

ISSN 2312-3206 (PRINT)
ISSN 2663-2764 (ONLINE)
DOI 10.32999/KSU2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



**SCIENTIFIC BULLETIN
OF KHERSON STATE UNIVERSITY**

SERIES «PSYCHOLOGICAL SCIENCES»

Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 1

Херсон-2021

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Херсонського державного університету.

Заступник головного редактора:

Шапошнікова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, доцент, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету.

Відповідальний секретар:

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Херсонського державного університету.

Члени редакційної колегії:

Баранаскіне Інґріда – професор кафедри соціальної роботи Клаїпедського університету (Литва);

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психокорекційної педагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова;

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Національного університету «Запорізька політехніка»;

Бурлачук Леонід Фокович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Гаян Ігор Михайлович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Україна);

Жидко Максим Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. С. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» (Україна);

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

Карпінський Констянтин Вікторович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри експериментальної та прикладної психології Гродненського державного університету імені Янки Купали (Республіка Білорусь);

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Ковальчук Зоряна Ярославівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Львівського державного університету внутрішніх справ (Україна);

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Кузнєцов Олексій Ігорович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (Україна);

Оран Марина Олегівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка (Україна);

Плохих Віктор Володимирович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна (Україна);

Плющ Олександр Миколайович – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії методології психосоціальних та політико-психологічних досліджень Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України (Україна);

Попович Ігор Степанович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Херсонського державного університету;

Сердюк Людмила Захарівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (Україна);

Цибуляк Наталія Юрївна – кандидат психологічних наук, доцент доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (Україна);

Шебанова Віталія Ігорівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Херсонського державного університету;

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету;

Янчук Володимир Олександрович – доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку фахівців освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія Б) на підставі Наказу МОН України від 17 березня 2020 року № 409 (додаток № 1)

Збірник наукових праць включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 30.03.2021 р. № 12)**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 23954-13794 ПР
від 26.04.2019 р. видане Міністерством юстиції України

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Бунас А. А., Гельберт А. Я. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РЕЛІГІЙНОСТІ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ.....	7
Кунцевська А. В., Дербеньова А. Г. РОЗУМІННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ ЯК СКЛАДНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СЛУЖБИ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ.....	15
Меленчук Н. І., Прокопенко К. О. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ ОСІБ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ АГРЕСИВНОСТІ.....	25
Плохих В. В., Кадуха О. С. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ У СТУДЕНТІВ З АДИКТИВНОЮ СХИЛЬНІСТЮ ЩОДО ПРОСЛУХОВУВАННЯ МУЗИКИ.....	32
Савчин М. В. ТЕСТ-ПИТАЛЬНИК ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ.....	40
Степаненко Л. В. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ТА КОПІНГ-ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ОСОБИСТОСТІ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ.....	47
Цільмак О. М. ЕТАЛОННИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА.....	53

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Avhustiuk M. M. BACKGROUND IN MEASURES OF METACOGNITIVE MONITORING.....	60
Візнюк І. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ УСПІШНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗІ СХИЛЬНІСТЮ ДО ДЕПРЕСІЇ.....	66
Кікінежді О. М., Чип Р. С. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ.....	75
Кічук А. В. ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ЗДОРОВ'Я У ПРОСТОРІ ДЕЯКИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА.....	83
Когут О. О. ПСИХОПРАКТИКА ТРАНСФОРМАЦІЇ СТРЕСУ.....	89
Мирошник О. Г. ОНТОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	96
Хоружий С. М., Піонтківська О. Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ БУЛІНГУ СЕРЕД ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	103

СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Krupnyk I. R. THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LONGITUDE RESEARCH RESULTS OF IDEA PECULIARITIES OF THE CHILDREN FROM COMPLETE FUNCTIONAL AND LABOR MIGRANTS' FAMILIES.....	111
---	-----



Поліщук С. А. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTI ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЛЮДИНИ.....	118
--	------------

СЕКЦІЯ 4. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Клопота Є. А., Ротко О. М. ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	125
Осітковська О. О., Байер О. О. АДАПТАЦІЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ МЕТОДИКИ «РЕЙТИНГОВА ШКАЛА СИЛЬНИХ ТА СЛАБКИХ СТОРІН РДУГ ТА НОРМАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ» ДО ВІТЧИЗНЯНОГО ВЖИТКУ.....	132
Шевчук В. В. ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ У РОДИНАХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ.....	139



CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Bunas A.A., Helbert A.Ya. FEATURES OF THE MANIFESTATION OF RELIGIOSITY IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY TRAITS.....	7
Kuntsevskaya A.V., Derbenova A.H. HUMAN RIGHTS COMPREHENSION AS A COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR THE SERVICE OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS.....	15
Melnychuk N.I., Prokopenko K.O. PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF PERSONS WITH DIFFERENT LEVELS OF AGGRESSIVENESS.....	25
Plokhikh V.V., Kadukha O.S. INTELLECTUAL ABILITIES OF STUDENTS WITH AN ADDICTIVE TENDENCY TO LISTEN TO MUSIC.....	32
Savchyn M.V. A TEST QUESTIONNAIRE FOR DIAGNOSING FUNDAMENTAL WORLD VIEWS OF AN INDIVIDUAL.....	40
Stepanenko L.V. PECULIARITIES OF THE INTERRELATION OF EMOTIONAL PROPERTIES AND COPING-PROTECTIVE MECHANISMS OF THE PERSONALITY OF IMMIGRANTS.....	47
Tsil'mak O.M. REFERENCE PSYCHOLOGICAL PROFILE OF COMMUNICATIVE PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PSYCHOLOGIST-CONSULTANT.....	53

SECTION 2. PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Avhustiuk M.M. BACKGROUND IN MEASURES OF METACOGNITIVE MONITORING.....	60
Vizniuk I.M. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SUCCESS DURING TEACHING STUDENTS WITH A TENDENCY TO DEPRESSION.....	66
Kikinezhdi O.M., Chip R.S. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN ADOLESCENTS GENDER IDENTITY FORMATION.....	75
Kichuk A.V. PSYCHO-EMOTIONAL HEALTH OF THE INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF SOME PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY OF THE MODERN STUDENT.....	83
Kohut O.O. TRANSFORMATION OF DISTRESS IN EUSTRES.....	89
Myroshnyk O.H. ONTOLOGICAL DIMENSIONS OF PROFESSIONAL REFLECTION OF A TEACHER IN PEDAGOGICAL INTERACTION.....	96
Khoruzhyi S.M., Piontkivska O.H. PSYCHOLOGICAL FACTORS OF BULLYING AMONG ADOLESCENT CHILDREN.....	103

SECTION 3. SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Krupnyk I.R. THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LONGITUDE RESEARCH RESULTS OF IDEA PECULIARITIES OF THE CHILDREN FROM COMPLETE FUNCTIONAL AND LABOR MIGRANTS' FAMILIES.....	111
---	-----



Polishchuk S.A. DIAGNOSING THE LEVEL OF FORMATION OF PERSON'S EMOTIONAL SELF-REGULATION.....	118
--	------------

SECTION 4. SPECIAL PSYCHOLOGY

Klopota Ye.A., Rotko O. M. PERSONAL READINESS AS A COMPONENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	125
--	------------

Ositkovska O.O., Baiier O.O. ADAPTATION OF THE UKRAINIAN VERSION OF "STRENGTHS AND WEAKNESSES OF ADHD SYMPTOMS AND NORMAL BEHAVIOR RATING SCALE" (SWAN).....	132
---	------------

Shevchuk V.V. FEATURES OF CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS.....	139
---	------------

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923.32

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-1>**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РЕЛІГІЙНОСТІ
У СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ****Бунас Аліна Анатоліївна,**

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри загальної психології та патопсихології

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

bunasalina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7107-4408>**Гельберт Альона Ярославівна,**

студентка IV курсу

факультету психології та спеціальної освіти

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

alonahelbert@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5113-2957>

Мета. Метою статті є висвітлення результатів пілотажного дослідження особливостей прояву релігійності в структурі особистісних якостей, що можуть потенційно свідчити про своєрідну умову для формування релігійної свідомості й проявів поведінки особистості.

Методи. Для визначення характерних ознак релігійної картини світу особистості був обраний тест-опитувальник вивчення рівня та структури індивідуальної релігійності Ю.В. Щербатих; для діагностики актуальних смислових станів респондентів – тест-опитувальник СЖО Д. Леонтьєва та 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, який відображає модель індивідуально-психологічних властивостей особистості.

Результати. В цьому науковому повідомленні викладено результати пілотажного емпіричного дослідження осіб, які мають різні рівні сформованості індивідуальної релігійності. Релігійність у контексті цього дослідження постає як глибинна особистісна структура, що не зводиться до будь-якої конкретної конфесійної форми. Теоретично обґрунтовано та емпірично підтверджено правомірність визначення психологічних наслідків індивідуальної релігійності як пов'язаних зі змінами у характеристиках основних динамічних підструктур особистості – «внутрішнього світу», «характеру» та «психічних станів». Доведено, що рівень релігійності корелюється з соціабельністю, що зумовлюється приналежністю особистості до релігійних спільнот, функціональним та емпіричним типом релігійності.

Висновки. У статті проаналізовані поняття індивідуальної релігійності, визначено її компоненти та форми. Сформоване ціннісне ставлення особистості до релігії, що реалізується через систему її знань, емоційне ставлення, культову релігійну поведінку, поширення релігійних ідеалів у власному житті. Поряд з поняттям релігійності часто використовується поняття духовності або віри, а також є загальноприйнятим існування певної амбівалентності релігійності й нерелігійності. Результати дослідження спростовують сформовані в суспільстві стереотипи стосовно індивідуально-психологічних якостей релігійних людей, наприклад, показники свідчать про відсутність розбіжностей за інтернальністю та екстернальністю, безтурботністю, емоційною стійкістю релігійних та нерелігійних респондентів. Індивідуальна релігійність виступає як адаптаційний ресурс особистості, що забезпечує підвищення стресозахисного потенціалу людини, ефективності її пристосування до змінюваних умов життєдіяльності, успішності подолання соціальних страхів тощо, отже, до психологічних наслідків індивідуальної релігійності варто віднести: підвищення ефективності подолання складних життєвих ситуацій та адаптивності особистості до змінюваних умов життя, зростання відчуття соціально-психологічної безпеки.

Ключові слова: *індивідуальна релігійність, віра, нерелігійність, особистість, психологічні наслідки релігійності, ціннісно-смислові орієнтації.*



FEATURES OF THE MANIFESTATION OF RELIGIOSITY IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY TRAITS

Bunas Alina Anatoliivna,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of General Psychology and Pathopsychology
Oles Honchar Dnipro National University

bunasalina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7107-4408>

Helbert Alona Yaroslavivna,

4th year Student at the Faculty of Psychology and Special Education
Oles Honchar Dnipro National University

alonahelbert@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5113-2957>

Purpose. The purpose of the article is to highlight the results of a pilot study of the peculiarities of the manifestation of religiosity in the structure of personal qualities, which can potentially indicate a kind of condition for the formation of religious consciousness and manifestations of personality behavior.

Methods. To determine one's characteristic features of the religious world view, we chose "Structure of Individual Religiosity" by Y. Shcherbatykh; to diagnose the actual semantic states of the respondents – a test-questionnaire "SJO" by D. Leontiev and "16PF Questionnaire" by R. Cattell, which reflects the model of individual psychological personality traits.

Results. This scientific report presents the results of an empirical study, which provided for the possibility of comparing the psychological consequences of individual religiosity of persons with different levels of formation of individual religiosity. Religiosity in the context of this study appears as a deep personal structure that is not reduced to any particular confessional form. The legitimacy of determining the psychological consequences of individual religiosity as related to changes in the characteristics of the main dynamic substructures of personality – "inner world", "character" and "mental states" is theoretically substantiated and empirically confirmed. It has been proved that the level of religiosity correlates with sociability, which is determined by the affiliation of an individual to religious communities, functional and empirical type of religiosity.

Conclusions. This article provides the analysis of the concept of individual religiosity, defines its components and typologies. The established value attitude to religion is realized through the system of knowledge, emotional attitude, cult religious behavior and the spread of religious ideals in one's own life. Along with the concept of religiosity, the concept of spirituality or faith is often used, and it is generally accepted to share faith in religious and non-religious. The results of the study refute the stereotypes formed in society about the individual psychological qualities of religious people, for example, indicators indicate the absence of differences in internality and externality, carelessness, emotional stability of religious and non-religious respondents. Individual religiosity acts as an adaptive resource of the individual, providing increased stress potential, the effectiveness of its adaptation to changing living conditions, the success of overcoming social fears, etc., therefore, the psychological consequences of individual religiosity include: improving the effectiveness of overcoming difficult life situations and adaptability to changing living conditions, growing sense of social and psychological security.

Key words: *individual religiosity, faith, non-religiosity, personality, psychological consequences of religiosity, value-semantic orientations.*

Вступ

Аналіз наукової літератури, пов'язаної з вивченням релігійності як об'єкту психологічних досліджень, свідчить про те, що увагу дослідників привертала проблема виокремлення критеріїв розрізнення різних форм прояву релігійності (Г. Олпорт, Д. Бетсон, Л. Вентіс), «персональна» та «аперсональна» (Р. Яворський), «автентична» та «неавтентична» (М. Аргайл, Б. Бейт Халамі); «здорова» і «токсична» (S. Aterburn, J. Felton); «імплицитна релігійність» (Т. Шнель); фанатична релігійність (В. Сароглоу).

Релігійність є своєрідною якістю індивіда чи групи, що виражається в сукупності релігійних властивостей свідомості, поведінки, відносин людини. В означеному явищі можна виділити два рівні: загальну релігійність («диспозиційну релігійність») та часткові прояви («функціональну релігійність») (Терновська, 2011). Аналіз напрямів досліджень феномена релігійності дозволяє констатувати, що це складне, багатогранне і недостатньо досліджене явище, яке є складовою частиною внутрішнього життя особистості, і цей її аспект є центром уваги психології релігії.

На підставі аналізу наявних у літературі підходів до визначення форм прояву індивідуальної (внутрішньої та зовнішньої) релігійності, Д.Ю. Терновська робить припущення, що внутрішню і зовнішню релігійність можна розглядати як різні рівні прояву автентичної, істинної релігійності, на відміну від неавтентичної, невротизованої релігійності та псевдорелігійності (М. Аргайл, Б. Бейт Халамі, S. Aterburn, J. Felton).

Поняття особистість характеризує стійку систему соціально значущих рис, суспільну сутність людини, пов'язану з засвоєнням різноманітного виробничого і духовного досвіду суспільства. Люди виявляють велике розмаїття в тому, як саме вони відчують релігійний і духовний досвід, у мотивах, що визначають їх релігійність, у способах використання власної релігійності для вирішення проблем, що постають перед ними. Тобто, відзначаючи спільність релігійних уявлень у віруючих однієї конфесії, необхідно враховувати, що релігійні уявлення і образи у кожного суб'єкта віри значною мірою індивідуалізовані. На перший план у них можуть виступати саме ті риси, які найбільшою мірою відповідають духовним потребам і особливостям характеру цієї особистості.

Говорячи про особливості соціальної спрямованості релігійної особистості, що впливають з її віри в надприродне, слід мати на увазі диспозиційні утворення чотирьох вищих рівнів, тобто елементарні фіксовані установки, що формуються на основі вітальних потреб та не усвідомлюються суб'єктом, соціальні установки по відношенню до окремих об'єктів і соціальних ситуацій, базові соціальні установки, які орієнтують віруючого на активну участь у релігійному культі і діяльності громади, і, нарешті, ціннісні орієнтації релігійної людини, що визначають її світогляд і загальну лінію поведінки в суспільстві (Терновська, 2008).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Психологічні дослідження релігійності особистості визначені працями багатьох відомих і сучасних, зарубіжних та вітчизняних науковців, а саме: М. Аргайл, Д. Бетсон, О. Бреська, О. Девлікамова, В. Докаш, Ю. Зенько, Д. Леонтьєв, Т. Малгожата, С. Малявіна, А. Маслоу, Е. Носенко, Г. Олпорт, Е. Пруцкова, Ю. Сметанова, А. Соруш, Д. Угринович, Дж. Фіхтер, В. Франкл, З. Фройд, В. Чеснокова, Д. Чумакова, Р. Яворський та інші.

Людину – носія мінімуму ознак релігійності можна вважати релігійною особистістю деякою мірою, оскільки цей мінімум суттєво позначається на всіх особистісних утвореннях психіки і насамперед на ключовому з них – ціннісно-орієнтаційному. Гіпотетичні наслідки індивідуальної релігійності в аспекті

їх відбиття у характеристиках особистості доцільно визначати за ознаками динамічних «одиниць» аналізу особистісних відмінностей, до яких сучасні дослідники відносять: «внутрішній світ» особистості, її «характер» та «психічні стани» (Носенко, 2015). Важливими складниками внутрішнього світу особистості, які можна розглядати як потенційний вплив індивідуальної релігійності, є інтенції – те, що об'єднується поняттям рушійних сил, джерел активності та розвитку, називається у психології мотивами, потребами, схильностями. У поясненні витоків і природи релігійної потреби немає повної єдності.

І. Малахова зводить релігійну потребу до специфічної (релігійної) форми задоволення реальних соціальних потреб людей, які через ті чи інші причини не у всіх можуть бути задоволені в нерелігійній формі (Психологія релігії, 2012). В. Павлюк вважає, що своєрідність релігійних потреб полягає в тому, що вони виступають як перетворені звичайні, здорові людські потреби (Павлюк, 1996).

В. Носовіч підкреслює, що релігія в специфічній формі задовольняє деякі важливі соціальні потреби людей: в пізнанні світу, у творчій діяльності, в спілкуванні (Психологія релігії, 2012). Релігійність, на тому рівні розгляду, який обирає В. Франкл, означає пошук людиною сенсу життя, звернення до голосу совісті, для людини релігійної вищою інстанцією є Бог – персоналізована совість (Франкл, 1990). Також специфіку релігійної людини може найбільш тонко відбити поняття «сполучальність», яке було введено Г. Костюком. Сполучальність тлумачиться як напружена єдність самостійних самодостатніх одиниць, кожна з яких здатна до саморозвитку (Костюк, 1969). Особливість «сполучальності» релігійної людини зі світом полягає в тому, що єдність існування людини і світу забезпечується трансцендентністю, що рятує релігійну людину від сумнівів стосовно швидкоплинності існування буття та власного існування зокрема. Завдяки специфічності картини світу релігійної людини вона позбавлена негативних переживань щодо буття-небуття, у неї існує більш висока напружена єдність зі світом, і це відкриває для неї інші джерела активності, спрямованої на самовдосконалення і дотримання моральних цінностей, надає додаткової впевненості у собі, спокою.

Поняття «визначеність» найчастіше застосовується в роботах С. Рубінштейна, присвячених ще одній «одиниці аналізу» особистості – характеру: «визначеність, що складає сутність характеру, може утворюватись у людини по відношенню до того, що для неї важливо (Терновська, 2008), тобто визначеність людини у житті, чіткість розуміння власної позиції, диференційоване ставлення



до соціальних цінностей безумовно повинні проявитись у релігійної особистості.

В сфері дослідження індивідуальної релігійності в психології найбільш повним переліком компонентів релігійності буде такий: ідентифікаційний, ціннісний, когнітивний, емоційний і поведінковий (Малявіна, 2017). Різниця характерів релігійності забезпечується за рахунок специфічних проявів комбінації цих компонентів і безпосередньо залежить від ряду мотивів (свідомих і несвідомих), що впливають на звернення людини в релігію, які мають різну психологічну основу і широкий спектр – від захисних механізмів до мотивів особистісного зростання. Також цікавою є модель індивідуальної релігійності Ч. Валеси, який тлумачить цей феномен як інтегральне особистісне утворення, яке складається з релігійних свідомості, рішень, досвіду, практик, моральності, комплексу релігійних почуттів, зв'язку із спільнотою віруючих, форми визначення віри (Малгожата, 1998).

У зв'язку із соціально схвальним ставленням до індивідуальної релігійності прояви зовнішніх ознак релігійності можуть бути мотивовані прагненням до підвищення власного статусу як носія етичних, моральних цінностей. Іншою соціально-психологічною характеристикою релігійної особистості можна назвати стабільність, що реалізується через виконання низки функцій на чотирьох рівнях – забезпечення адаптації, цільова орієнтація, інтеграція суспільства, підтримка культурних зразків поведінки.

Д.Ю. Терновська зазначає, що релігійна віра може впливати на появу, розвиток та подолання соціальних страхів індивідів як позитивно, так і негативно. Індивідуальна релігійність як адаптивний ресурс особистості, що забезпечує підвищення стресозахисного потенціалу людини, ефективності її пристосування до змінюваних умов життєдіяльності (Носенко, 2015).

Отже, теоретична значущість дослідження релігійності особистості, пов'язана не тільки з її онтогенезом, а й з вірогідним впливом різноманітних соціокультурних та індивідуально-психологічних чинників, що зумовлюють набування людиною індивідуально релігійного досвіду. Отже, **метою** статті є висвітлення результатів пілотажного дослідження особливостей прояву релігійності в структурі особистісних якостей, що можуть потенційно свідчити про своєрідну умову для формування релігійної свідомості й проявів поведінки особистості.

