливості подолання студентами складних життєвих ситуацій : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.
11. Сидоренко А.В. Психологічні особливості копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2012. 20 с.
12. Склень О.І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Харків, 2008. 220 с.
13. Ткачук Т.А. Психологія копінг-поведінки особистості майбутнього і діючого податківця : автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2013. 41 с.
14. Учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара : Бахрах-М, 2001. 672 с.
15. Folkman S. Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 46.
16. Endler N.S, Parker J.D.A. Coping Inventory for Stressful Situations. (CISS) : Manual. Toronto : Multi Health System, 1990.
17. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. New York : McGraw Hill, 1966. 29 p.
18. Lazarus R.S. The stress and coping paradigm. Distorter et al. *Models for Clinical Psychopathology*. New York, 1981. P. 177–214.
19. Lazarus R.S. Fifty years of research and theory of R.S. Lazarus (An analyses of historical and perennial issues). New York, 1998.
20. Moos R.H., Billings A.G. Conceptualizing and measuring coping resources and processes. *Handbook of Stress* / L. Goldenberg, S. Breznitz (Eds.) New York, 1982. P. 212–230.
21. Pearling L., Schooler C., Health J. The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*. 1978. Vol. 19. P. 2–21.
22. Perrez M., Reicherts M. Stress, Coping and Health: a situation behavior approach : theory, methods, applications ; Foreword by R.S. Lazarus. Seattle ; Toronto ; Bern : Hogrefe and Huber Publishers, 1992. 233 p.

#### **Chernyakova H.A. THE INTERCONNECTION BETWEEN PARENTAL COPING STRATEGIES AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL PROPERTIES OF TEENAGERS**

*The article reveals the concept of “coping behavior” of the individual as a cognitive, emotional and behavioral effort to overcome stressful situations. The problem of the interconnection between parental coping strategies and individual psychological properties of teenagers is considered. A brief analysis of the results of a study of individual ways of parents to overcome stressful situations related to education and such individual psychological characteristics of adolescents as: the level of anxiety, self-esteem and aggression. Emphasis is placed on the significant impact of the supportive environment of the family on the development of the adolescent’s personality in times of crisis, both individual development and society as a whole.*

*An analysis of recent foreign and fatherland researchs and publications on the problem of coping behavior of the individual in stressful situations, as well as the problem of parent-child relationships during the adolescent crisis. The main approaches to the study of the problem of coping are considered: ego-oriented, dispositional, dynamic. The concept of coping strategies is revealed, their classification is presented.*

*It has been established that parents’ use of effective cognitive, emotional and behavioral coping strategies in overcoming difficult situations related to upbringing affects such individual psychological personality traits of adolescents as indicators of aggression, self-esteem and anxiety, towards their optimization. In families where parents have maladaptive coping strategies, adolescents have high levels of aggression, low or high (inadequate) self-esteem, and high levels of anxiety.*

*Effective coping behavior of parents contributes to the harmonious development of the adolescent’s personality. Formation of effective parental coping strategies is a priority for practical and theoretical research in the field of modern psychological science.*

**Key words:** coping behavior, cognitive, emotional, behavioral coping strategies, coping effectiveness, stress, anxiety, aggression, self-esteem, adolescence.

## Відомості про авторів

**Абсаямова Л.М.** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Артюхіна Н.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології і психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова;

**Бровченко А.К.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Харківської гуманітарно-педагогічної академії;

**Василенко І.Я.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка;

**Василенко Л.П.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

**Вдовіченко О.В.** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики практичної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»;

**Дем'яненко С.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти Університету Григорія Сковороди у Переяславі;

**Дроздова М.А.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та освіти і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка;

**Завгородня О.В.** – доктор психологічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України;

**Казанжи М.Й.** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та диференціальної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»;

**Колесник О.І.** – здобувач ОП «Психологічна реабілітація» Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця), головний спеціаліст командування Летичівського районного територіального центру комплектування та соціальної підтримки Хмельницької області;

**Колінець Г.Г.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»»;

**Марута О.С.** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу медичної психології ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології Національної академії медичних наук України»;

**Масюк А.Ю.** – бакалавр Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Мілютіна К.Л.** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Нежута А.В.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Харківської гуманітарно-педагогічної академії;

**Немеш В.І.** – аспірант кафедри психології Університету сучасних знань, керівник логістичного відділу ТОВ «Укрполіпак»;

**Несправа М.В.** – доктор філософських наук, професор кафедри міжнародних відносин Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ;

**Педоренко В.М.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

**Поджіо Т.Ю.** – доцент кафедри мовної підготовки та комунікації в публічному управлінні Національної академії державного управління при Президентові України;

**Реброва О.О.** – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України;

**Садова М.А.** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

**Світлич С.А.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри виховання та культури здоров'я Дніпровської академії неперервної освіти;

**Сердюк Н.І.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету;

**Сімовоник А.І.** – аспірантка кафедри загальної психології і психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова;

**Сорока О.М.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри навігації і управління судном Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»;

**Ткачишина О.Р.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик Київського університету імені Бориса Грінченка;

**Хижняк М.В.** – кандидат біологічних наук, доцент, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Харківської гуманітарно-педагогічної академії;

**Чернякова Г.А.** – асистент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету;

**Чистовська Ю.Ю.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Науковий журнал

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

**Серія: Психологія**

**Том 32 (71) № 3 2021**

Коректура • *Н. Пирог*

Комп'ютерна верстка • *С. Канавка*

Адреса редакції:

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського  
м. Київ, вул. Джона Маккейна, 33

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 15,72. Ум. друк. арк. 18,83. Зам. № 0821/288  
Підписано до друку 09.06.2021. 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.