2. Методологія та методи

Для пілотажного дослідження було обрано гетерогенну вибірку з 30 осіб, віком від 16 до 55, розподілені на релігійних та нерелігійних осіб. Досліджувані релігійної групи – пред-

ставники християнської віри: православні та протестанти. Релігійність у контексті цього дослідження постає як глибинна особистісна структура, що не зводиться до будь-якої конкретної конфесійної форми. Так, емпіричні дані, отримані Л. Колбергом та Ф. Озером, свідчать про відсутність конфесійних відмінностей в закономірностях релігійної свідомості (Чумакова, 2011), тому релігійність розглядається як континуум, на одному полюсі якого знаходиться високорелігійна людина, а на іншому – людина зі слабо вираженим ступенем релігійності.

Для визначення характерних ознак релігійної картини світу особистості був обраний тест-опитувальник вивчення рівня та структури індивідуальної релігійності Ю.В. Щербатих; для діагностики актуальних смислових станів респондентів – тест-опитувальник СЖО Д. Леонтьєва та 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, який відображає модель індивідуально-психологічних властивостей особистості. Обробка результатів дослідження проведена за допомогою математико-статистичного метода ф-критерія кутового перетворення Фішера, який було обрано для зіставлення двох вибірок за частотою появи визначених ознак.

3. Результати та дискусії

У результаті отриманих даних стосовно рівнів індивідуальної релігійності за допомогою тесту-опитувальника вивчення рівня та структури індивідуальної релігійності Ю.В. Щербатих обрані групи досліджуваних мали статистично значущі розбіжності за визначеними параметрами.

Отримані дані щодо показників індивідуальної релігійності (див. табл. 1) свідчать на користь зроблених припущень стосовно того, що сформоване ціннісне ставлення до релігії реалізується через систему знань, емоційне ставлення, культову релігійну поведінку особистості та застосування релігійних ідеалів у власному житті. Відмінностей не було виявлено за шкалою «Інтерес до загадкових явищ, у сприйнятті яких віра відіграє більшу роль, ніж знання», можливо, це зумовлено тим, що віра в надприродне як загальнолюдський феномен передбачає наявність у свідомості уявлень про надприродне. Такі уявлення можуть бути і в невіруючого, розмежовуючи «фантазмагорію» і релігійні уявлення, адже існує ціла група вірувань, які не становлять цілісного релігійного вчення. До цієї групи можуть бути віднесені астрологія, хіромантия, спіритизм, ясновидіння, культизм тощо.

Наступним кроком була діагностика з метою оцінки прояву індивідуальної релігійності в актуальних смисложиттєвих орієнтаціях респондентів (див. табл. 2).

Таблиця 1

Розбіжності показників індивідуальної релігійності серед груп досліджуваних

Показники	Середні показники груп		Показники кутового перетворення φ^* -Фішера
	Релігійні	Нерелігійні	
Ставлення до релігії як філософської концепції	7,9	3,4	2,91*
Ставлення до магії	5,4	2,8	2,81*
Тенденція шукати в релігії підтримку	7,3	4,7	2,91*
Зовнішні ознаки релігійності	5,5	3,2	2,16*
Інтерес до загадкових явищ, в сприйнятті яких віра відіграє більшу роль, ніж знання	4,0	3,9	-
Тенденція вірити в Творця	6,8	3,3	2,91*
Наявність релігійної самосвідомості	7,5	1,6	2,91*
Ставлення до релігії як зразку моральних норм поведінки	4,4	1,2	2,91*
Загальний індекс релігійності	48,9	24,1	2,91*

 Примітка: * $p \leq 0,01$

Таблиця 2

Розбіжності показників смисложиттєвих орієнтацій серед груп «релігійних» та «нерелігійних» досліджуваних

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники кутового перетворення φ^* -Фішера
	Релігійні	Нерелігійні	
Цілі	33,3	32,7	-
Процес	32,7	31,0	-
Результат	27,3	27,0	1,58**
Локус контролю-Я	21,0	22,9	-
Локус контролю-життя	32,0	31,4	-
Загальний показник	146,3	136,0	1,29*

 Примітка: * $p \leq 0,10$, ** $p \leq 0,05$

Відсутність статистично значущих відмінностей за більшістю шкал свідчить про мінімальність прямого взаємного впливу між релігійною ціннісно-смисловою орієнтацією і смисложиттєвими орієнтаціями особистості. За показником «Цілі в житті» у досліджуваних обох груп спостерігаються середні показники, що дозволяє характеризувати їх як досить цілеспрямованих людей, що мають певні цілі в майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу. Стосовно релігійної вибірки можна зазначити, що процес спілкування з Богом за допомогою молитов справляє важливий психотерапевтичний ефект, допомагає віруючій людині шляхом вербалізації проблем краще усвідомити їх сутність і обрати шлях їх вирішення. «Досліджувані з більш низьким рівнем індивідуальної релігійності обирають більш ефективні когнітивні та поведінкові стратегії у ситуації досягнення, такі як: «очікування успіху», що створює позитивну настанову на досягнення поставленої мети» (Носенко, 2015). За показником «Процес життя» респонденти також демонструють середні показники, що

загалом може свідчити про існуючу задоволеність своїм життям у сьогоденні, сприйняття процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого та наповненого змістом. Бали за шкалою «Результативність життя» відображають задоволеність самореалізацією, оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна і осмислена була прожита її частина. Обидві групи досліджуваних мають середні показники, але спостерігається незначна розбіжність: у релігійних середній бал дещо вищий. Ми припускаємо, що це зумовлюється тим, що їхня мета самореалізації не обмежується рамками власного «Я» та його потреб. Вище призначення підносить життєдіяльність релігійних людей до нового рівня усвідомленості життя, який характерний типу індивідуальної релігійності, який виділили Д. Бетсон та У. Вентіс, «орієнтація пошуку» (Психологія релігії, 2012).

Цікаві результати було отримано за шкалами «Локус контролю-Я» та «Локус контролю-життя»: розбіжностей між показниками релігійних та нерелігійних не було виявлено. Слід зазначити, що це одна з фундаментальних



і дискусійних проблем в сфері психології релігії – проблема залежності і автономії релігійно орієнтованої особистості. Якщо розглядати релігійність в її ортодоксальних формах, то вона передбачає залежність людини від вищих сил. Таким чином, вважають, що чим вище рівень релігійності, тим вище рівень за екстернальністю. Така гіпотеза була зазначена у нашій праці, однак результати дослідження спростовують її та свідчать про автономію релігійної особистості, власне як і нерелігійної. Середні бали респондентів вказують на уявлення про себе як про особистість, яка має свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про її сенс. Всупереч популярній думці про фаталізм релігійних, досліджувані-християни дотримуються наступної ідеї: попри те, що Всевишній володіє знанням про всі можливі розвитку подій, людина самостійно керує власним життям, здійснює вибір.

Дослідження індивідуально-психологічних властивостей особистості дозволило визначити наявність кореляційних зв'язків між релігійністю та особистісними якостями (див. табл. 3).

За фактором А «замкнутість – товариськість» спостерігається розбіжність: показники релігійних респондентів знаходяться на позитивному полюсі шкали вираженості якості (>5,5), а нерелігійних – на негативному полюсі (<5,5), що пояснюється приналежністю експериментальної групи до релігійних спільнот, емпіричною (за А. Соруш) та функціональною релігійністю. Р. Яворський однією з ознак зрі-

лої релігійності виділяв відкритість і толерантність (породжені переконанням, що людина самотужки не спроможна правдиво, без спотворень пізнавати істину) (Яворський, 2009).

Показники сміливості у соціальних контактах (фактор Н) в обох групах досліджуваних розташовані на позитивному полюсі шкали «боязкість – сміливість», однак середній бал релігійних респондентів вищий, що підкріплюється позитивним полюсом соціабельності. За шкалами «підпорядкованість – домінантність» (фактор Е) та «конформізм – нонконформізм» (фактор Q2) нижчий показник має релігійна вибірка, адже він властивий саме послідовникам та характеризується належністю до релігійної спільноти як соціальної опори індивідуальної релігійності. Бали за шкалою «довірливість – підозрілість» (фактор L) відзначають відсутність розбіжностей між групами та інтерпретуються як обережність та егоцентричність. Це суперечить попереднім показникам релігійної вибірки, які свідчили про відкритість, товариськість, конформізм, та низьким результатам усієї вибірки за шкалою «прямолинійність – дипломатичність» (фактор N), які вказують на відвертість, природність, безпосередність.

За шкалою «консерватизм – радикалізм» (фактор Q1) релігійні знаходяться на позитивному полюсі, але у нерелігійних бал вищий. З огляду на результати за факторами Е (домінантність), Q2 (самостійність) та теорії про «твердість» характеру можна зазначити, що релігійній людині «твердість – гнучкість» доступна меншою мірою, ніж «твердість-крихкість», бо у неї під впливом індивідуальної релігійності формується

Таблиця 3

Розбіжності показників за особистісними особливостями серед груп досліджуваних

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники кутового перетворення Φ^* - Фішера
	Релігійні	Нерелігійні	
Фактор А	6,1	5,2	1,57***
Фактор В	7,3	8,0	-
Фактор С	6,1	5,5	-
Фактор Е	6,3	7,2	1,29**
Фактор F	4,3	4,2	-
Фактор G	4,8	4,7	-
Фактор Н	6,5	6,1	1,29**
Фактор I	6,6	5,7	-
Фактор L	7,2	6,6	-
Фактор М	5,9	5,3	-
Фактор N	3,8	2,5	-
Фактор О	6,4	6,7	-
Фактор Q1	6,5	7,8	2,81*
Фактор Q2	5,0	6,7	2,81*
Фактор Q3	5,9	5,6	-
Фактор Q4	5,5	6,4	-

Примітка: * $p \leq 0,01$, ** $p \leq 0,10$, *** $p \leq 0,05$

закритість новому досвіду: прийняття без вагань релігійних догм гальмує розвиток інтелектуального потенціалу особистості (Носенко, 2015). Розбіжностей не виявлено за фактором В (інтелект) та М (практичність – мрійливість), середні значення свідчать про розвинуте абстрактне мислення, кмітливість, досить високий рівень загальної культури.

Показники за шкалою «стриманість – експресивність» (фактор F) розташовуються в межах негативного полюсу в обох груп, свідчать про розсудливість, обережність, занепокоєння про майбутнє, що не корелює з результатами фактору Н. За фактором С, який характеризує динамічне узагальнення та зрілість емоцій на противагу нерегульованій емоційності, було виявлено бали в межах емоційної стабільності, що свідчить про психологічну безпеку, суб'єктивне благополуччя. Результати за фактором І (емоційна чутливість) знаходяться у межах позитивного полюсу шкали «жорсткість – чутливість» і корелюють з даними фактора М, що дозволяє припустити наявність таких характеристик в структурі особистісних якостей як релігійних, так і нерелігійних респондентів, як чутливість, схильність до романтизму, розумова витонченість, багатство емоційних переживань, схильність до емпатії та рефлексії. Релігійна установка може бути, з одного боку, невротичним засобом захисту від тривоги, а з іншого боку, може невротизуюче впливати на психіку, породжує почування вини, стурбованості, тривоги. Відповідні показники було виявлено на полюсі тривожності за фактором О. Характеристика обох груп за фактором Q4 на шкалі «розслабленість – напруженість» знаходиться в полюсі напруженості, що корелює з фактором О та заперечує дані, отримані за фактором N.

Регуляторні властивості особистості. За фактором Q3, що вимірює враженість вольових характеристик особистості та інтегрованість особистості, розбіжностей не було виявлено, бали знаходяться в межах позитивного полюсу шкали «низький самоконтроль – високий самоконтроль», що корелює з емоційною стабільністю за фактором С та фактором «Цілі в житті» за методикою СЖО. Фактор G

(моральна нормативність) характеризує особливості емоційно-вольової сфери і особливості регуляції соціальної поведінки (прийняття або ігнорування загальноприйнятих моральних правил і норм). Між балами експериментальної та контрольної груп розбіжностей не було виявлено, показники – в межах низької нормативності поведінки, що заперечує попередні дані за факторами самодисципліни (Q3) та емоційної стабільності (С).

Висновки

Отримані дані довели, що відсутній взаємозв'язок між індивідуальною релігійністю та екстернальністю, безтурботністю, емоційною стійкістю; ціннісний компонент релігійності може виступати сполучною ланкою між релігійною ідентифікацією та, власне, проявом релігійності; релігійна ціннісно-смилова орієнтація прямо не пов'язана зі ступенем усвідомленості особистості власного життя. Також була встановлена відсутність значущих розбіжностей за шкалами «інтерес до загадкових явищ, в сприйнятті яких віра відіграє більшу роль, ніж знання» та «довірливість – підозрілість», «прямолінійність – дипломатичність», «інтелект», «практичність – мрійливість», «стриманість – експресивність», «емоційна чутливість», «розслабленість – напруженість», «спокій – тривожність», «низький самоконтроль – високий самоконтроль», «моральна нормативність». Виявлено, що існують статистично значущі розбіжності в показниках «результативність життя», «боязкість – сміливість», «замкненість – товариськість» (у релігійних осіб середній бал є вищим), а також за факторами «підпорядкованість – домінантність», «конформізм – нонконформізм», «консерватизм – радикалізм» (вищий показник у нерелігійних осіб).

Проведене дослідження відкриває подальші перспективи вивчення виявлених особливостей прояву релігійності в структурі особистісних якостей індивідуальної релігійності. Зокрема, важливим напрямом майбутніх теоретичних досліджень проблеми є дослідження індивідуальної релігійності особистості залежно від вікових, гендерних та соціокультурних особливостей з метою сформулювати практичні завдання для розвитку більш гармонійної, життєздатної, психологічно благополучної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Носенко Е.Л. Індивідуальна релігійність у світлі позитивних цінностей особистості. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2015. 191 с.
2. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1969. С. 118–152.
3. Малгожата Т. Развитие религиозных эмпирических чувств в свете актуальных исследований. *Экология человека*. 1998. № 1. С. 42–49.
4. Малявина С. Религиозность Личности: поиск структуры и содержания. *Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология*. 2017. Вып. 45. С. 92–105.
5. Павлюк В.В. Психология современных верующих и атеистическое воспитание. *Психологический журнал*. 1996. № 7. С. 88–92.



6. Психологія релігії / уклад. : В.І. Докаш. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. 464 с.
7. Терновська Д.Ю. Індивідуальна релігійність: особливості визначення та основні напрями досліджень феномену. Дніпропетровськ : ДНУ, 2008. С. 19–21.
8. Терновська Д.Ю. Дослідження провідних когнітивних та поведінкових стратегій осіб з різним рівнем індивідуальної релігійності. URL: http://www.rusnauka.com/30_NIEK_2011/Psihologia/7_96583.doc.htm (дата звернення: 20.12.2020).
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
10. Чумакова Д.М. Религиозность личности: основные подходы, структура и диагностика. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Психология*. 2011. № 42. С. 111–114.
11. Яворский Р. Характеристика личной религиозности в христианстве. URL: <https://sites.google.com/site/test300m/spr>.
12. Types of Religiosity. URL: http://www.drSORoush.com/English/By_DrSorouSh/ECMB-20000300-Types_of_Religiosity.html (дата звернення: 20.12.2020).
13. Wulff D.M. *Psychology of Religion: Classic and Contemporary*. N.Y.: John Wiley & Sons, 1997. 640 p.

REFERENCES:

1. Nosenko E.L. (2015). *Indyvidualna relihiinist u svitli pozytyvnykh tsinnosti osobystosti [Individual religiosity in the light of positive personal values]*. Dnipropetrovsk: PP Accent [in Ukrainian].
2. Kostyuk G.S. (1969). *Printsip razvitiya v psihologii. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii [Development principle in psychology. Methodological and theoretical problems of psychology]*. Moscow : Nauka [in Russian].
3. Malgozhata T. (1998). *Razvitie religioznyih empiricheskikh chuvstv v svete aktualnyih issledovaniy [Development of religious empirical feelings in the light of current research]*. *Ekologiya cheloveka – Human ecology*, 1, 42–49 [in Russian].
4. Malyavina S. (2017). *Religioznost Lichnosti: poisk struktury i sodержaniya [Religiosity of a Personality: Search for Structure and Content]*. *Bulletin of PSTGU. Series IV: Pedagogy. Psychology – Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya*, 45, 92–105 [in Russian].
5. Pavlyuk V.V. (1996). *Psihologiya sovremennyih veruyuschih i ateisticheskoe vospitanie [Psychology of modern believers and atheistic education]*. *Psychological journal – Psihologicheskii zhurnal*, 7, 88–92 [in Russian].
6. *Psikhologiiia relihii [Psychology of Religion]* (2012). Uklad. : V.I. Dokash. Chernvitci : Chernivetskiy nats. un-t, 2012 [in Ukrainian].
7. Ternovska D.Iu. (2008). *Indyvidualna relihiinist: osoblyvosti vyznachennia ta osnovni napriamy doslidzhen fenomenu [Individual relevance: special features and basic direct response to the phenomenon]*. Dnipropetrovsk: DNU [in Ukrainian].
8. Ternovska D.Iu. (2011). *Doslidzhennia providnykh kohnityvnykh ta povedinkovykh stratehii osib z riznym rivnem indyvidualnoi relihiinosti [Prescription of provincial cognitive and behavioral strategies of individuals with a growing level of individual relevance]*. URL: http://www.rusnauka.com/30_NIEK_2011/Psihologia/7_96583.doc.htm [in Ukrainian].
9. Frankl V. (1990). *Chelovek v poiskah smyisla [A man in search of meaning]*. M.: Progress [in Russian].
10. Chumakova D.M. (2011). *Religioznost lichnosti: osnovnyie podhodyi, struktura i diagnostika [Religiosity of a Person: Basic Approaches, Structure and Diagnostics]*. *Bulletin of the South Ural State University. Psychology Series – Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psihologiya*, 42, 111–114 [in Russian].
11. Yavorskiy R. (2009). *Harakteristika lichnoy religioznosti v hristianstve [Characteristics of personal religiosity in Christianity]*. URL: <https://sites.google.com/site/test300m/spr> [in Russian].
12. Types of Religiosity (2003). URL: http://www.drSORoush.com/English/By_DrSorouSh/ECMB-20000300-Types_of_Religiosity.html [in English].
13. Wulff D.M. (1997). *Psychology of Religion: Classic and Contemporary*. N.Y. : John Wiley & Sons [in English].

Стаття надійшла до редакції 19.01.2021.
The article was received 19 January 2021.

УДК 159.9:351.74:342.7

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-2>

РОЗУМІННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ ЯК СКЛАДНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СЛУЖБИ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Кунцевська Анастасія Володимирівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної психології

ТОВ «Київський інститут сучасної психології і психотерапії»

psymethodologist@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0456-6234>

Дербеньова Аліса Григорівна,

начальник

*КЗ «Харківський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою
«Правоохоронець»» Харківської обласної ради*

аспірантка кафедри психології діяльності в особливих умовах

Національний університет цивільного захисту України

alisaderbenova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8718-572X>

Мета статті полягає у розгляді проблеми розуміння прав людини як умови реалізації ціннісної складової частини діяльності майбутніх правоохоронців, з'ясування їхнього рівня розуміння прав людини у трьох сферах відносин, а саме зі вчителями, з батьками та однолітками.

Методи. Для вирішення поставлених завдань використано методи теоретичного моделювання, опитування, статистичного оброблення даних.

Результати. Інтеграція України до європейського співтовариства потребує істотної перебудови усіх соціальних інституцій та процесів на нових, демократичних засадах, основні принципи яких ґрунтуються на розумінні прав людини та якісних змін кадрового складу усіх агенцій правоохоронців. Аналіз зарубіжних моделей навчання правам дітей у школі показав, що здатність особистості до реалізації прав людини залежить від її глибокого розуміння їх смислу, важливості та контексту. Постає проблема закріплення на державному рівні уніфікованого способу вбудовування освіти з прав людини у шкільну політику та практику в різних країнах світу. Навчання правам людини майбутніх правоохоронців стосується ціннісного та нормативного рівнів цієї професійної діяльності, а також когнітивного та емоційного рівнів особистісних структур. Надано рівневу модель розуміння як цілеспрямовану діяльність, що розгортається відповідно до трьох видів розумових дій, та результати емпіричного дослідження розуміння прав людини майбутніми правоохоронцями. Виявлено високі показники розуміння прав людини у сферах, які стосуються взаємодії зі вчителями та однолітками, а також вкрай низькі показники розуміння у сфері взаємин з родичами та батьками, що потребує подальших досліджень.

Висновки. Розуміння учнями прав людини відбувається відповідно до рівнів розуміння (розуміння-впізнання, розуміння-гіпотеза, розуміння-поєднання), що визначає їхню готовність розпізнавати порушення прав у різних ситуаціях життєдіяльності (у взаємодії з батьками, вчителями та однолітками), а також визначати власні подальші дії.

Ключові слова: *права людини, майбутні правоохоронці, освіта в галузі прав людини, рівні розуміння.*



HUMAN RIGHTS COMPREHENSION AS A COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR THE SERVICE OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS

Kuntsevskia Anastasiia Volodymyrivna,

PhD, Associate Professor,

Head of the Department of Social Psychology

Kiev Institute of Modern Psychology and Psychotherapy

psymethodologist@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0456-6234>

Derbenova Alisa Hryhorivna,

Chief

Municipal Establishment "Kharkiv Lyceum with Enhanced Military Physical Training "Law Enforceman" of Kharkiv Regional Council

Postgraduate Student at the Department of Psychology of Activity in Special Conditions

National University of Civil Defense of Ukraine

alisaderbenova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8718-572X>

The purpose is to discuss the matter of future law enforcement officers' comprehension of human rights. In a wide context, the concept "human rights education" is used to include education for democratic citizenship and education for mutual trust and respect, both of which are focused on globally agreed principles of human rights. In educational systems, these three fields are seen as interconnected and central in order to prepare young people to be involved, responsible and compassionate participants in the society, both at national and global levels.

Methods. **Methods** used to achieve the set objectives: theoretical modeling, the survey method, methods for statistical data analysis.

Results. Human rights considered as a core value and a part of the readiness to the professional activity. Education in the field of human rights has been outlined as education, training and information focused on developing a universal human rights culture. Comprehensive human rights education not only provides knowledge of human rights and the processes that safeguard them, but also provides the requisite skills to support defend and enforce human rights in everyday life.

The analysis of international models of human rights education showed some fundamental components and objectives of HRE. It was determined that the human rights education of future law enforcement officers affects the value and normative levels of their professional activity, as well as the cognitive and emotional levels of personal structures. It was emphasized that the capacity of individuals to recognize human rights depends on a clear vision of their importance, purpose, and context.

Conclusions. In accordance with three types of mental actions – identification, prediction and integration, the paradigm of empirical research was developed on the basis of a comprehension level model.

The findings of the survey of future law enforcement officers showed highest indicators of understanding of human rights in areas related to teacher and peer interactions and extremely low indicators of understanding in relationships with relatives and parents.

Key words: *human rights, future law enforcement officers, human rights education, levels of comprehension.*

Вступ

Вимоги сьогодення нашої держави, а саме вступ до сил НАТО та адаптація до законів європейської спільноти, потребують суттєвих змін у підготовці майбутніх правоохоронців до служби (роботи) в правоохоронних органах. Такі зміни передбачають якісні зміни кадрового забезпечення, залучення до служби (роботи) найбільш підготовлених фахівців. Інтеграція до європейського співтовариства потребує істотної перебудови усіх соціальних інституцій та процесів на нових, демократичних засадах, основні принципи яких ґрунтуються на розумінні прав людини («Декларація прав людини», 1948, «Декларація прав дитини», 1989, Конституція України). Під-

писана у 2014 році Угода про Асоціацію між Україною та ЄС зобов'язує нашу державу до тісних і тривалих відносин, які ґрунтуються на спільних цінностях, а саме на повазі до демократичних принципів, верховенства права, доброго врядування, прав людини та основоположних свобод, зокрема прав осіб, які належать до національних меншин, недискримінації осіб, які належать до меншин, повазі до різноманітності, людської гідності та відданості принципам вільної ринкової економіки, які сприяють участі України в Європейських політиках (Угода про асоціацію між Україною..., 2014).

Так, у зв'язку із зовнішніми та внутрішніми випробуваннями, які сьогодні проходить

Україна, стало необхідним створення патріотичного, вмотивованого на службу державі, інтелектуального кадрового ресурсу для правоохоронних органів. Спираючись на негативний досвід країн-сусідів, можемо сказати, що правоохоронці мають бути не проблемою, а рішенням. Однак формування такого потенціалу не виникає на рівному місці, воно має починатися ще з підліткового віку людини, яка бажає служити українському народові.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У недавньому дослідженні С. Robinson, L. Phillips, A. Quennerstedt (Robinson, Phillips & Quennerstedt, 2020) виявили, що лише невелика кількість міжнародних досліджень була зосереджена на шкільній освіті з прав людини, що дає нам обмежене розуміння дійсного рівня навчання правам людини і «не суттєво додають нам розуміння відповідальності вчителів щодо шкільної освіти з прав людини». Автори наводять як приклад дослідження Gerber (Gerber, 2008) шкіл в Австралії та США та дослідження Lapaese (Lapaese, 2005) загальноосвітніх шкіл Японії, Австрії та США, які виявили, що навчання правам людини, як правило, впроваджується у формі дрібних та локальних ініціатив. Якщо це вимоги на рівні національної політики, впровадження на місцях, як правило, обмежене та слабке. Lapaese також виявив, що з країн, включених до його дослідження, жодна не вводила обов'язкових положень щодо освіти в галузі прав людини, попри те, щоби підготувати вчителів до здійснення такого навчання.

Постає проблема закріплення на державному рівні уніфікованого способу вбудовування освіти з прав людини у шкільну політику та практику в різних країнах світу. Попередні дослідження показали, що навіть там, де відповідальність за освіту з прав людини покладається на вчителів, способи їхнього визнання, інтерпретації та виконання цих обов'язків різнитимуться залежно від учителя (Burridge, 2013; Robinson, 2017).

Організації, що сприяють впровадженню шкільної освіти в галузі прав людини, стверджують, що вона, розвиваючи знання та навички у сфері прав людини, формує відповідні цінності з основною метою, якою є будова універсальної культури прав людини. Основними показниками успішності навчання правам у школі вважають такі:

- високий рівень обізнаності щодо соціальних проблем, які релевантні психологічному простору школярів (наприклад, булінг, цькування у медіа, проблеми проявів нетолерантності щодо віросповідання, раси, походження);

- здатність відстоювати власні права, а саме права людини.

Таким чином, шкільна освіта в галузі прав людини покликана запустити процес інтеграції розуміння концепції прав людини до структури особистого досвіду, цінностей та процесу прийняття рішень.

Низка досліджень підтверджує цю ідею, виявивши, що «діти, які дізнаються про свої права та відчують їх, демонструють основи доброго громадянства. Вони отримують знання не лише про свої основні права, але й про відповідні соціальні обов'язки. Вони розвивають установки та цінності, необхідні для просування та захисту прав інших людей, і набувають навичок поведінки, необхідних для ефективного участі в демократичному суспільстві» (Bajaj, Cislighi & Mackie, 2016; Todres, 2018).

«Комітет ООН з прав дитини підкреслює, що освіта в галузі прав людини має бути всебічним, тривалим життєвим процесом та починатися з відображення цінностей прав людини у повсякденному житті та досвіді дітей. Навчання правам людини означає не лише викладання норм прав людини та механізми їх реалізації у суспільстві. Йдеться про таку організацію професійного навчання вчителів (які, в свою чергу, викладатимуть в школах курс «Права людини»), яке не лише за змістом, але й за формою та методами навчання буде поважати права викладачів та учнів та створювати можливості їх реалізації (Todres, 2018).

Міжнародний посібник ОБСЄ (OSCE/ODIHR, 2009) "Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America" містить детальну концептуальну базу викладання прав людини в загальноосвітніх школах як окремого предмету, а також як невід'ємну частину інших предметів. В обґрунтуванні концепція визначає основні підходи до освіти з прав людини (історичний, легалістичний, ціннісний та конструктивістський), надає рекомендації щодо розроблення відповідних курсів.

Аналіз зарубіжних навчальних моделей прав людини (Bajaj, Cislighi, Mackie, 2016) продемонстрував, що, попри їхню різноманітність, більшість цих моделей ґрунтується на спільних ключових принципах. Так, наприклад, науковці і практики погоджуються з тим, що освіта в галузі прав людини як за змістовим наповненням, так і за формами навчання має відповідати принципу дотримання прав людини. Скрізь згадується важливість використання методів участі для ефективного викладання прав людини. У методичних джерелах міжнародних стандартів обговорюється принцип включення до навчання принаймні чотирьох базових компонентів, а саме когнітивного (зміст), позиційного (навички), емоційного (цінності) та орієнтованого на дію (Todres, 2018).



Таблиця 1

Модель завдань та результатів шкільної освіти з прав людини

Знання	Навички	Цінності
<i>Сприяти поінформованості та розумінню питань прав людини, щоб люди розпізнавали порушення їхніх прав</i>	<i>Розвивати навички та здатності, необхідні для захисту прав людини</i>	<i>Розвивати установки поваги до прав людини, щоб люди не порушували прав інших</i>
Віра в те, що кожна людина народжується з невід'ємними правами людини, названими в Декларації.	Активне слухання та спілкування (вміння слухати різні точки зору, захищати власні права та права інших людей).	Почуття відповідальності за власні вчинки, визнання важливості особистісного розвитку та соціальних змін.
Ключові поняття: свобода, справедливість, рівність, людська гідність, недискримінація, демократія, стійкість, бідність, універсальність, права, обов'язки, взаємозалежність, солідарність та мир.	Критичне мислення: пошук відповідної інформації, критична оцінка доказів, обізнаність про упередження та стереотипи, визнання форм маніпуляцій та прийняття рішень на основі обґрунтованого судження.	Співчуття та солідарність з іншими та прагнення підтримувати тих, чиї права перебувають під загрозою.
Ідея про те, що права людини забезпечують основу для ведення переговорів та узгодження стандартів поведінки в сім'ї, школі, громаді та світі.	Здатність працювати спільно та позитивно вирішувати конфлікти.	Допитливість, відкритість та відчуття цінності різноманітності.
Взаємозалежність громадянських/політичних прав та економічних/соціальних/культурних прав.	Можливість брати участь і організувати соціальні групи.	Почуття людської гідності, власної гідності та чужої цінності незалежно від соціальних, культурних, мовних чи релігійних відмінностей.
Визнати першопричини проблем/проблем, пов'язаних з правами людини.	Діяльність щодо сприяння та захисту прав людини як на місцевому, так і на глобальному рівнях.	Почуття справедливості, бажання працювати у напрямі ідеалів свободи, рівності та поваги до різноманітності.
Розуміння термінів та концепцій прав людини відповідно до віку/рівня.		

Освіту в галузі прав людини можна визначити як процес, спрямований на формування загальнолюдської культури прав людини через обмін знаннями, освоєння навичок та формування установок щодо такого:

- посилення поваги до прав людини та основних свобод;
- повний розвиток людської особистості та почуття її гідності;
- сприяння взаєморозумінню, толерантності, гендерній рівності та дружбі серед усіх націй, корінних народів та расових, національних, етнічних, релігійних та мовних груп;
- надання можливості всім людям ефективно брати участь у вільному та демократичному суспільстві, що регулюється верховенством права;
- побудова та підтримка миру;
- сприяння сталому розвитку та соціальній справедливості, орієнтованому на людей.

Усвідомлення людиною системи своїх прав вводить всі люди навколо неї середовище, в якому всі люди мають ті ж самі права, тому однією з наскрізних ліній української освіти є громадянська відповідальність, метою якої є формування відповідального члена громади

й суспільства, який розуміє принципи й механізми його функціонування, а також важливість національної ініціативи (Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, 2018).

Таким чином, в умовах, що склалися, назріла необхідність вивчення розуміння прав людини під час підготовки до служби в правоохоронних органах у процесі навчання у спеціалізованих закладах середньої освіти, в яких запроваджено освіту з прав людини.

Психологічну готовність до професійної діяльності розглядають у кількох вимірах, зокрема діяльнісному, особистісному, психофізіологічному. Будь-яку професійну діяльність можна розглядати як систему, що має рівневу структуру (Кунцевська, 2006), де кожен наступний рівень треба розглядати як надбудову щодо попереднього:

1) ціннісний рівень – рівень загальних цілей і вимог, що регулюють усю діяльність фахівців, породжуючи професійні норми та стандарти (відображений, наприклад у відповідних документах, зокрема в етичному кодексі);

2) нормативний рівень – рівень принципів та регуляційних механізмів, що визначають

характер зазначеної взаємодії (сюди можна віднести правила, інструкції та вимоги);

3) рівень ситуативної взаємодії фахівця з предметом та суб'єктами діяльності (наприклад, здійснення певних технічних процедур).

Особистісний вимір готовності до професійної діяльності (Ананьєв, 1980, Ломов, 1990, Мерлін, 1986) містить такі складники:

- когнітивна складова частина (пізнавальні процеси), тобто розуміння обов'язків, професійних задач, оцінка її значущості для досягнення результатів діяльності, а також суб'єктивна значущість результатів діяльності з точки зору їх престижу, статусу тощо;

- мотиваційна складова частина як потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, захоплення нею, прагнення досягти успіху й показати себе з кращого боку (мотиваційний компонент);

- вольовий компонент (саморегуляція), тобто управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від впливів, які заважають, подолання сумнівів, страху, рефлексія дій, самоконтроль у процесі професійної діяльності;

- емоційна складова частина, тобто почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість в успіху, наснаження.

У контексті цих двох моделей (структури діяльності та особистісної структури) у поданій статті ми розглядаємо навчання правам людини як таке, що складає передусім ціннісний та нормативний рівні діяльності правоохоронця, які виникають і розвиваються переважно за допомогою когнітивної складової частини, а саме процес розуміння майбутніми правоохоронцями сутності, значення та контексту прав людини.

Метою нашого дослідження було з'ясування рівня розуміння майбутніми правоохоронцями прав людини у трьох сферах відносин, а саме зі вчителями, батьками та однолітками. Для організації процедури нами було розроблено відповідний інструментарій та проведено опитування учнів, які навчаються у закладі відповідного профіля.

2. Методологія та методи

Ми визначили, що навчання правам людини майбутніх правоохоронців стосується ціннісного та нормативного рівнів цієї професійної діяльності, а також когнітивного та емоційного рівнів особистісних структур. Аналіз зарубіжних моделей навчання правам дітей у загальноосвітній школі показав, що здатність особистості до реалізації прав людини залежить від її глибокого розуміння їх смислу, важливості та контексту. Отже, у поданій роботі за основу дослідження взято найбільш повну та методологічно обґрунтовану, на нашу думку, модель процесу розуміння як специфічної процедури пізнання (Знаков, 2005).

В індивідуальній діяльності найбільш значущими для формування розуміння є три пізнавальні процедури, три види розумових дій, а саме впізнавання знайомого в новому матеріалі; прогнозування, висування гіпотез про минуле чи майбутнє об'єкта, ситуацій, які необхідно зрозуміти; об'єднання елементів, що розуміються, в ціле (табл. 2).

При цьому кожен тип розумових дій відіграє провідну роль у психічній діяльності людини щодо розв'язання задачі переважно в одному специфічному класі пізнавальних ситуацій. Здійснення суб'єктом саме таких дій сприяє виникненню у нього відповідної форми розуміння об'єкта пізнання, а саме розуміння-впізнавання, розуміння-гіпотези або розуміння-об'єднання (Знаков, 2005).

Таблиця 2

Модель рівнів розуміння як специфічних процедур пізнання

Параметри	ТИПИ РОЗУМІННЯ		
	Розуміння-впізнавання	Розуміння-гіпотеза	Розуміння-поєднання
<i>Дії суб'єкта, спрямовані на розуміння</i>	Розумові операції та дії, що забезпечують впізнавання смислу та значення об'єкта пізнання.	– Пошук «невідомого» на підставі відомих фактів; – висунення гіпотези про причини та наслідки.	– Фіксація та співставлення фактів; – встановлення зв'язків між ними; – створення структури з розрізнених частин.
<i>Механізм</i>	<i>Пригадування</i>	<i>Прогнозування</i>	<i>Синтез: відтворення цілісної картини</i>
<i>Зміст розуміння</i>	Безпосередній об'єкт, на який спрямоване розуміння (наприклад, сюжет розповіді).	– Представлення обставин, навколишнього середовища предмета пізнання; – представлення подій-предметів пізнання та ситуації їх розгортання; – відображення подій у психіці суб'єкта.	– Складові частини ситуації; – створення способу об'єднання елементів для розуміння ситуації – об'єднання елементів-фрагментів ситуації в цілісну структуру.



Таким чином, розуміння-впізнання (що спирається переважно на процес запам'ятовування) можна вважати найбільш простим, а розуміння-поєднання – найскладнішим з трьох рівнів розуміння. Останній включає розумові операції та дії, що роблять вирішальний внесок в утворення перших двох форм розуміння (впізнання та гіпотеза).

Описана вище теоретична модель стала основою для конструювання моделі та інструменту дослідження, а саме анкети, для якої було розроблено чотири блоки запитань відповідно до рівнів розуміння прав людини та сфер життєдіяльності школярів. Кожне з питань стосувалося певної сфери життєдіяльності учня, де можуть відбуватися порушення прав людини, а саме сфери відносин із батьками; сфери відносин зі вчителями; сфери відносин із однолітками.

Стосовно кожної з цих сфер та кожного рівня розуміння було сформовано три блоки запитань, спрямованих на з'ясування здатності учнів впізнати, зазначити, пояснити або визначити ситуації, що стосуються прав людини на особисту гідність, свободу й недоторканність, гідне та неупереджене ставлення, захист від посягань. Окремо був сформований демографічний блок, що містив загальні відомості про вік, стать та походження учнів.

3. Результати та дискусії

Дослідження було проведене на базі Комунального закладу «Харківський лицей з поси-

леною військово-фізичною підготовкою «Правоохоронець»» Харківської обласної ради.

До складу опитуваних увійшли школярі, які щойно вступили до лицей (2019 рік), у кількості 85 осіб, з яких 84,7% склали хлопчики, та 15,3% – дівчата. На момент опитування 29% із них вступили до 10 класу, 71% – до 9 класу. Щодо демографічних характеристик вибірки, то її склали 53% мешканців обласних центрів, 25% мешканців міст обласного підпорядкування, 22% мешканців сіл і селищ міського типу.

У першому змістовному блоці запитань респонденти мали відповісти на запитання про суб'єктів звернення в ситуаціях порушення прав. Відповідь треба було надати, зробивши відмітку «завжди», «іноді» або «ніколи» навпроти списку осіб, які можуть надати допомогу.

Отже, респонденти завжди готові звертатись до батьків або родичів (76,5%), служби захисту дітей, соціальних служб та поліції (43% в середньому), класного керівника (38,8%), директора школи (27,1%). До однокласників виявили бажання завжди звертатись усього 3,5% опитуваних. Ніколи не звернуться до батьків або родичів 5,9% осіб, до поліції – 9,4%, до класного керівника – 12,9%, до соціальних служб – 17,1%, до директора школи – 18,8%, до однокласників та дорослих друзів – 40,6% в середньому. Ці дані можуть свідчити про те, що у опитуваних є розуміння

Таблиця 3

Модель інструменту дослідження

Рівні розуміння	Зміст розуміння	Блок запитань	Тип запитань
Розуміння-впізнання	Здатність пригадати те, що кваліфікується як порушення прав.	2 блок	– Впізнати зі списку суб'єктів, до яких необхідно звертатись у разі порушень; – вказати на ситуації, наявні в повсякденному житті.
Розуміння-гіпотеза	Розуміння причинно-наслідкових зв'язків.	3 блок	Пояснити причини ситуацій, що виникають.
Розуміння-поєднання	Об'єднання елементів у ціле.	4 блок	Визначити ситуації, що стосуються порушення прав.

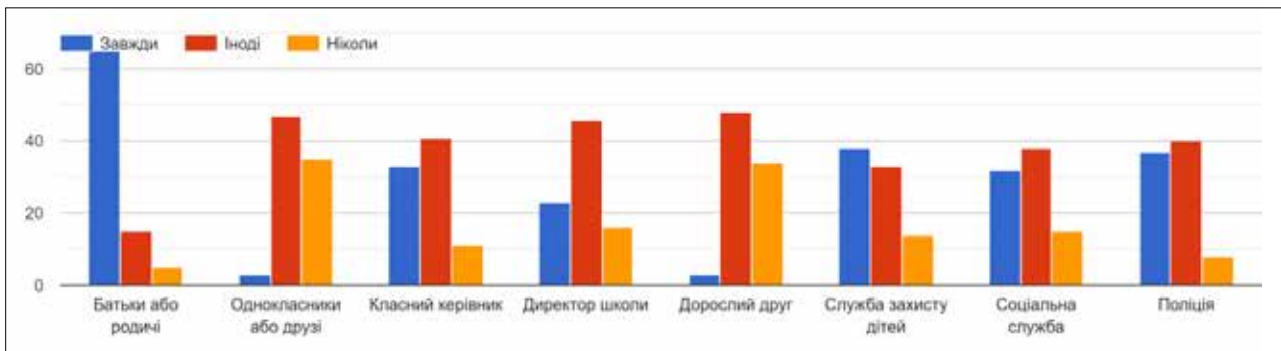


Рис. 1. До кого має звертатись людина вашого віку, якщо вважає, що її права порушено?

ідеї «порушення прав людини» і соціальних інститутів, які спрямовані на їх підтримання, ймовірно, є досвід такого звертання. Довіряють підтримувати свої права школі завжди 32,4%, іноді – 51,2%, ніколи – 15,9% опитуваних; членам сім'ї – завжди 76,5%, іноді – 17,6%, ніколи – 5,9% респондентів; соціальним інститутам з підтримки прав людини – завжди 42%, іноді – 43,5%, ніколи – 14,5% ліцеїстів; одноліткам – завжди 3,5%, іноді – 55,3%, ніколи – 41,2% респондентів.

Отже, респонденти здебільшого (81,2%) висловлюють готовність звертатися до батьків, менша кількість (70,6%) звертається до однокласників; частина опитуваних знає, що можна звернутись до поліції, однак 68,2% респондентів не звертатимуться до поліції та соціальних служб ніколи.

Другий блок питань містив ситуації порушень. Спочатку респонденти мали оцінити запропоновані ситуації, зазначивши, які з них є порушенням прав, неприємною ситуацією або нормальною ситуацією. У переліку було наведено ситуації з трьох сфер життєдіяльності учня, а саме взаємодія з батьками, вчителями та однокласниками.

Фізичну загрозу від батьків вважають порушенням прав людини лише 30,8% опитуваних, а саме майже 70% підлітків вважають нормальним або прийнятним порушення важливішого права на недоторканість від найрідніших людей. Ймовірно, це пов'язане з переважанням у родинях опитуваних авторитарного стилю виховання (де цінності родини переважають цінності інших рівнів), отже, діти не кваліфікують те, що відбувається в родині, як порушення.

Якщо в процесі ранньої допрофесійної підготовки до служби в правоохоронних органах в спеціалізованому ліцеї не відбудеться переходу хоча б на перший рівень розуміння прав людини, до служби можуть стати особи, які можуть у майбутньому створювати небезпеку для громадян.

Втручання батьків в особистий простір (читання переписки в соціальних мережах,

контроль зовнішнього вигляду та соціального середовища, привласнення речей тощо) вважають нормальним або просто неприємністю 66,2% опитуваних, а лише 33,8% ліцеїстів вважають таку пасивно-агресивну поведінку батьків порушенням власних прав. Отже, втручання батьків в особистий простір і навіть фізичну загрозу від батьків майже половина опитуваних (46,5%) вважає нормою.

Як ліцеїсти сприймають вірогідні порушення їх прав вчителями? На відміну від покійного сприйняття порушення прав батьками, опитувані суворіше ставляться до порушень їх прав учителями. Так, у середньому 68% респондентів вважають порушенням своїх прав усі типові ситуації, наведені в опитувальнику, що на 21,5% більше, ніж у таких же ситуаціях з батьками. Найсуворіше ліцеїстами сприймаються порушення права на особисту недоторканість (82,4%), коли «вчитель дає потиличника учню», права на ідентичність (94,1%), коли «вчитель насміхається з когось в класі через його національність/походження», а також права на гідність (80%), коли «вчитель придумує образливі прізвиська мені/моїм однокласникам». Отже, рівень розуміння прав людини в шкільному середовищі значно вищий, ніж у сімейному.

У третій частині пункту 6, в якій респонденти виказують своє ставлення до порушення своїх прав однокласниками, бачимо таке. В середньому 53,8% респондентів побачили в наведених ситуаціях порушення власних прав. Жорсткіше за інші ситуації респонденти сприймають посягання на право на приватну власність («однокласники беруть ваші речі без дозволу»), а саме 80%, право на ідентичність та особисту гідність («однокласники глузують з тебе через твоє походження/національність»), а саме 75,3%. Найлояльніше опитувані підлітки ставляться до порушення права на свободу думок та висловлювань («коли ми з друзями вирішуємо, куди піти, я повинен/повинна погодитись із більшістю» – 25,9%), що корелює з психологічними особливостями підліткового віку.

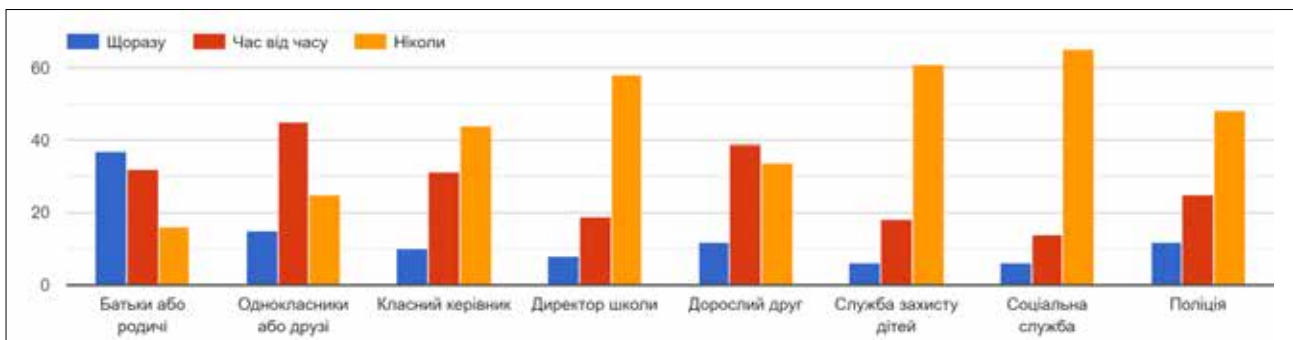


Рис. 2. До кого ви звертаєтесь за допомогою, коли вас кривдять?



Отже, розуміння прав людини на рівні впізнавання найвище під час спілкування в системі «вчитель – учень», знижується в системі «однокласник – однокласник», найнижче в системі «батьки – дитина» (рис. 3).

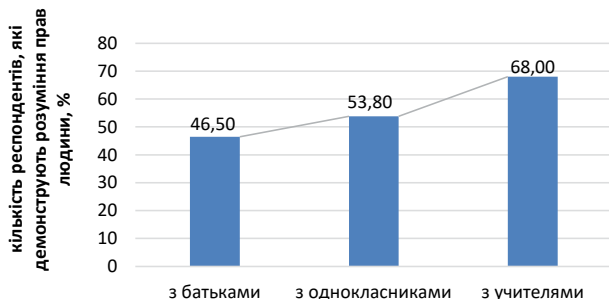


Рис. 3. Рівні розуміння власних прав у різних системах

У відповідях на запитання щодо права на недоторканість (рис. 4) респонденти демонструють таке: на перший погляд підлітки усвідомлюють своє право, адже 97,6% з них не вважають, що усі дорослі без винятку мають права їх торкатись.

Ситуація повністю протилежна у ситуації з батьками та родичами, адже більшість опитаних учнів вважає, що батьки (85,9%) та родичі (62,4%) завжди мають право на фізичний дотик щодо них. Така ситуація свідчить про високий ризик домашнього насильства та перегукується зі статистикою дитячих зґвалтувань, де більшість ґвалтівників складають родичі та близькі.

Співвідношення осіб, які розуміють і повністю усвідомлюють своє право на недоторканість, складає в середньому 18,4% від загальної кількості опитуваних (рис. 5).

Отже, опитувані в цих питаннях здебільшого демонструють розуміння прав людини.

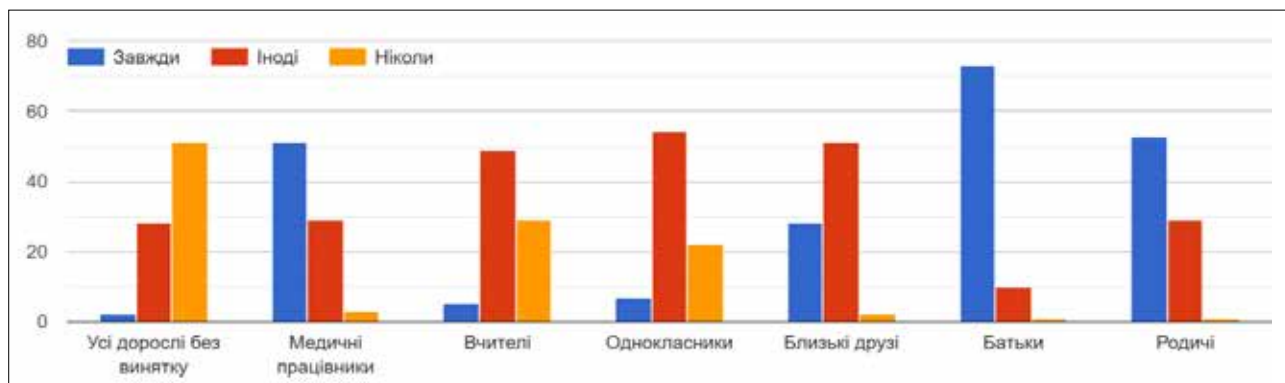


Рис. 4. Розподіл відповідей на питання «Хто може торкатися вас без дозволу?»

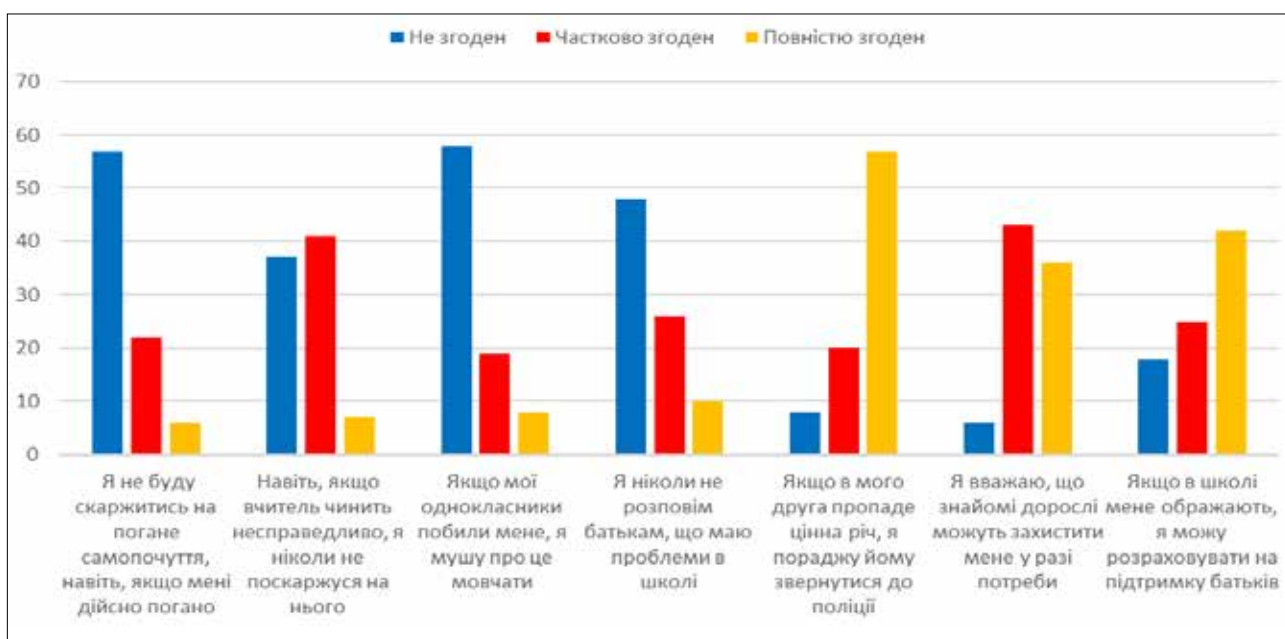


Рис. 5. Приклади правових ситуацій

Так, 91,8% респондентів говорять про погане самопочуття, 89,4% не промовчать, якщо їх б'ють однокласники, 81,8% готові розповісти батькам про шкільні проблеми, 89,4% готові звернутись до поліції по допомогу, 91,8% довіряють захист своїх прав знайомим дорослим.

У відповідь на запитання «Оцініть за 5-бальною шкалою, наскільки безпечно ви почуваетесь у школі під час уроків/під час перерви/вдома/в компанії найближчих приятелів» респондентами було оцінено рівень безпечності середовища, в якому перебувають підлітки. Так, 93,2% почувуються загалом безпечно у школі під час уроків, 89,4% почувуються безпечно в школі під час перерви, 98,8% почувуються безпечно вдома, 94,1% відчувають безпеку в компанії найближчих приятелів, тобто загальний рівень безпеки оточуючого середовища в середньому можна оцінити як 93,9%.

У відповідь на запитання «Які з цих ситуацій трапляються з вами?» респонденти «приміряли на себе» перелік вищезгаданих ситуацій з порушенням прав людини, за яким можна оцінити вихід на другий рівень розуміння прав людини, а саме розуміння-гіпотезу. За даними, отриманими з цієї частини анкети, простежується позитивна тенденція щодо підтримки прав людини у середовищі, в якому перебувають підлітки, тобто їх права порушуються у виняткових випадках, до того ж треба взяти до уваги характерні вікові особливості сприйняття, зокрема підвищену емоційність та юнацький максималізм.

У відповідь на запитання щодо наявності підтримки прав людини вчителями під час освітнього процесу 38,8% респондентів демонструють розуміння повної підтримки прав людини вчителями під час навчання, 43,5% – розуміння часткової підтримки, 14,4% респондентів не бачать підтримки прав людини під час освітнього процесу, тобто тенденція скоріше позитивна, однак потребує подальшого дослідження.

У відповідь на запитання «Я прислухаюсь до думки своїх ровесників, якщо...» респонденти визначили основними факторами впевненість людини у собі (43,5% респондентів) та наявність у них спільних інтересів (45,3%). Найменш значущими факторами виявились популярність ровесника у школі (38,8%), наявність кишенькових грошей (25,9%) та нових моделей гаджетів (23,5%), тобто внутрішні чинники переважають зовнішні, попри наявну у сучасному соціумі думку про заангажованість та меркантильність молоді.

В ході дослідження виявилось, що опитувані здатні як впізнати зі списку суб'єктів тих, до яких необхідно звертатись у разі порушень, так і вказати на ситуації порушення прав, наявні в повсякденному житті, тобто

вони здатні пригадати те, що кваліфікується як порушення прав, отже, рівень розуміння-впізнання в підлітків активний та опрацьований повною мірою.

Пояснити причини ситуацій, що виникають, може більшість опитуваних, тобто вони розуміють причинно-наслідкові зв'язки, отже, спостерігається вихід на рівень розуміння-гіпотези. З визначенням ситуацій, що стосуються порушення прав, впорались майже всі респонденти, отже, рівень розуміння-поєднання теж присутній.

Наявність глибокого різнорівневого розуміння прав людини може бути пов'язана з підвищеною правовою обізнаністю та вмотивованістю підлітків, які вибрали для навчання спеціалізований заклад освіти, з наявністю в сучасному освітньому та побутовому середовищі повноцінної інформації щодо прав людини та їх опрацювання. Таке різнорівневе розуміння прав людини свідчить про наявність позитивної тенденції щодо формування психологічної готовності до майбутньої правоохоронної діяльності у опитуваних підлітків.

Однак потребує доопрацювання та подальших досліджень тема підтримки прав людини в сімейному середовищі в системі «батьки – діти», адже саме в ній спостерігається готовність дітей до порушення батьками їх прав. Бачимо «сліпу зону» вже на найпершому рівні, а саме рівні впізнання, що свідчить про блокування у свідомості учнів самої можливості розглядати сімейні відносини як ті, що перебувають у полі прав людини. Це, відповідно, призводить до відсутності розуміння прав людини на наступних, більш високих рівнях.

Висновки

Спрямованість нашої держави на європейське співтовариство потребує від її громадян високого рівня правової культури, зокрема, в лавах правоохоронних органів. Формування якісно нового кадрового потенціалу правоохоронців має починатися з підліткового віку. Зарубіжні дослідники визначають, що шкільна освіта в галузі прав людини покликана запустити процес інтеграції розуміння концепції прав людини до структури особистого досвіду, цінностей та процеси прийняття рішень.

Розуміння прав людини є ціннісною та когнітивною складовою частиною психологічної готовності до служби майбутнього правоохоронця. Здатність особистості до реалізації прав людини залежить від її глибокого розуміння їх смислу, важливості та контексту.

Розуміння можна розглядати як цілеспрямовану діяльність, що розгортається (за критерієм задіяних у процесі психічних механізмів) на таких трьох рівнях: розуміння-впізнання, розуміння-гіпотеза та розуміння-поєднання. Отже, розуміння учнями прав людини відбувається відповідно до вищезазначених рівнів,



визначаючи їхню готовність розпізнавати порушення прав у різних ситуаціях життєдіяльності (у взаємодії з батьками, вчителями та однолітками) та визначати власні подальші дії.

Результати нашого емпіричного дослідження виявили розуміння прав людини учнями, які щойно вступили на навчання до

профільного закладу освіти, майже на всіх зазначених рівнях у сферах, які стосуються взаємодії зі вчителями та однолітками. Натомість наявна серйозна проблема блокування у свідомості учнів можливості розглядати сімейні відносини як такі, що перебувають у полі прав людини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. *Избранные психологические труды* : в 2 т. Москва, 1980. Т. 2. С. 103–127.
2. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. Москва : Институт психологии РАН, 2005. 448 с.
3. Кунцевська А.В. Інтраперсональні конфлікти у діяльності соціальних працівників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи». Київ, 2006. 23 с.
4. Ломов Б.Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения. Москва : Наука, 1990. 413 с.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва : Педагогика, 1986. 112 с.
6. Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.02.2021).
7. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text (дата звернення: 11.01.2021).
8. Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice, Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR 2009.
9. Bajaj M., Cislighi B., Mackie G. (Eds.). (2016). Advancing Transformative Human Rights Education. Appendix D to the Report of the Global Citizenship Commission. Cambridge : Open Book Publishers.
10. Robinson C., Phillips L., Quennerstedt A. (2020) Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities, *Educational Review*, 72:2, 220–241, DOI: 10.1080/00131911.2018.1495182 (дата звернення: 11.01.2021).
11. Todres J. (2018) The Trump Effect, Children, and the Value of Human Rights Education", *Family Court Review*, 56 (2). P. 331–343.

REFERENCES:

1. Anan'ev B.G. (1980) K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya [To the Formulation of the Problem of children's Self-awareness development]. *Izbrannye psichologicheskie trudy – Selected psychological works*: Moscow, 2. 103–127 [in Russian].
2. Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice, Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR 2009.
3. Kuntsevs'ka A.V. (2006) Intrapersonal'ni konflikti u diyal'nosti sotsial'nykh pratsivnykiv [Intrapersonal conflicts in social workers' activity] : avtoref. dys. na zdbuttya nauk. stupenya kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.05 "Sotsial'na psykholohiya, psykholohiya sotsial'noyi roboty". Kyiv, 23 [in Ukrainian].
4. Lomov B.F. (1990) O sistemnoi determinacii psichicheskikh javlenii i povedenija [About the systemic determination of mental phenomena and behavior]. Moscow : Nauka, 413 [in Russian].
5. Merlin V.S. (1986) Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti [Essay on the Integral Study of Individuality]. Moscow : Pedagogika [in Russian].
6. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini [About approval of the Concept of development of civic education in Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian].
7. Robinson C., Phillips L. & Quennerstedt A. (2020) Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities, *Educational Review*, 72:2, 220-241, DOI: 10.1080/00131911.2018.1495182
8. Bajaj M., Cislighi B., & Mackie G. (Eds.). (2016). Advancing Transformative Human Rights Education. Appendix D to the Report of the Global Citizenship Commission. Cambridge: Open Book Publishers.
9. Todres J. (2018) The Trump Effect, Children, and the Value of Human Rights Education", *Family Court Review*, 56 (2): 331–343.
10. Uhoda pro asotsiatsiyu mizh Ukrayinoyu, z odniyeyi storony, ta Yevropeys'kym Soyuzom, Yevropeys'kym spivtovarystvom z atomnoyi enerhiyi i yikhnimy derzhavamy-chlenamy, z inshoyi storony [Association Agreement between Ukraine, on the one hand, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, of the other hand]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian]
11. Znakov V.V. (2005) Psikhologiya ponimaniya: Problemy i perspektivy. [Psychology of comprehension: problems and perspectives]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 448 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 18.01.2021.
The article was received 18 January 2021.

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-3>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ ОСІБ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ АГРЕСИВНОСТІ

Меленчук Наталя Іванівна,

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної
та диференціальної психології

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського*

Natmelenchuk0808@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4749-6889>

Прокопенко Катерина Олександрівна,

здобувачка відділення перепідготовки фахівців
за магістерською програмою із психології

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського*

sale_va@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-4063-0325>

Метою статті є виклад результатів теоретико-емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей психологічного захисту осіб з різним рівнем агресивності.

Методи. Для діагностики механізмів психологічного захисту використовувалась методика «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index) Р. Плутчика, Г. Келлерманна, Х. Конта, в адаптації Л.І. Васермана. Вивчення комунікативної агресивності здійснено за допомогою методики «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В.В. Бойко.

Результати. Наведено результати кореляційного аналізу між показниками механізмів психологічного захисту і комунікативної агресивності. Виявлено наявність додатних і від'ємних значимих кореляційних зв'язків між більшістю показників психологічного захисту і комунікативної агресивності. Розглянуто профілі особливостей психологічного захисту «агресивних» і «неагресивних» осіб. Встановлено, що існують певні розбіжності у проявах механізмів психологічного захисту у представників групи осіб з різним рівнем агресивності.

Висновки. Психологічний захист розглядається як система регуляторних механізмів психіки, які спрямовані на усунення або зведення до мінімуму негативних переживань, що травмують особистість, пов'язаних із внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту. Функцією психологічному захисту є подолання відчуття невпевненості в собі, власної неповноцінності, захисту ціннісної свідомості та підтримки стабільної самооцінки. Агресивність розуміється як поведінка людини щодо інших людей, яка відрізняється прагненням заподіяти їм неприємності, завдати шкоди. За результатами кореляційного аналізу встановлено, що комунікативна агресивність найбільш пов'язана з такими механізмами психологічного захисту, як витіснення, регресія, компенсація і заміщення. За допомогою якісного аналізу встановлено, що особам із високим рівнем комунікативної агресивності притаманні такі механізми психологічного захисту, як регресія, компенсація і заміщення. В групі осіб із низьким рівнем агресивності переважають такі механізми психологічного захисту, як заперечення, компенсація і реактивне утворення.

Ключові слова: механізми психологічного захисту, агресивність, комунікативна агресивність, власність особистості, кількісний аналіз, якісний аналіз.



PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF PERSONS WITH DIFFERENT LEVELS OF AGGRESSIVENESS

Melenchuk Natalia Ivanivna,

Ph.D. in Psychology,

Senior Lecturer at the Department of General and Differential Psychology

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky

Natmelenchuk0808@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4749-6889>

Prokopenko Kateryna Oleksandrivna,

Graduate at the Department of Retraining of Specialists in the Master's Program in Psychology

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky

sale_va@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-4063-0325>

Purpose. The purpose of this article is to present the results of theoretical and empirical research aimed at studying the features of psychological protection in people with different levels of aggression.

Methods. The method “Life Style Index” by R. Plutchyk, G. Kellermann, H. Comte, adapted by L. Wasserman was used to diagnose the mechanisms of psychological protection. The method “Determination of integral forms of communicative aggression” by V. Boyko was used to study of communicative aggression.

Results. The results of the correlation analysis between the indicators of the mechanisms of psychological protection and communicative aggression are presented. It was identified the positive and negative significant correlations between most indicators of psychological protection and communicative aggression. The profiles of features of psychological protection of “aggressive” and “non-aggressive” persons are considered. It is established that there are some differences in the manifestations of mechanisms of psychological protection in members of a group of people with different levels of aggression.

Conclusions. Psychological protection is seen as a system of regulatory mechanisms of the psyche, which are aimed at eliminating or minimizing negative, traumatic personal experiences associated with internal or external conflicts, states of anxiety and discomfort. The function of psychological protection is to overcome feelings of insecurity, inferiority, protection of value consciousness and maintaining a stable self-esteem. Aggression is understood as a person's behavior towards other people, which is characterized by a desire to cause them trouble, harm. Correlation analysis has shown that communicative aggression is most associated with psychological defense mechanisms such as displacement, regression, compensation, and substitution. The qualitative analysis was established that persons with a high level of communicative aggression are characterized by such mechanisms of psychological protection as regression, compensation and substitution. In the group of people with a low level of aggression is dominated such mechanisms of psychological protection as denial, compensation and reactive education.

Key words: *mechanisms of psychological protection, aggression, communicative aggression, personality trait, quantitative analysis, qualitative analysis.*

Вступ

Сьогодні, в умовах інформаційного перена-сичення в суспільстві, від особистості потре-бується інтенсивний розвиток тих структур, які відповідають за ефективне пристосування до навколишньої дійсності. Однією з адапта-ційних систем особистості є психологічний захист, який визначає суб'єктивний комфорт особистості в ситуаціях напруженості, стресу, фрустрації і тривоги.

Психологічний захист є одним із найбільш суперечливих компонентів у структурі особи-стості, оскільки одночасно сприяє як стабілізації особистості, так і її дезорганізації (Андрушко, 2016: 48). Окремі механізми психологічного захисту є менш конструктивними, оскільки не допускають інформацію, що травмує, у свідо-мість, інші – більш конструктивними, які пов'язані з переробкою та переоцінкою інформації.

Дослідження проблеми механізмів психо-логічного захисту є досить складним пита-нням в сучасній психології. Нині відсутній єди-ний підхід до визначення цього феномена, кількості захисних механізмів та закономір-ностей їх розвитку.

Нормальний рівень агресивності, під яким розуміється прагнення до незалежності, активне відстоювання своєї думки й рішучі дії для досягнення мети, є необхідним є необхід-ним проявом індивідуальності і сприяє адап-тації в суспільстві (Берковиц, 2007). Вона є нормальним проявом особистості, що спря-мована на виживання. Усі форми агресивності пов'язанні зі спробами контролювати ситу-ацію, впливати на неї задля вдосконалення або себе, або свого оточення, включаючи близьких людей. Реакція у вигляді агресив-ної поведінки приводиться в дію вродженими

і набутими механізмами, деякою внутрішньою мотивуючою силою. Знання того, які види психологічного захисту корелюють з агресивністю, може допомогти розумінню агресивної поведінки загалом, а також мати практичне значення для вироблення й вжиття конструктивних заходів задля запобігання або контролю агресії.

Враховуючи зазначене та зважаючи на значну соціальну значущість проблеми психологічних захистів у співвідношенні з агресивністю, ми вибрали цю тему дослідження.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У сучасній зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі накопичений багатий теоретичний матеріал, що відображає різноманітні концепції психологічного захисту (Ф.Б. Бассін, Ф.Ю. Василюк, Р.М. Грановська, Н. Мак-Вільямс, А.А. Налчаджян, Т.С. Яценко, Е. Frydenberg, Н. Kellerman, R. Plutchik).

Поняття психологічного захисту було введено З. Фрейдом, який розглядав його як функцію Его, що відповідає за інтеграцію і адаптацію у разі виникнення загрози цілісності особистості. Механізми психологічного захисту, на думку науковця, виступають засобами вирішення конфлікту між свідомістю і несвідомим (Фрейд, 1992).

Традиційно психологічний захист розуміється як система регуляторних механізмів психіки, які спрямовані на усунення або зведення до мінімуму негативних переживань, що травмують особистість, пов'язаних із внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту (Алмаев, Малкова, 2006). Психологічний захист виявляється в тенденції особистості зберігати звичну думку про себе, зменшувати дисонанс шляхом відторгнення або спотворення інформації, що сприймається як несприятлива і руйнуюча первинні уявлення про себе і інших (Грановська, 2007).

Метою психологічного захисту є ослаблення внутрішньо особистісних конфліктів (напруги, занепокоєння), що зумовлені протиріччями між інстинктивними імпульсами несвідомого і засвоєними вимогами зовнішнього середовища, виникають у результаті соціальної взаємодії. Захисні механізми послаблюють цей конфлікт, здійснюючи регулювання поведінки людини, підвищуючи її пристосованість і врівноважуючи психіку (Frydenberg, 2002).

Одними з найбільш розроблених і повних концепцій психологічного захисту є психоеволюційна теорія емоцій Р. Плутчика і структурна теорія особистості Г. Келлермана, які припускають специфічні взаємозв'язки між різними рівнями особистості, а саме рівнем емоцій, психологічних захистів та диспозицій. З позицій авторів теорії є вісім основних механізмів захисту, таких як заперечення, витіснення, заміщення, компенсація, реактивне утво-

рення, проєкція, інтелектуалізація, раціоналізація і регресія, які взаємодіють з основними емоціями (радість, очікування, прийняття, гнів, сум, подив, відраза, страх) і відповідають диспозиціям (агресивна, депресивна, параноїдна, пасивна, обсесивна, диспозиція манії, істерії, психопатії). При цьому, як зазначають автори, особливості захисних стратегій залежать від специфіки емоцій, які залучені до конфлікту (Plutchik, 1983).

О.П. Саннікова у своєму дослідженні індивідуальних відмінностей механізмів психологічного захисту доходить висновку, що особливостями емоційності можна пояснити не тільки відмінності за якістю та інтенсивністю актуальних емоцій, що виникають у різних людей в одних і тих же ситуаціях, але й відмінності в «психологічній ціні» цих переживань, поведінці людей, спрямованій на адаптацію і зниження напруги. Останнє проявляється в індивідуальній специфіці механізмів психологічного захисту, а саме у виборі їх стильових характеристик, виборі «улюблених» механізмів психологічних захистів та їх певних комбінацій (Саннікова, 2003).

Л.В. Степаненко зазначає, що механізми психологічного захисту обумовлюють адаптаційну поведінку особистості та реакції на стрес. Вивчаючи особливості взаємозв'язку механізмів психологічного захисту особистості з емоційними характеристиками, дослідниця встановила взаємозв'язки між показниками психологічного захисту й такими показниками особистісних емоційних властивостей особистості, як емоційність, агресивність, тривожність, роздратування, емоційна лабільність, нейротизм (Степаненко, 2017).

Агресивність розуміється як поведінка людини щодо інших людей, яка відрізняється прагненням заподіяти їм неприємності, завдати шкоди (Немов, 2003: 651). В літературі як особистісні фактори, що зумовлюють підвищення рівня агресивності, виокремлюються підвищена ворожість та подразливість, підвищена емоційна реактивність, перевищена самооцінка, підвищений рівень тривожності та депресії, негативна афективність, мотиваційна сфера, низький рівень розвитку інтелекту, задрісність, антисоціальна спрямованість особистості, схильність приписувати оточуючим агресивні наміри (Кириченко, 2017).

Отже, метою дослідження є виявлення особливостей механізмів психологічного захисту осіб з різним рівнем агресивності.

2. Методологія та методи

В емпіричному дослідженні взяли участь 79 осіб віком від 24 до 45 років (магістри відділення перепідготовки фахівців за магістерською програмою з психології Державного закладу «Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса).



Для діагностики механізмів психологічного захисту використовувалась методика «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI або ІЖС) Р. Плутчика, Г. Келлерманна, Х. Конта в адаптації Л.І. Васермана з колегами (Алмаев, Малкова, 2006; Васерман, 2005). Зазначена методика була створена на основі психоеволюційної теорії Р. Плутчика і структурної теорії особистості Х. Келлермана (Plutchik, 1983). Вона спрямована на діагностику вісім видів психологічних захистів, таких як заперечення, витіснення, заміщення, компенсація, реактивне утворення, проєкція, інтелектуалізація, раціоналізація і регресія.

Вивчення комунікативної агресивності здійснено за допомогою методики «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В.В. Бойко (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002).

Статистичне оброблення даних проводилось із використанням комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows. Використовувались кількісний (кореляційний, t-критерій Стьюдента) та якісний (метод «асів» і метод «профіль») аналізи даних.

3. Результати та дискусії

Попередньо нами був проведений кореляційний аналіз між показниками механізмів психологічного захисту і комунікативної агресивності, який допоміг встановити характер взаємозв'язків між цими показниками (табл. 1).

Розглянемо значущі результати кореляційного аналізу між показниками індексу життєвого стилю та комунікативної агресивності.

Аналіз таблиці 1 свідчить про наявність як додатних, так і від'ємних значимих кореляційних зв'язків між показниками, що вивчаються. Так, показник заперечення (А) встановив значимі від'ємні зв'язки з такими показниками комунікативної агресивності, як провокування агресії у оточуючих (ПрА) і аутоагресія (АуА)

на рівні 5%. Показник витіснення (В) виявив значимі додатні зв'язки з показниками спонтанної агресії (СпА), схильності до відображеної агресії (СхВА) та ритуалізації агресії (РА) на рівні 5%. Показник регресія (С) додатним чином пов'язаний на рівні 1% з показником спонтанної агресії (СпА), на рівні 5% з показниками анонімної агресії (Ана) та схильності до відображеної агресії (СхВА). Показник компенсації (D) виявив додатні значимі зв'язки на рівні 5% з такими показниками комунікативної агресивності, як спонтанна агресія (СпА) та анонімна агресія (Ана). Окремо виділимо показник заміщення (F), який встановив найбільшу кількість значимих зв'язків з показниками комунікативної агресивності. Так, із показниками спонтанної агресії (СпА) та схильності до відображеної агресії (СхВА) він виявив значимі додатні зв'язки на рівні 1%; з показниками анонімної агресії (Ана) і провокуванням агресії у оточуючих (ПрА) – на рівні 5%, а з показником невміння переключати агресію (НПА) показник заміщення (F) встановив значимий від'ємний зав'язок на рівні 5%. Показник інтелектуалізації (G) від'ємним чином пов'язаний із показником нездатності зупинити агресію (НЗА). Нарешті, показник реактивного утворення (H) від'ємним чином пов'язаний на рівні 1% з показником анонімної агресії (Ана).

Таким чином, за допомогою кореляційного аналізу емпірично підтверджено взаємозв'язок між показниками комунікативної агресивності та використанням певних механізмів психологічного захисту. Комунікативна агресивність найбільше пов'язана з такими механізмами психологічного захисту, як витіснення, регресія, компенсація і заміщення.

Слід зазначити, що результати попереднього кореляційного аналізу підтвердили можливість порівняння психологічних

Таблиця 1

Значущі коефіцієнти кореляцій між шкалами психологічного захисту та показниками комунікативної агресивності

	A	B	C	D	F	G	H
СпА		287*	355**	274*	387**		
НЗА						-282*	
НПА					-286*		
Ана			279*	290*	282*		-352**
ПрА	-276*				279*		
СхВА		289*	284*		373**		
АуА	-281*						
РА		283*					

Примітка: 1) нулі та коми опущені; 2) позначення ** – значущість зв'язку на рівні $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$; 3) умовні позначення шкал психологічного захисту: А – заперечення; В – витіснення; С – регресія; D – компенсація; F – заміщення; G – інтелектуалізація; H – реактивне утворення; 4) умовні позначення показників комунікативної агресивності: СпА – спонтанна агресія; НЗА – нездатність зупинити агресію; НПА – невміння переключати агресію; Ана – анонімна агресія; ПрА – провокування агресії у оточуючих; СхВА – схильність до відображеної агресії; АуА – аутоагресія; РА – ритуалізація агресії.

характеристик, що вивчаються. Застосування якісного аналізу (метод «асів») дало змогу виявити групу осіб із високим (четвертий квартиль розподілу – від 75 до 100 процентіля) і низьким (перший квартиль розподілу – від 0 до 25 процентіля) рівнем індексу агресивності. Отже, було виділено такі групи осіб, як особи з високим («агресивні») та особи з низьким («неагресивні») рівнем індексу агресивності. Використання методу «профілів» допомогло виявити особливості психологічного захисту у представників зазначених груп осіб.

На рис. 1 наведено профілі психологічного захисту в групах осіб з високим і низьким рівнями агресивності.

На осі ОХ розміщені показники психологічного захисту, на осі ОУ – значення цих показників, що виражені у процентілях. Середня лінія ряду проходить через точку 50-го процентіля. Кожен профіль відображає середні значення відповідних показників усіх представників виділених груп.

Візуальний аналіз рис. 1 свідчить про певні розбіжності в проявах механізмів психологічного захисту кожній групі осіб. Так, профіль групи осіб із високим рівнем агресивності (група Агрес) розташований над середньою лінією ряду і знаходиться в просторі третього і четвертого квартилів розподілу (діапазон значень міститься від 50 до 90 процентілей). Виняток становить лише показник реактивного утворення (Н), значення якого розташовані нижче середньої лінії ряду і знаходяться в просторі другого квартилю розподілу, що свідчить про незначний вираз означеного типу психологічного захисту в цій групі осіб.

Профіль групи осіб із низьким рівнем агресивності (група Неагрес) розташований у площині нижче середньої лінії ряду і знаходиться переважно в просторі другого квартилю розподілу (діапазон значень міститься від 25 до 50 процентілей). Виняток становить показник заперечення (А), значення якого розташовані вище середньої лінії ряду і знаходяться в просторі четвертого квартилю розподілу, що свідчить про високий вираз означеного типу психологічного захисту в цій групі осіб.

Задля аналізу кожного профілю здійснено ранжування показників психологічного захисту за відхиленням від середньої лінії ряду (від збільшення абсолютного числа до меншого). Валентність вказує на відхилення від середньої лінії ряду до додатного або до від'ємного полюсу. Результати ранжування наведено у табл. 2.

Враховуючи змістовий опис показників психологічного захисту (Васерман, 2005; Plutchik, 1983), що пропонується авторами методики «Індекс життєвого стилю», здійснимо аналіз означених профілів (рис. 1).

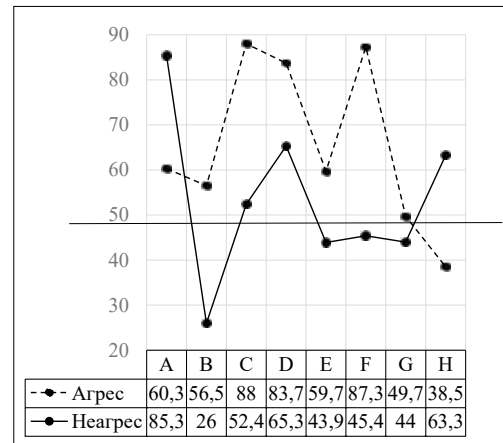


Рис. 1. Профілі психологічного захисту «агресивних» і «неагресивних» осіб

Примітка: 1) група Агрес (n=10) – група осіб з високим рівнем індексу агресивності; група Неагрес (n=12) – група осіб з низьким рівнем індексу агресивності; 2) умовні позначення шкал психологічного захисту: А – заперечення; В – витіснення; С – регресія; D – компенсація; Е – проєкція; F – заміщення; G – інтелектуалізація; Н – реактивне утворення.

Таблиця 2

Ранжування показників психологічного захисту в «агресивній» і «неагресивній» групах осіб

Ранг	Групи «агресивних» та «неагресивних» осіб	
	Група Агрес	Група Неагрес
1	C ⁺ (регресія)	A ⁺ (заперечення)
2	D ⁺ (компенсація)	D ⁺ (компенсація)
3	F ⁺ (заміщення)	H ⁺ (реактивне утворення)

Примітка: показники надано у порядку зменшення абсолютних величин відхилення від середньої лінії ряду.

У представників групи осіб з високим рівнем агресивності (група Агрес) найбільш вираженими механізмами психологічного захисту виявилися регресія (C⁺), компенсація (D⁺) і заміщення (F⁺).

Це свідчить про те, що у осіб цієї групи за деяких обставин можливе прагнення у своїх поведінкових реакціях уникнути тривоги шляхом переходу на більш ранні стадії розвитку лібідо, замінити рішення суб'єктивно більш складних завдань на відносно простіші та доступніші у складних ситуаціях. У стані стресу вони повертаються до ранніх або незрілих паттернів поведінки й задоволення, що істотно збільнює їх потенційно можливий арсенал вирішення конфліктних ситуацій (C⁺). «Агресивним» особам притаманні спроби знайти відповідну заміну реальному чи уявному недоліку іншою якістю,



найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, цінностей, достоїнств, поведінкових характеристик іншої особи (D^+). Таким особам притаманна розрядка пригнічених емоцій, які спрямовуються на об'єкти, що представляють меншу небезпеку або є більш доступними, ніж ті, що викликали негативні емоції і почуття. Агресивні особи схильні до вивільнення прихованих емоцій, зазвичай гніву, на предметах, тваринах або людях, що сприймаються як менш небезпечні для них, ніж ті, які дійсно викликали емоції (F^+).

У представників групи осіб із низьким рівнем агресивності (група Неагрес) найяскравіше виражено три типи механізмів психологічного захисту, а саме заперечення (A^+), компенсація (D^+) і реактивне утворення (H^+).

Це свідчить про те, що у осіб цієї групи переважає прагнення до заперечення деяких обставин, які їх фруструють і викликають тривогу. Як правило, заперечуються ті аспекти зовнішньої реальності, які, незважаючи на те, що вони є очевидними для оточуючих, не приймаються, не визнаються самою особистістю, тобто та інформація, яка турбує і може привести до конфлікту, не сприймається особистістю (A^+). Цим особам також притаманні спроби знайти відповідну заміну реальному чи уявному недоліку іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, цінностей, достоїнств, поведінкових характеристик іншої особи (D^+). «Неагресивним» особам властивий вираз неприємних або неприйнятних для них думок, відчуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень (H^+).

Отже, аналіз отриманих даних показав, що групи осіб з різним рівнем агресивності характеризуються специфічним профілем захисту Еґо.

Висновки

Психологічний захист розглядається як система регуляторних механізмів психіки, які спрямовані на усунення або зведення до мінімуму негативних переживань, що травмують особистість, пов'язаних із внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту. Функцією психологічного захисту є подолання відчуття невпевненості в собі, власної неповноцінності, захисту ціннісної свідомості і підтримки стабільної самооцінки.

Агресивність розуміється як поведінка людини щодо інших людей, яка відрізняється прагненням заподіяти їм неприємності, завдати шкоди.

Вивчення специфіки психологічного захисту здійснювалося в осіб із різним рівнем агресивності. Для емпіричного дослідження застосовано методику «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index) Р. Плутчика, Г. Келлерманна, Х. Конта в адаптації Л.І. Васермана і методику «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В.В. Бойко.

За результатами кореляційного аналізу встановлено додатні і від'ємні значимі зв'язки між більшістю шкал психологічного захисту та показниками комунікативної агресивності. Виявлено, що комунікативна агресивність найбільше пов'язана з такими механізмами психологічного захисту, як витіснення, регресія, компенсація і заміщення.

За допомогою якісного аналізу встановлено, що існують певні розбіжності в проявах механізмів психологічного захисту у представників групи осіб із різним рівнем агресивності. Особам із високим рівнем комунікативної агресивності притаманні такі механізми психологічного захисту, як регресія, компенсація і заміщення. В групі осіб із низьким рівнем агресивності переважають такі механізми психологічного захисту, як заперечення, компенсація і реактивне утворення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрушко Я.С. Психологічні захисти в структурі професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2016. 276 с.
2. Алмаєв Н.А., Малкова Г.Ю. Оценка психометрических свойств методики «Индекса жизненного стиля» Плутчика-Келлермана. *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 151–159.
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: лучший в мире учебник по психологии агрессии / пер. А.В. Боричев, Л.М. Царук, Л.О. Ордановская. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 510 с.
4. Вассерман Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля : пособие для психологов и врачей. Санкт-Петербург : Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2005. 54 с.
5. Грановская Р.М. Психологическая защита. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 476 с.
6. Кириченко Р.В. Дослідження проблеми агресивної поведінки сучасної молоді. *Scientific Journal Virtus*. 2017. July. № 15. С. 51–54.
7. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / пер. с англ. Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. 480 с.
8. Михальська Ю.А., Ренке С.О. Особливості механізмів психологічного захисту особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 30. С. 417–427.
9. Немов Р.С. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений : в 3 кн. 4-е изд. Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. Кн. 1 : Общие основы психологии. 2003. 688 с.
10. Санникова О.П. Психологические защиты: проблема индивидуальных различий. *Психология у XXI столітті: перспективи розвитку* : матеріали VI Костюківських читань (м. Київ, 28–29 січня 2003 р.). Київ, 2003. С. 17–24.

11. Степаненко Л.В. Особливості взаємозв'язку механізмів психологічного захисту особистості з емоційними характеристиками. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 5. Т. 1. С. 124–129.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Издательство Института Психотерапии, 2002. 490 с.
13. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я». *По ту сторону принципа удовольствия*. Москва : Прогресс, 1992. С. 256–324.
14. Plutchik R. Emotions in early development: A psychoevolutionary approach. *Emotion: Theory, research, and experience* / R. Plutchik, H. Kellerman (Eds.). Vol. 2. N.Y. : Academic Press. 1983.
15. Frydenberg E. Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. Oxford University Press. 2002. 176 p.

REFERENCES:

1. Andrushko Ya.S. (2016). *Psykholohichni zakhysty v strukturi profesiinoi identychnosti maibutnoho pratsivnyka orhaniv vnutrishnikh sprav: monohrafiia. [Psychological problems in the structure of the professional identity of the official of the organs of internal reference: monograph]*. Lviv : LvDUVS [in Ukrainian].
2. Almaev N.A., Malkova G.Iu. (2006). Otsenka psikhometricheskikh svoystv metodiki "Indeksa zhiznennogo stil'ia" Plutchika-Kellermana [Assessment of the psychometric properties of the Plutchik-Kellerman Life Style Index]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*. 4. 151–159 [in Russian].
3. Berkovits L. (2007). *Agressiia: prichiny, posledstviia i kontrol: luchshij v mire uchebnik po psikhologii agressii [Aggression: Causes, Consequences and Control: The best textbook of aggression psychology in the world]*. Per. A. Borichev, L. Caruk, L. Ordanovskaya. Sankt-Peterburg : Prajm-EVROZNAK [in Russian].
4. Vasserman L.I. (Red). (2005). *Psikhologicheskaja diagnostika indeksa zhiznennogo stil'ia. Posobie dlya psihologov i vrachej. [Psychological diagnostics of the life style index. A guide for psychologists and doctors]*. Sankt-Peterburg : Psihonevrol. in-t im. V.M. Bekhtereva [in Russian].
5. Granovskaia R.M. (2007). *Psikhologicheskaja zashchita [Psychological protection]*. SPb. : Rech [in Russian].
6. Kyrychenko R.V. (2017). Doslidzhennia problemy ahresyvnoi povedinky suchasnoi molodi [Research of the problem of aggressive behavior of modern youth]. *Scientific Journal Virtus*. July. 15. 51–54 [in Ukrainian].
7. Mak-Viliams N. (2001). *Psikhoanaliticheskaia diagnostika: Ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom protsesse [Psychoanalytic Diagnostics: Understanding the Personality Structure in the Clinical Process]* / Per. s angl. M. : Nezavisimaia firma "Klass" [in Russian].
8. Mykhalska Yu.A., Renke S.O. (2015). Osoblyvosti mekhanizmv psykhologichnoho zakhystu osobystosti [Special features of the mechanisms in the psychology of the individual]. *Problemy suchasnoi psikhologii – Problems of modern psychology*. 30. 417–427 [in Ukrainian].
9. Nemov R.S. (2003). *Obshchie osnovy psikhologii [General foundations of psychology]*. M. : Gumanitar. izd. Tsentr "VLADOS" [in Russian].
10. Sannykova O.P. (2003). Psihologicheskie zaschityi: problema individualnykh razlichij [Psychological defenses: the problem of individual differences]. *Psykholohiia u XXI stolitti: perspektyvy rozvytku : materialy VI Kostyukivskykh chytan – Psychology in the XXI century: prospects for development : materials of the VI Kostyukov readings*. m. Kyiv, 28–29 sichnia 2003 r. Kyiv. 17–24 [in Ukrainian].
11. Stepanenko L.V. (2017). Osoblyvosti vzaiemozviazku mekhanizmv psykhologichnoho zakhystu osobystosti z emotsiinymy kharakterystykamy [Features of interrelation of mechanisms of psychological protection of the person with emotional characteristics]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*. 5 (1). 124–129 [in Ukrainian].
12. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. (2002). *Sotsialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]*. M., Izd-vo Instituta Psihoterapii [in Russian].
13. Freyd Z. (1992). Massovaya psihologiya i analiz chelovecheskogo "Ya" / Po tu storonu printsipa udovol'stviya [Mass psychology and analysis of the human "I" / Beyond the pleasure principle.]. Moskva : Progress. 256–324 [in Russian].
14. Plutchik R. Emotions in early development: A psychoevolutionary approach. In R. Plutchik, H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience*. Vol. 2. N.Y. : Academic Press. 1983.
15. Frydenberg E. Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. Oxford University Press. 2002. 176 p.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2021.
The article was received 21 January 2021.



УДК 159.923:534.3

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-4>

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ У СТУДЕНТІВ З АДИКТИВНОЮ СХИЛЬНІСТЮ ЩОДО ПРОСЛУХОВУВАННЯ МУЗИКИ

Плохих Віктор Володимирович,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної психології
*Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна*

plokhikh_v@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-7897-3417>

Кадуха Олена Сергіївна,
магістр

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського*

lenakaduha@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0949-7362>

Мета дослідження – визначення особливостей зв'язку інтелектуальних здібностей з адиктивними проявами щодо захопленості прослуховуванням музики у студентів.

Методи. Досліджуваними виступили 57 студентів. В емпіричному дослідженні були використані такі методики: «Шкала прогресивних матриць» Дж. Равена; «Прості аналогії»; шкала «Спортивний та музичний фанатизм» із методики «Схильність до залежної поведінки» В.Д. Менделевича. Захопленість прослуховуванням музики визначалася за допомогою дослідницької анкети. Статистичний аналіз емпіричних даних проводився з використанням кореляційного аналізу (за Спірменом), критерію U Манна – Уїтні, критерію ϕ^* Фішера.

Результати. Аналіз результатів за методикою В.Д. Менделевича дозволив виокремити у групі досліджуваних проблемну підгрупу з підвищеною схильністю та високою ймовірністю музичної залежності (22 особи). Встановлено, що для досліджуваних проблемної групи вище значення показників: частота прослуховування музики на дозвіллі ($U = 235,5$; $p = 0,022$); бажана виразність музичного ритму ($U = 271,5$; $p = 0,039$); частота втрати відчуття плину часу у процесі прослуховування ($U = 237,0$; $p = 0,012$); частота прослуховування творів у стилях рок ($\phi^* = 1,73$; $p = 0,042$) і хіп-хоп ($\phi^* = 1,8$; $p = 0,036$). Прояви музичної адикції корелюють із: використанням музики для підняття настрою ($r = 0,289$; $p = 0,029$); бажаною гучністю звучання ($r = 0,258$; $p = 0,053$); частотою «занурення в себе» під час прослуховування ($r = 0,350$; $p = 0,008$). Встановлено зворотний зв'язок музичної адикції з показниками інтелектуального розвитку в серіях А ($r = -0,280$; $p = 0,035$) та С ($r = -0,370$; $p = 0,005$) методики Дж. Равена. Визначено, що використання музики для інтелектуальної зосередженості корелює із загальним показником вирішення завдань за Дж. Равеном ($r = 0,260$; $p < 0,051$) та з результативністю пошуку простих аналогій ($r = 0,303$; $p < 0,022$).

Висновки. Виразність адиктивних проявів у студентів-досліджуваних щодо прослуховування музики прямо пов'язана зі зниженням ефективності інтелектуальних функцій, спрямованих на визначення взаємозв'язків та принципів розбудови аналізованої структурної організації. Музика сприяє зосередженості студентів в інтелектуальній діяльності, але надмірне прослуховування музики для розумової зосередженості сприяє втраті особою відчуття реальності та свідомого контролю над діями під час занурення в потоковий стан.

Ключові слова: мислення, пам'ять, смислова переробка інформації, музичний стиль, стан свідомості, захопленість прослуховуванням музики.

INTELLECTUAL ABILITIES OF STUDENTS WITH AN ADDICTIVE TENDENCY TO LISTEN TO MUSIC

Plokhikh Viktor Volodymyrovych,

Doctor of Psychology,
Professor at the Department of General Psychology
V.N. Karazin Kharkiv National University

plokhikh_v@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-7897-3417>

Kadukha Olena Serhiivna,

Master
*South Ukrainian National Pedagogical University
named after K.D. Ushynsky*

lenakaduha@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0949-7362>

Purpose. The purpose of the research is to determine the features of the connection of intellectual abilities with addictive manifestations of passion for listening to music in students.

Methods. The subjects were 57 students. In an empirical study, the following methods were used: “The scale of Progressive Matrices” by J. Raven; “Simple analogies”; scale “Sports and music fanaticism” from the method “Tendency to dependent behavior” by V.D. Mendelevich. Passion for listening to music was determined using a research questionnaire. We performed statistical analysis of empirical data using correlation analysis (according to Spearman), the Mann-Whitney criterion u , and the Fisher criterion φ^* .

Results. Analysis of the results according to the method of V.D. Mendelevich allowed us to identify a problem subgroup with an increased predisposition and a high probability of musical dependence in the group of subjects (22 people). We have found that for the studied group, the highest problems are: the frequency of listening to music at leisure ($U = 235,5$; $p = 0,022$); desired expressiveness of the musical rhythm ($U = 271,5$; $p = 0,039$); frequency of loss of time perception when listening ($U = 237,0$; $p = 0,012$); frequency of listening to works in the rock styles ($\varphi^* = 1,73$; $p = 0,042$) and hip-hop ($\varphi^* = 1,8$; $p = 0,036$). Manifestations of musical addiction correlate with: the use of music to raise the mood ($r = 0,289$; $p = 0,029$); the desired sound volume ($r = 0,258$; $p = 0,053$); the frequency of “immersion in yourself” when listening ($r = 0,350$; $p = 0,008$). The feedback of musical addiction with indicators of intellectual development in Series A ($r = -0,280$; $p = 0,035$) and C ($r = -0,370$; $p = 0,005$) methods of J. Raven. We have determined that the use of music for intellectual concentration correlates with the overall indicator of problem-solving, according to J. Raven ($r = 0,260$; $p < 0,051$) and with the effectiveness of searching for simple analogies ($r = 0,303$; $p < 0,022$).

Conclusions. The severity of addictive manifestations among studied students about listening to music is directly related to a decrease in the effectiveness of intellectual functions. Those functions aim at determining the relationships and principles of development of the analyzed structural organization. Music contributes to students' concentration in intellectual activities, but excessive listening to music for mental concentration contributes to the loss of a person's sense of reality and conscious control over actions when immersed in a flowing state.

Key words: *thinking, memory, semantic processing of information, musical style, state of consciousness, passion for listening to music.*

Вступ

Новітня техніка і технології надають сучасній людині широкий спектр можливостей для ефективної організації праці, навчання, дозвілля. Водночас недоцільне й надмірне використання досягнень цивілізації сприяє й загрозам негативних трансформацій особистості, провокує формування та закріплення адиктивних уражень на кшталт комп'ютерної залежності, інтернет-адикції. Це стосується й захопленості людей необмеженим прослуховуванням музики. Музика і сама собою була і залишається могутнім чинником впливу на психічну організацію. Музика здатна ініціювати і підсилювати будь-які емоційні стани

і переживання людини. До того ж натепер створюються музичні композиції і навіть жанри з орієнтацією на провокування у слухача певних ефектів сприйняття і переживань (Хезмондалш, 2014).

Сучасна звуковідтворювальна апаратура дозволяє чинити різноманітний вплив на слухача в будь-яких варіаціях і акцентах, і невизначено довго. Завдяки сучасним портативним програвачам і зручним навушникам людина може прослуховувати музику будь-де і будь-коли. Надмірне ж «занурення» особи в музичні варіації з їх систематичним підкріпленням приємними враженнями та задоволенням може викликати музичну залежність,



деструктивні зміни особистості. І останнє особливо стосується осіб із нестійкою психічною організацією, осіб із недостатньо визначеними або взагалі несформованими конструктивними життєвими орієнтирами і цінностями.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Будь-яка адикція тією чи іншою мірою «захоплює» всю особистісну організацію. Передусім це стосується емоційно-вольової сфери. Водночас найважливішим виразом закріплення адиктивної поведінки є формування в людини як основи світосприйняття образу віртуальної реальності. Система відношень в цьому образі здебільшого містить не природні зв'язки в системі «людина – оточення», а гіперболізовані й викривлені у своєму значенні складники психічного комплексу з адиктивним агентом у центрі. Водночас осередок контролю за поведінкою залежної людини значною мірою змінює внутрішню локалізацію на зовнішню; суб'єктність втрачається.

Звісно, радикальні зміни в образі світу і світогляді особистості з укоріненою адиктивною поведінкою відбиваються на процесах когнітивної сфери. Відбиток стрижневої спрямованості процесів віртуальної реальності несуть на собі аперцепція, організація довгострокової пам'яті, генерація образів уяви, антиципація, інтерпретація фактів. У цьому аспекті в нашому попередньому дослідженні у студентів було встановлено зв'язок інтернет-адиктивної поведінки зі зниженою ефективністю смислової переробки інформації в реалізація продуктивних функцій пам'яті і мисленнєвого синтезу (Плохих та ін., 2014).

У роботі А.Ю. Аكوпова визначаються три ключові передумови для формування в людини адиктивної поведінки (Акопов, 2008). Такими передумовами є: зсув мотиву й мети діяльності на засоби досягнення задоволення й маніпулювання; переведення себе у приємний змінений стан свідомості через маніпулювання відповідними засобами; фіксація в пам'яті зв'язку засобів для маніпулювання і наступного стану задоволення. Останнє, власне, і є позитивним підкріпленням і закріпленням умовно-рефлекторних реакцій. Гедоністично розфарбовані рефлекторні комплекси захопленості музикою реалізуються у пристрасті до прослуховування композицій певних музичних стилів, у музичному фанатизмі.

Варто зазначити, що за своєю психологічною організацією виконання і прослуховування музичних композицій суттєво відрізняються. Музичні виконавці в межах необхідного самі задають ритм, темп, мелодійне наповнення звучання. Локус контролю їхніх дій і переживань насамперед внутрішній. Як наслідок, у разі достатньої синхронізації задуму і його реалізації талановиті

виконавці можуть «занурюватися» у власноруч створений натхнений потоковий стан (Чиксентмихайи, 2013). І, навпаки, слухач є веденим, а в разі втрати критичності він стає залежним від потоку звучання. В останньому варіанті ефект від прослуховування значною мірою залежить від побудови, особливостей і змісту музичної композиції, від поточних умов.

Комплексна реалізація вказаних вище передумов адиктивної поведінки щодо прослуховування музики достатньо узгоджується з теоретичною моделлю «ситуація – функція – уподобання», яка пояснює виникнення й закріплення музичних уподобань (Schäfer, 2016). Відповідно до означеної моделі ситуація насиченого емоціями прослуховування стикається з реалізацією певної функції музики, підкріплюється задоволенням і закріплюється як уподобання, а надалі – і як пристрасть. Водночас саму ситуацію прослуховування варто розглядати як розмаїття внутрішньоособистісних і зовнішніх чинників. До перших варто віднести цінності, настанови, стан особистості, індивідуально-психологічні особливості (Плохих та ін., 2020; Хезмондалш, 2014; Lonsdale, 2019). Зовнішні чинники визначаються обстановкою прослуховування, особливостями побудови і змісту самих музичних композицій.

Новітні технічні пристрої, які створюють умови для практично необмеженого прослуховування музики, сприяють швидкому і надійному закріпленню будь-яких музичних уподобань. І сучасна молодь віддає перевагу високому темпу, виразному ритму, значній гучності звучання. Натепер велику популярність у юних та молодих слухачів мають композиції у стилях рок, реп, хіп-хоп, джаз, поп. Для них насамперед важливе отримання не просто задоволення, а насолоди від музики (Nowack, 2019; Upadhyay та ін., 2017).

Гедоністична спрямованість організації життєдіяльності багатьох представників молодого покоління є очевидною. Водночас за прослуховуванням музики залишають і низку функцій, пов'язаних з інтелектуальною діяльністю. До цих функцій відносять: когнітивну, самоусвідомлення, самовдосконалення, інтелектуального зосередження (Сазонова, 2019; Lonsdale, 2019; Schäfer та ін., 2013b). Однак не будь-яка музика сприяє плідній інтелектуальній діяльності. Наприклад, фонові рок-музика може негативно впливати на смислове запам'ятовування тексту, а під час вирішення складних завдань узагалі потрібна тиша (Наришкіна та ін., 2015; Хезмондалш, 2014).

Стіяка пристрасть і уподобання щодо музики складаються переважно в дитинстві, підлітковому і юнацькому віці (Повстан та ін., 2018; Хезмондалш, 2014). І особливо

важливим для організації процесів виховання і навчання учнів та студентів є розуміння того, як захопленість прослуховуванням музики, а у граничному варіанті – адиктивна поведінка, відбивається на результативності інтелектуальної діяльності слухача, на його розумінні справжніх відносин реальності.

Мета дослідження – визначення особливостей зв'язку інтелектуальних здібностей з адиктивними проявами щодо захопленості прослуховуванням музики у студентів.

2. Методологія та методи

В емпіричному дослідженні брали участь 57 студентів віком від 17 до 22 років. Досліджуваним пропонувалося виконати низку стандартизованих методик та надати відповіді на питання дослідницької анкети.

Рівень розвитку невербального інтелекту і логічність мислення досліджуваних визначалися за методикою Дж. Равена («Шкала прогресивних матриць»). В аспекті діагностування вербального інтелекту використовувалася методика «Прості аналогії». Ступінь адиктивних проявів щодо захопленості прослуховуванням музики в досліджуваних встановлювався за допомогою шкали «Спортивний та музичний фанатизм» (розроблена Е.А. Гагаріною) з методики «Схильність до залежної поведінки» В.Д. Менделевича. За отриманими результатами досліджувані відносилися до таких розрядів адиктивної ураженості, як: відсутність тенденції до залежності; ознаки тенденції до залежності; ознаки підвищеної схильності до залежності; ознаки високої ймовірності залежності.

Прояви адиктивної поведінки можуть розглядатися в різних, але взаємопов'язаних аспектах. По-перше, можуть визначатися загальні адиктивні реалізації, у яких порушується адекватне сприйняття людиною цілісної реальності й виникає гіпертрофована перевага в бік окремого сегмента дійсності, значення якого занадто гіперболізується (Акопов, 2008). По-друге, важливо визначати ступінь захопленості людиною різними сторонами окремих напрямів життєдіяльності (Плохих та ін., 2020; Хезмондалш, 2014; Nowack, 2019). Саме останній аспект розкривається через застосування складеної дослідницької анкети. Питання анкети спрямовувалися на визначення в кількісному вимірі різних проявів захопленості досліджуваних-студентів прослуховуванням музики. Досліджувані відповідали на такі анкетні запитання: «Оцініть значущість музики у Вашому житті?»; «Як часто Ви слухаєте музику?»; «Як часто Ви використовуєте персональні засоби (наушники) для прослуховування музики?»; «Музику з якою виразністю ритму Ви любляете слухати?»; «З якою гучністю Ви зазвичай

слухаєте музику?»; «Як часто Ви змінюєте стиль музики, яка прослуховується?»; «Чи допомагає Вам музика в «боротьбі» з поганим настроєм?»; «Якою мірою Ви захоплені прослуховуванням музики тоді, коли виконуете діяльність: А) навчальну; Б) спортивну; В) трудову; Г) для дозвілля (вільний час)?»; «Як часто через прослуховування музики Ви втрачали відчуття плину часу?»; «Як часто під час прослуховування музики Ви «занурюєтеся в себе» і відволікаєтеся від зовнішніх обставин?»; «Як часто Ви слухаєте музику під час виконання інтелектуальної діяльності?»; «Чи допомагає Вам прослуховування музики сконцентруватися під час інтелектуальної діяльності?»; «Якою мірою в музичній композиції для Вас важлива мелодія?»; «Якою мірою в музичній композиції для Вас важливий ритм?»; «Якою мірою в музичній композиції для Вас важливий зміст тексту?». Досліджуваному пропонувалося обрати той рівень виразності відповідної ознаки (з п'яти можливих), який найбільше відповідає його захопленості прослуховуванням музики.

В анкеті пропонувалося відкрите запитання щодо уподобань досліджуваних у виборі для прослуховування музичних творів та виконавців. Запитання було таким: «Творчість яких композиторів і виконавців Вас приваблює? Назвати трьох або більше». На підставі отриманих відповідей визначалися ті музичні стилі, яким студенти віддавали перевагу під час вибору бажаної музики. Також для кожного досліджуваного як змінна визначалася кількість музичних стилів, яким віддавалася перевага (різноманітність музичних уподобань).

Кількісний аналіз даних проводився з використанням статистичного пакета IBM SPSS Statistics 20. Було застосовано кореляційний аналіз (за Спірменом), критерій U Манна – Уїтні, критерій ϕ^* – кутове перетворення Фішера.

3. Результати та дискусії

Визначався відсотковий розподіл досліджуваних за рівнем виразності проявів музичної залежності / адикції, діагностованої за методикою В.Д. Менделевича (рис. 1). Рівні відсутності тенденції й окремих ознак тенденції до залежності вважалися безпроблемними, а досліджувані з відповідними показниками (35 осіб) були віднесені до підгрупи 1. Досліджувані з підвищеною схильністю та високою ймовірністю музичної залежності (22 особи) увійшли в підгрупу 2 проблемних особистостей.

Встановлювалися розбіжності між підгрупами досліджуваних за показниками захопленості прослуховуванням музики, визначеними за допомогою дослідницької анкети (табл. 1).



Рис. 1. Розподіл досліджуваних групи за рівнями залежності від музики

Значення деяких показників захопленості прослуховуванням музики в підгрупах не розрізняються, але для групи загалом вони корелюють із виразністю проявів музичної адикції. Це стосується ступеня значення музики в житті досліджуваних ($r = 0,459$; $p < 0,001$), функціонального використання музики для «боротьби» з поганим настроєм ($r = 0,289$; $p = 0,029$), бажаної гучності звучання ($r = 0,258$; $p = 0,053$), «занурення

в себе» під час прослуховування музики ($r = 0,350$; $p = 0,008$).

Часто-густо музичні уподобання упредмечуються у виборі людиною музичних композицій та виконавців певного стилю. За результатами аналізу відповідей досліджуваних-студентів було встановлено найбільшу ймовірність у віданні ними переваги насамперед чотирьом музичним стилям: року (0,32); репу (0,60); хіп-хопу (0,40); поп-музиці (0,61). Саме стосовно переваг у бажаності цих стилів і порівнювалися підгрупи досліджуваних (табл. 2). Водночас для всієї групи досліджуваних було встановлено більш-менш виражені прямі кореляційні зв'язки різноманітності музичних уподобань з ефективністю визначення простих аналогій ($r = 0,464$; $p < 0,001$), серією E ($r = 0,341$; $p = 0,009$) та загальним показником ($r = 0,247$; $p = 0,061$) реалізації методики Дж. Равена.

Підгрупи порівнювалися за показниками розвитку інтелектуальних здібностей досліджуваних, діагностованими за методикою Дж. Равена (табл. 3).

У загальній групі встановлено кореляційний зв'язок ефективності визначення простих аналогій з ефективністю виконання складних завдань методики Дж. Равена (відповідно для серій: C – $r = 0,261$ за $p = 0,048$; D – $r = 0,245$ за $p = 0,064$; E – $r = 0,252$ за $p = 0,056$; загальний показник – $r = 0,303$ за $p = 0,021$). Водночас достовірних розбіжностей у визначенні простих аналогій досліджуваними підгруп

Таблиця 1

Статистичне порівняння (U-критерій Манна – Уїтні) показників захопленості прослуховуванням музики в досліджуваних підгруп 1 ($n = 35$) і 2 ($n = 22$)

Підгрупа	Статистичний параметр	Показники захопленості прослуховуванням музики			
		Частота прослуховування	Виразність ритму	Частота прослуховування на дозвіллі	Відчуття втрати плинності часу
1	Me	4	4	4	2
	min	2	2	1	1
	max	5	5	5	4
2	Me	5	4	4	3
	min	3	3	2	1
	max	5	5	5	5
	U	287,500	271,500	253,500	237,000
	p	0,077	0,039	0,022	0,012

Таблиця 2

Статистичне порівняння (ϕ^* – кутове перетворення Фішера) переваг щодо вибору музичних стилів досліджуваними підгруп 1 ($n = 35$) і 2 ($n = 22$)

Підгрупа	Статистичний параметр	Музичні стилі			
		Рок	Реп	Хіп-хоп	Поп
1	% частина	23	57	31	66
2	% частина	45	64	55	55
	ϕ^*	1,730	0,530	1,800	0,830
	p	.042	> 0,100	0,036	> 0,100

не виявлено ($U = 325,000$; $p = 0,319$). Однак ефективність генерування простих аналогій корелює в загальній групі із «зануренням у себе» під час прослуховування музики ($r = 0,368$; $p = 0,005$), яке, як також показано вище (див. табл. 1), прямо пов'язане з виразністю музичної адикції ($r = 0,425$; $p = 0,001$). До того ж із «зануренням у себе» під час прослуховування музики у групі прямо пов'язана й ефективність реалізації складних завдань серії Е ($r = 0,356$; $p = 0,007$). Поряд із представленим варто вказати на зворотний зв'язок у групі ефективності серії А з відчуттям втрати плинину часу ($r = -0,266$; $p = 0,045$), тоді як таке відчуття прямо пов'язане із «зануренням у себе» ($r = 0,441$; $p < 0,001$).

Для всієї групи досліджуваних встановлювалися зв'язки показників інтелектуального розвитку з виразністю проявів музичної адикції та важливістю текстів бажаних музичних композицій (табл. 4). Також було визначено, що функціональне використання музики з метою концентрації уваги в інтелектуальній діяльності корелює із загальним показником вирішення завдань за Дж. Равеном ($r = 0,260$; $p < 0,051$) та з ефективністю пошуку простих аналогій ($r = 0,303$; $p < 0,022$).

Отримані в дослідженні значення показників захопленості студентами прослуховуванням музики (див. табл. 1, кореляційні зв'язки) практично збігаються з результатами нашого

попереднього дослідження (Плохих та ін., 2020). Ці ж результати відповідають і виразним проявам у групі досліджуваних музичної адикції. Водночас проблемними в аспекті прогресування адиктивної поведінки є до 40% складу групи (див. рис. 1). Підвищення значення музики для досліджуваних разом із збільшенням частоти прослуховування музичних творів має позитивне підкріплення задоволенням і уникненням незадоволення. У такому варіанті підкріплення мета естетичного й особистісного вдосконалення від прослуховування музики зсувається на застосування музики як засобу для отримання задоволення, на вочевидь функціональне її використання. Поряд із представленою передумовою адиктивної трансформації особистості (Акопов, 2008) у досліджуваних проблемної групи під час прослуховування музики відбувається і суттєве підвищення частоти втрати відчуття плинину часу (див. табл. 1), що є характерним для зміненої свідомості (Козлов, 2016; Schäfer та ін., 2013а). Власне це за своїми ключовими ознаками і є «зануренням» особи в потоковий, трансний стан.

Разом з означеними результатами виступає й закріплення іншої характерної для адикцій тенденції – прогресування підсилення бажаної інтенсивності адиктивного агента. Для прослуховування музики це стосується збільшення гучності, виразності ритму і темпу

Таблиця 3

Статистичне порівняння (U-критерій Манна – Уїтні) показників інтелектуальних здібностей, визначених за методикою Дж. Равена, у досліджуваних підгрупи 1 (n = 35) і підгрупи 2 (n = 22)

Підгрупа	Статистичний параметр	Показники інтелектуальних здібностей					Узагальнений показник
		серія А	серія В	серія С	серія D	серія Е	
1	<i>Me</i>	11,0	10,0	10,0	10,0	6,0	47,0
	<i>min</i>	8,0	6,0	3,0	3,0	0,0	25,0
	<i>max</i>	12,0	12,0	12,0	12,0	11,0	57,0
2	<i>Me</i>	11,0	11,0	9,0	8,5	5,5	42,5
	<i>min</i>	1,0	2,0	2,0	0,0	1,0	12,0
	<i>max</i>	12,0	12,0	12,0	12,0	10,0	56,0
	U	283,000	383,500	266,500	327,000	325,500	299,500
	p	0,075	0,980	0,050	0,335	0,326	0,160

Таблиця 4

Коефіцієнти кореляції у групі досліджуваних (n = 57) між показниками інтелектуальних здібностей та захопленості прослуховуванням музики

Захопленість прослуховуванням музики	Статистичний параметр	Показники інтелектуальних здібностей						Прості аналогії
		Тест Дж. Равена						
		серія А	серія В	серія С	серія D	серія Е	загальний	
Адикція музична	<i>r</i>	-0,280	-0,055	-0,370	-0,180	-0,114	-0,192	-0,125
	<i>p</i>	0,035	0,684	0,005	0,180	0,398	0,153	0,356
Важливість тексту	<i>r</i>	0,245	0,287	0,298	0,285	0,291	0,338	-0,005
	<i>p</i>	0,066	0,031	0,025	0,031	0,028	0,010	0,968



звучання (див. табл. 1, кореляційні зв'язки). Така тенденція разом з акцентуванням на функціональному, маніпулятивному використанні музики упредмечується у сформованій у досліджуваних пристрасті до прослуховування музичних творів у стилях рок, хіп-хоп, децо і реп (див. табл. 2).

Аналіз результатів дослідження показав, що прослуховування музики допомагає студентам краще концентрувати увагу на вирішенні інтелектуальних завдань. Однак у цьому аспекті є і свої обмеження. У дослідженні L. Taruffi зі співавторами встановлено, що високоритмічна музика, яка сприяє переживанню радості, ініціює загальне збудження особи й обмежує продуктивність процесу спонтанного утворення думок, зсуває фокус уваги з ментальної сфери на сприйняття зовнішніх звукових коливань (Taruffi та ін., 2017). В одному з наших попередніх досліджень, де експериментально встановлювався вплив різноманітної фонові музики на продуктивність мнемічної діяльності студентів, було виявлено, що музика у стилі рок сприяє суттєвому зниженню ефективності смислового запам'ятовування тексту, але не відбивається на механічному запам'ятовуванні (Наришкіна та ін., 2015). В іншому нашому дослідженні під час вивчення спорідненої до музичної адикції інтернет-адикції (інформаційне визначення) аналогічно було визначено наявність пригнічення у студентів із виразною адиктивною поведінкою процесів смислової переробки інформації (Плохих та ін., 2014). У поточних результатах також було встановлено, що в досліджуваних проблемної групи потерпають мисленнєві функції смислової переробки інформації (див. табл. 3 і табл. 4). Ці функції у процесі вирішення завдань відповідають за визначення зв'язків інформаційних складників, за встановлення принципів та закономірностей аналізованих інформаційних структур. Водночас розв'язання простих завдань на пошук вербальних аналогій у досліджуваних не потерпає (див. табл. 4).

Активність мислячої свідомості слухачів виявляється й в іншому. Актуалізація інтелектуальних здібностей досліджуваних пов'язана з наданням особливого значення текстам музичних творів як носіям смислу (див. табл. 4). Смысл текстового супроводу музики найбільш чітко визначає представлені в ментальній сфері співвідношення дійсності, настанову і стан слухача (Хезмондалш, 2014). В означеному результаті, вочевидь, виступає реалізація когнітивної функції музики, функції самоусвідомлення (Сазонова, 2019; Schäfer та ін., 2013b).

Продуктивна інтелектуальна діяльність, з одного боку, вимагає від людини концентрації уваги на думках, необхідного рівня «зану-

рення в себе». З іншого боку, за отриманими нами результатами видно, що «занурення в себе» корелює також із прогресуванням проявів музичної адикції, із частою втратою досліджуваними відчуття плину часу. За значної втрати особою відчуття плину часу поряд з адиктивною потоковою звуженістю можливості свідомого керування послідовністю думок часто-густо сходять нанівець. Отже, представлені результати свідчать про те, що «занурення в себе» у досліджуваних під час прослуховування музики може сприяти розумовій діяльності тільки деякою мірою. У разі подальшого «занурення» свідомість людини з високою ймовірністю буде змінюватися, і ці зміни будуть не на користь ефективній інтелектуальній діяльності.

Мисленнєвим процесам досліджуваних сприяє і широта інтересів щодо музичних стилів. Це відповідає значенню дивергентного мислення для продуктивності пошукової інтелектуальної діяльності (Солсо, 2002). Однак і в цьому разі такий позитивний ефект можливий лише за помірної захопленості людини прослуховуванням музики. В адиктивному варіанті інтереси слухача рано чи пізно звужуються, спрощуються.

Висновки

Адиктивність студентів-досліджуваних щодо прослуховування музики виявляється через комплекс ознак, до яких можна віднести такі, як: підвищення суб'єктивного значення музики; збільшення частоти прослуховування в різних умовах; імовірна втрата відчуття плину часу; підсилення зосередженості на ментальних репрезентаціях; бажане підвищення гучності звучання з відданням переваги виразному ритму та швидкому темпу, що часто-густо упредмечується в різноманітних музичних композиціях у стилях рок та хіп-хоп.

Виразність адиктивних проявів у студентів-досліджуваних щодо прослуховування музики прямо пов'язана зі зниженням ефективності інтелектуальних функцій, спрямованих на визначення взаємозв'язків та принципів розбудови аналізованої структурної організації.

Музика сприяє зосередженості студентів в інтелектуальній діяльності, але надмірне прослуховування музики для розумової зосередженості сприяє втраті особою відчуття реальності та свідомого контролю над діями за занурення в потоковий / трансний стан.

Загальні інтелектуальні здібності невербального порядку та здібності щодо визначення простих вербальних аналогій у досліджуваних-студентів прямо пов'язані з наданням ними значення змістовому текстовому наповненню музичних композицій, а також із різноманітністю їхніх музичних уподобань.

Перспективним для дослідження варто вважати вплив прослуховування студентами гучної музики з виразним ритмом та високим темпом

на ефективність їхньої мисленнєвої діяльності, на продуктивні функції пам'яті в оптимізації реорганізації різноманітної інформації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акопов А.Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни Личности. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 224 с.
2. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания : монография. Москва : Психотерапия, 2016. 400 с.
3. Нарішкіна О.В., Плохих В.В. Вплив різноманітного звукового фону діяльності на ефективність короткочасної пам'яті студентів. *Наука і освіта. Психологія*. 2015. № 1/СХХХ. С. 120–125.
4. Плохих В.В., Акимов С.К. Особенности реализации когнитивных процессов у интернет-аддиктов. *Психологический журнал*. Москва : Наука, 2014. Т. 35. № 3. С. 58–68.
5. Плохих В.В., Яковлева Т.А., Майер Ю.В. Функциональная связь пристрастия к прослушиванию музыки с психологическими защитами студентов. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. № 1. С. 46–56.
6. Развивающее значение музыкального темпа при восприятии музыки / Л.А. Повстан и др. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2018. № 2. С. 58–64.
7. Сазонова И.Г. Актуализация социальных функций музыки в восприятии музыкальных жанров (на примере социальной перцепции студентов). *Вестник Московского государственного областного университета : электронный журнал*. 2019. № 2. С. 126–140. ISSN 2224-0209. URL: www.evestnik-mgou.ru (дата звернення: 20.12.2020).
8. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. Москва : Трикола ; Либерея, 2002. 600 с.
9. Хезмондалш Д. Музыка. Почему она так важна для нас. Харьков : Изд. Гуманит. центр / Олива И.В., 2014. 240 с.
10. Чиксентмихайи М. Эволюция личности. Москва : Альпина нон-фикшн, 2013. 420 с.
11. Lonsdale A.J. Emotional intelligence, alexithymia, stress, and people's reasons for listening to music. *Psychology of Music*. 2019. Vol. 47. Issue 5. P. 680–693.
12. Nowack K. Unfinished sympathies: Influence of individual temporal orientation on music preferences. *Psychology of Music*. 2019. Vol. 47. Issue 5. P. 736–746.
13. Schäfer T., Fachner J., Smukalla M. Changes in the representation of space and time while listening to music. *Front Psychol*. 2013. № 4. P. 508. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00508.
14. Schäfer T. The Goals and Effects of Music Listening and Their Relationship to the Strength of Music Preference. *PLoS One*. 2016. № 11(3), e0151634. DOI: 10.1371/journal.pone.0151634.
15. The psychological functions of music listening / T. Schäfer et al. *Front Psychol*. 2013. № 4 P. 511. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00511.
16. Taruffi L., Pehrs C., Skouras S., Koelsch S. Effects of Sad and Happy Music on Mind-Wandering and the Default Mode Network. *Sci Rep*. 2017. № 7 (1). P. 14396. DOI: 10.1038/s41598-017-14849-0.
17. Exploring the nature of music engagement and its relation to personality among young adults / D.K. Upadhyay et al. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2017. № 22:4. P. 484–496. DOI: 10.1080/02673843.2016.1245150.

REFERENCES:

1. Akopov A.Yu. (2008). *Svoboda ot zavisimosti. Sotsialnye bolezni Lichnosti [The freedom from the addiction. The social diseases of the personality]* (p. 224). SPb.: Rech. [in Russian].
2. Kozlov V.V. (2016). *Psikhotekhnologii izmenennykh sostoianii soznaniia. Monografiia [Psychotechnology of altered states of consciousness. Monograph]* (p. 400). M. : Psikhoterapiia. [in Russian].
3. Naryshkina O.V., Plokhikh V.V. (2015). Vplyv riznomanitnoho zvukovoho fonu diialnosti na efektyvnist korotkochasnoi pamiaty studentiv [Influence of various background sounds of activity on efficiency of students' short-term memory]. *Nauka i osvita. Psykholohiia*, 1/СХХХ, 120–125. [in Ukrainian].
4. Plokhikh V.V., Akimov S.K. (2014). Osobennosti realizatsii kognitivnykh protsessov u internet-addiktov [Features of the implementation of cognitive processes in the Internet addicts]. *Psikhologicheskii zhurnal, IP RAN*. M. : Nauka, 35 (3), 58–68. [in Russian].
5. Plokhikh V.V., Iakovleva T.A. & Maier Iu.V. (2020). Funktsionalnaia sviaz pristrastii k proslushivaniiu muzyki s psikhologicheskimi zashchitami studentov [Functional connection of addiction to listening to music with psychological defenses of students]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia Psykholohichni nauky*, 1, 46–56 [in Russian].
6. Povstian L.A., Kolupaiko T.V., Iudina T.M. & Liubimova O.M. (2018). Razvivaiushchee znachenie muzykalnogo tempa pri vospriatii muzyki [Developing value of musical tempo in the perception of music]. *Vestnik psikhologii i pedagogiki AltGU*, 2, 58–64 [in Russian].
7. Sazonova I.G. (2019). Aktualizatsiia sotsialnykh funktsii muzyki v vospriatii muzykalnykh zhanrov (na primere sotsialnoi pertseptsii studentov) [Actualization of the social functions of music in the perception of musical genres (by the example of students' social perception)]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyi zhurnal)*, 2, 126–140. ISSN 2224-0209 URL: www.evestnik-mgou.ru [in Russian].
8. Solso R.L. (2002). *Kognitivnaia psikhologiya [Cognitive psychology]* (p. 600). M. : “Trivola”, “Libereia” [in Russian].
9. Khezmondalsh D. (2014). *Muzyka. Pochemu ona tak vazhna dlia nas [Music. Why it is so important for us]* (p. 240). Kh.: Izd-vo Gumanitarnyi tsentr / Oliva I.V. [in Russian].
10. Chiksentmikhaii M. (2013). *Evoliutsiia lichnosti [The personality evolution]* [The personality evolution] (p. 420). M. : Alpina non-fikshn [in Russian].



11. Lonsdale A.J. (2019). Emotional intelligence, alexithymia, stress, and people's reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 47 (5), 680–693.
12. Nowack K. (2019). Unfinished sympathies: Influence of individual temporal orientation on music preferences. *Psychology of Music*, 47 (5), 736–746.
13. Schäfer T., Fachner J. & Smukalla M. (2013a). Changes in the representation of space and time while listening to music. *Front Psychol*, 4: 508. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00508.
14. Schäfer T. (2016). The Goals and Effects of Music Listening and Their Relationship to the Strength of Music Preference. *PLoS One*, 11 (3): e0151634. DOI: 10.1371/journal.pone.0151634.
15. Schäfer T., Sedlmeier P., Städtler C. & Huron D. (2013b). The psychological functions of music listening. *Front Psychol*, 4: 511. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00511.
16. Taruffi L., Pehrs C., Skouras S. & Koelsch S. (2017). Effects of Sad and Happy Music on Mind-Wandering and the Default Mode Network. *Sci Rep*, 7 (1): 14396. DOI: 10.1038/s41598-017-14849-0.
17. Upadhyay D.K., Shukla R., Tripathi V.N. & Agrawal M. (2017). Exploring the nature of music engagement and its relation to personality among young adults. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22: 4, 484–496. DOI: 10.1080/02673843.2016.1245150

Стаття надійшла до редакції 18.01.2021.
The article was received 18 January 2021.

УДК 159.9.072:159.923
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-5>

ТЕСТ-ПИТАЛЬНИК ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ

Савчин Мирослав Васильович,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

msavchun@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2481-4661>

Мета статті – теоретичне і практичне обґрунтування тест-питальника «Фундаментальні світоглядні орієнтації особистості», опис етапів його створення.

Методи. Використані такі методи: теоретичний аналіз, емпіричне дослідження. Описано варіант тестового питальника, методика його застосування й обчислення кількісних даних.

Результати та висновки. Констатується, що діагностика психологом фундаментальних ставлень особистості до себе, до інших людей, до життя, світу та духовної сфери дозволяє йому ефективніше надавати допомогу тому, хто її потребує, клієнту чи пацієнту, у зміцненні його психічного, психологічного, соціального, морального та духовного здоров'я. Вказується на конструктивність ідеї Дж. Пауелла про залежність повноти людського життя від бачення, способів розуміння власного внутрішнього світу, світу інших, смислу життя, ставлення до природи та духовної реальності. Зазначається, що створений автором для психотерапевтичних цілей питальник не можна використати з діагностичною метою у зв'язку з низькою надійністю одержуваних кількісних результатів. Охарактеризовані напрями адаптації пунктів та критерії формулювання нових авторського варіанта діагностичного тест-питальника «Фундаментальні світогляди орієнтації особистості». У ролі експертів сформульованих шкал та їхніх пунктів виступили кандидати психологічних наук і магістри психології та педагогіки. Описано етапи його створення (адаптація тверджень до вітчизняних реалій, формування критеріїв добору тверджень та їх формулювання; первинна перевірка валідності та надійності питальника, статистичне опрацювання одержаних первинних даних із визначенням відповідних статистичних показників; удосконалення тверджень і випробовування вдосконаленого варіанта, перевірка надійності, критеріальної та конструктивної валідності), викладено методи перевірки валідності та надійності шкал, характеризуються відповідні статистичні показники, викладається стимульний матеріал питальника, що включає інструкцію досліджуваному, перелік пунктів п'яти шкал («Уявлення про життя», «Уявлення про Бога», «Уявлення про інших людей», «Уявлення про природу», «Уявлення про себе»), бланк для відповідей, перелік прямих і зворотних тверджень у шкалах, коди їх переведення відповідей у бали. Виділено типи уявлень респондентів за окремими шкалами (1) позитивно-конструктивний, гармонійний; 2) позитивно-дисгармонійний; 3) негативно-дисгармонійний; 4) негативно-деструктивний), аналогічні типи узагальнених світоглядних уявлень досліджуваного. Зазначається, що отримані дані можуть бути використані в консультативній, корекційній та психотерапевтичній діяльності практичного психолога.

Ключові слова: уявлення особистості, валідність, надійність, діагностичні шкали, статистичні показники, типи уявлень.

A TEST QUESTIONNAIRE FOR DIAGNOSING FUNDAMENTAL WORLD VIEWS OF AN INDIVIDUAL

Savchyn Myroslav Vasyliovych,

Doctor of Psychological Science, Professor,

Head of the Department of Psychology

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

msavchun@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-248-4661>

The purpose of the article is a theoretical and practical substantiation of the test questionnaire “Fundamental worldview orientations of an individual” and a description of the stages of its creation. The following methods are used: a theoretical analysis, an empirical research. A variant of the test questionnaire, methods of its application and calculation of the quantitative data are described.

Results and conclusions. It is stated that the diagnosing fundamental attitudes of an individual to himself, to other people, to life, the world and the spiritual sphere by a psychologist allows him to more effectively assist a client or a patient in strengthening his mental, psychological, social, moral and spiritual health. The article demonstrates the constructiveness of J. Powell’s idea that the integrity of human life depends on the perception and understanding of one’s own inner world and the world of others, the meaning of life, attitude to the nature and the spiritual reality. It is noted that the questionnaire created by the author for psychotherapeutic purposes cannot be used for diagnostic purposes due to the low reliability of the obtained quantitative results. The point adaptation techniques and the criteria of formulation of the author’s variant of the diagnostic test questionnaire “Fundamental worldview orientations of an individual” are characterized. PhD’s and Masters of psychology and pedagogy expertly tested the formulated scales and their points. The stages of its creation are described (adaptation of statements to the national realities, formation of criteria for selecting formulating statements; initial verification of validity and reliability of the questionnaire, statistical processing of primary data with determining relevant statistical indicators; improving statements and testing the improved version, checking the reliability and the constructive validity of the criteria), methods of checking the validity and reliability of the scales are suggested, relevant statistical indicators are characterized, stimulus material of the questionnaire is demonstrated, which includes the instructions to the subject, a list of five scales (“Views on life”, “Views on God”, “Views on other people”, “Views on nature”, “Views on oneself”), a form to fill in the answers, a list of direct and inverse statements in scales and the codes of translating answers into points. The types of respondents’ views are defined comparing with separate scales (1) positively constructive, harmonious; 2) positively disharmonious; 3) negatively disharmonious; 4) negatively destructive) and similar types of generalized worldviews of a subject. The obtained results can be used as data in counselling, correctional and psychotherapeutic activities of a practical psychologist.

Key words: *views of individual, validity, reliability, diagnostic scales, statistical indicators, view types.*

Вступ

Ефективність психологічної практики зумовлена володінням психологом валідним і надійним діагностичним інструментарієм, в основу якого покладена адекватна наукова концепція, що аналізує суть та характеризує феномен, що діагностується. Так, наприклад, у психологічній науці встановлено, що психічне, психологічне, соціальне, моральне та духовне здоров’я людини, окрім інших чинників, залежить від її уявлень про себе, життя і світ (Пауэлл, 1993). Натепер у психології немає комплексного портативного методу, який дозволяв би діагностувати стан нетілесних складових частин здоров’я, зокрема духовної, моральної, соціальної, психологічної та психічної, щоб ефективно надавати допомогу клієнту в їх зміцненні, зокрема, дуже важливо діагностувати систему фундаментальних світоглядних уявлень про людину, світ, Бога та життя.

Мета статті – здійснити аналіз теоретичних засад створеного тестового питаль-

ника, фундаментальні орієнтації особистості, охарактеризувати методику й етапи його створення, представити методи перевірки валідності та надійності шкал, а також шляхи інтерпретації емпіричних даних, що одержуються під час його застосування.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Для створення компактного, валідного та надійного діагностичного тест-питальника, який би дозволяв виявляти особливості фундаментальних ставлень особистості до себе, інших людей, до Бога, життя і світу, необхідно було проаналізувати феномен, який діагностується. У нашому випадку в основу побудови тест-питальника «Фундаментальні світоглядні орієнтації особистості» була покладена концепція повноти людського життя Дж. Пауелла (Пауэлл, 1993), у якій стверджується, що особистісне здоров’я залежить від бачення, способів розуміння й оцінювання людиною реального життя. За гіпотезою автора, нове життя – це нове бачення та власний цілісний підхід до аналізу внутрішнього світу особистості.



Це означає, що людина повинна усвідомити предвічний задум щодо її призначення у світі, зростати до повноти свого життя, повноти свого становлення, до повноти свого здоров'я, щоб зрозуміти, ким вона є, сповнити свої найголовніші смисли життя (удосконалити себе і світ, послужити іншій людині та підготуватися до зустрічі з вічністю). На думку вченого, у структурі світогляду можна виділити п'ять сфер: 1) уявлення про себе («хто я?»); 2) уявлення про інших людей («хто вони?»); 3) уявлення про саме життя, бо, щоб повноцінно жити, потрібні мужність і смирення, коли людина не боїться навіть померти; 4) уявлення про Бога (існування Вищої духовної інстанції); 5) уявлення про природу, про світ, у якому живемо. Учений стверджує, щоб людині реалізувати всі свої здатності, сили і таланти, їй необхідно здійснити п'ять кроків: 1) прийняти себе; 2) бути собою; 3) забути себе в любові до іншого, до світу, до Бога; 4) вірити в життя і світ; 5) належати іншим (почуття спільноти); 6) вірити в Бога. Учений характеризує уявлення людини про зазначені сфери і наводить системи полярних тверджень, які стосуються кожної зі сфер.

У варіанті питальника, запропонованого Дж. Пауелом, усі твердження сформульовані однотипно: перший полюс твердження – позитивний, а другий – негативний. Усі твердження, що стосуються однієї шкали / сфери, розміщені в одному місці, а їхня кількість для різних шкал різна. Такий варіант питальника може використовуватися у психотерапевтичних цілях. Але коли його застосувати в діагностичних цілях, виникають проблеми з надійністю, бо завдяки дії психологічних механізмів захисту досліджувані у виборі варіанта відповідей найчастіше орієнтуються на психологічну, соціальну та моральну норми, духовний ідеал.

2. Методологія та методи

Використано такі методи: методологічний і теоретичний аналіз внутрішнього світу особистості та її головних світоглядних уявлень, емпіричне дослідження, якісний та кількісний аналіз емпіричних даних. Виділено етапи створення тест-питальника і типи уявлень за окремими шкалами, типи узагальнених світоглядних уявлень.

3. Результати та дискусії

На першому етапі наше завдання полягало в адаптації окремих тверджень до вітчизняних реалій, переформулюванні інших і формулюванні нових з урахуванням результатів сучасних наукових досліджень та власного цілісного підходу до аналізу внутрішнього світу особистості, її життєдіяльності, зокрема досягнень у дослідженні духовної сфери особистості (Савчин, 2010; Савчин, 2013; Савчин, 2016; Савчин, 2019). Щоб підвищити надій-

ність тест-питальника, до нього були включені зворотні твердження «негативний – позитивний полюси».

На другому етапі формулювалися критерії добору тверджень, забезпечувалися валідність та надійність тверджень / пунктів, які включалися до першого варіанта питальника з п'ятьма окремими шкалами. По-перше, уважалося, що твердження має адекватно відображати відповідну сферу уявлень (ставлень) та включати два полюси: позитивний (конструктивний) – негативний (деструктивний). По-друге, воно не повинно було однозначно і прямо вказувати на схвалювані моральні, соціальні чи психологічні норми. Отже, у першому варіанті тест-питальника для кожної шкали формулювалися по 20 двополюсних тверджень, які стосувалися п'яти виділених сфер (разом 100 пунктів). Варіанти тверджень піддавалися попередній експертизі. У ролі експертів виступали кваліфіковані фахівці-психологи (5 осіб – кандидати психологічних наук), а також магістри (10 осіб – студенти-психологи та студенти-педагоги). На основі сформульованих тверджень складався перший варіант питальника з відповідною інструкцією. У результаті проведеної роботи в кожній шкалі було відібрано 10 прямих тверджень і 10 непрямих. Пункти тест-питальника, які стосувалися всіх п'ять сфер, були об'єднані у 20 блоків, у кожному по 5 тверджень – по одному пункту з кожної сфери. Прямі та непрямі твердження були розміщені у довільному порядку.

На третьому етапі для проведення первинної перевірки валідності та надійності тест-питальника формувалася вибірка, що вирівнювалася за віком, статтю, освітою, професією, місцем проживання (усього 122 особи). Досліджуваним давалася інструкція: «Вам запропоновано пари протилежних тверджень. Оцініть, з яким із полюсів твердження Ви погоджуєтеся, якою мірою (зазначене обведіть): відповідь «а» Ви вибираєте, якщо абсолютно погоджуєтеся з першою тезою твердження; «б» – якщо Ви впевнені в першій тезі твердження, але у Вас є деякі сумніви щодо цього; «в» – якщо Ви не можете встановити, з яким із тверджень Ви погоджуєтеся; «г» – якщо Ви впевнені у другій тезі твердження, але у Вас є деякі сумніви щодо цього; «д» – якщо Ви абсолютно погоджуєтеся із другою тезою твердження». Досліджуваним пропонувалася бланк для заповнення оцінок, у якому досліджувани біля кожного номера обводили кружечком варіант відповіді («а», «б», «в», «г», «д»).

На четвертому етапі здійснювалося опрацювання первинних даних, кожному відповідь оцінювали за п'ятибальною шкалою. Так, у прямих запитаннях відповідь «а» (опитуваний абсолютно погоджується з першою тезою

твердження) оцінювалася +2 б.; «б» (упевнений у першій тезі твердження, але в нього є деякі сумніви щодо цього) – +1 б.; «в» (сумнівається, яке із тверджень вибрати, перше чи друге) – 0 б.; «г» (упевнений у другій тезі твердження, але в нього є деякі сумніви щодо цього) – -1 б.; «д» (цілком погоджується із другою тезою твердження) – -2 б. Буква «г» не використовувалася, щоб досліджувани не плутали варіанти відповідей (г) і (г'). Відповідно у зворотних твердженнях відповідь «а» оцінювалася у 2 б.; «б» – -1 б.; «в» – 0 б.; «г» – 1 б.; «д» – 2 б.

Конкретно опрацювання результатів первинної перевірки питальника полягала в такому: обраховувалася загальна кількість балів за окремими шкалами, водночас ураховувалося, що шкала 1 («Уявлення про життя»), шкала 2 («Уявлення про Бога»), шкала 3 («Уявлення про інших людей»), шкала 4 («Уявлення про природу»), шкала 5 («Уявлення про себе») включили прямі і зворотні твердження. Максимальна сума балів, яку міг одержати респондент за всіма пунктами однієї шкали, становила +40 б., а мінімальна – 40 б., середнє значення – 0 б. Зауважимо, що нами не виявлено осіб із найвищими оцінками в усіх сферах (+40 б.) і осіб із найменшою кількістю (-40 б.).

На п'ятому етапі проводилася перевірка питальника на валідність та надійність, стабільність результатів. Із цією метою для кожного твердження (пункт) визначалися такі статистичні показники:

а) індекс складності (Іскл), що обчислювався за формулою:

$$I_{\text{скл}} = \frac{\sum A_i}{A_m \times n},$$

де A_i – бал, отриманий тим опитуваним у даному твердженні; $\sum A_i$ – сума балів, одержаних усіма опитаними в одному твердженні; A_m – максимальний бал за шкалою відповідей, який дорівнює +2; n – загальна кількість тих, хто відповідав; $A_m \times n$ – максимальна сума балів, що могли б одержати всі опитувані з i -о пункту;

б) коефіцієнт кореляції (за Пірсоном) між балом, одержаним опитуваним за i -им питанням, і його підсумковим балом за всією шкалою. Водночас ставилася вимога, щоб допустимі значення індексу складності були в діапазоні від 0,16 до 0,84, а коефіцієнт кореляції >0,25 (для рівня значущості 0,01), розподіл варіантів значень повинен був наближатися до нормального (Алешина та ін., 1987; Рабочая книга, 1993; Сидоренко, 2001). Усі твердження, які за двома статистичними показниками виявилися незадовільними, на наступному етапі не бралися до уваги.

Як виявилось, пункти шкали не є однаково прогностичними. Так, було встановлено, що прогностичнішими є ті, що сформульовані у зворотному напрямі («Життя потворне чи, навпаки, прекрасне», «У своїй більшості люди егоїстичні, самолюбні чи у своїй більшості люди здатні любити інших», «Природа нецікава, нудна чи, навпаки, природа мене надихає», «Я не співчутливий(а) чи, навпаки, я співчутливий(а)», «Бог – каратель чи, навпаки, Бог – Отець», «Тільки страх перед покаранням спонукає людей бути відповідальними», «Мене не хвилює те, що інші мене вважають безвідповідальним»), ніж прямі, що безпосередньо стосуються позитивної оцінки даних сферах. На нашу думку, низьку прогностичність багатьох прямих запитань можна пояснити настановою опитуваних на психологічно, соціально, морально схвалювані норми та духовно обґрунтовані відповіді. Твердження, які не відповідали одному з показників, поліпшувалися. Після проведення такої роботи у списку окремих шкал залишилося по 10 тверджень, загалом – 50. У кінцевому варіанті питальника максимальна сума, яку міг одержати респондент за всіма пунктами однієї шкали, становила +20 б., мінімальна – -20 б., а середнє значення – 0 б. Зауважимо, що нами не виявлено осіб із найвищими оцінками в усіх сферах (+20 б.) та осіб із найменшою кількістю (-20 б.).

На шостому етапі проводилося випробування вдосконаленого варіанта, у якому взяла участь 49 осіб. Повторне виконання статистичних процедур дозволило сформулювати кінцеву форму питальника (по 10 тверджень у кожній шкалі).

Простежимо, як змінювалися статистичні показники з поліпшенням тестового питальника. Так, якщо середній коефіцієнт важкості за всіма 20 пунктами окремих шкал першого варіанта становив 0,653 і перебував у межах від 0,448 до 0,874 (деяка частина тверджень за цим показником не відповідали допустимим межах значень – перевищувала 0,840), то на другому етапі він зменшився і становив 0,317, перебував у межах від 0,227 до 0,409 (усі твердження відповідали допустимим значенням) [1]. Значення коефіцієнта кореляції між сумарним балом, отриманим досліджуваними за всією шкалою, і балом за окремими пунктами змінилися в напрямі поліпшення. Так, у першому варіанті середній коефіцієнт кореляції для окремих пунктів становив 0,290, за абсолютними значеннями коливався від 0,022 до 0,608 (дев'ять значень були від'ємними), у другому – 0,424, у межах від 0,118 до 0,669, не було виявлено від'ємних. Тільки окремі коефіцієнти виходили за допустимі величини. Для кінцевого варіанта тесту середній коефіцієнт становив 0,471 за вірогідності не більше 0,01.



На сьомому етапі роботи здійснювалася перевірка надійності шляхом повторного тестування (ретестування) тих самих досліджуваних через 5 місяців (усього 24 особи). Було встановлено, що коефіцієнт кореляції між значеннями, які отримали досліджувані в різні моменти тестування (за Пірсоном), становив 0,585 за вірогідності не більше 0,01.

Критеріальна валідність визначалася методом контрастних груп і експертною оцінкою. Виявилось, що різниця між середніми значеннями сумарного бала досліджуваних із низькою оцінкою ставлень в одній шкалі досліджуваних із високим її рівнем становила 13,56. Порівняння оцінок трьох експертів, що добре знали опантанта, показало високий рівень збігу (85%). На цьому етапі поліпшення коефіцієнта важкості не сталося.

Конструктивна валідність визначалася шляхом паралельного використання шкал сензитивності до себе (13 пунктів), спонтанності (13 пунктів), самоповаги (15 пунктів), самоприйняття (21 пункт), шкали уявлень про природу людини (10 пунктів) та шкали синергії (7 пунктів) самоактуалізаційного тексту (автор Е. Шостром, адаптація Ю.Є. Альшиної, Л.Я. Гозмана), визначення коефіцієнта кореляції за Пірсоном між значенням за окремими шкалами тексту та відповідними шкалами створеного нами питальника, які становили від 0,3425 до 0,515 за вірогідності не більше 0,01, що в такому разі відповідає прийнятним нормам (Робоча книга, 1993; Сидоренко, 2001).

Отже, для всіх шкал питальника статистичні показники окремих пунктів шкал відповідали допустимим значенням. У кінцевий варіант питальника було включено такі твердження:

1. Життя – захоплює переживання чи, навпаки, життя – постійна боротьба за виживання.
2. Бог – каратель чи, навпаки, Бог – Отець.
3. У своїй сутності люди добрі чи, навпаки, у своїй сутності більшість людей недобрі, погані.
4. Природа нецікава, нудна чи, навпаки, природа мене надихає.
5. Я добрий(а) чи я поганий(а).
6. Життя потворне чи, навпаки, життя прекрасне.
7. Бог любить людей безумовно чи Бог любить людей за певних умов.
8. У своїй більшості люди егоїстичні, самолюбні чи у своїй більшості люди здатні любити інших.
9. Природа прекрасна чи, навпаки, природа мене не вражає.
10. Я неспівчутливий(а) чи, навпаки, я співчутливий(а).

11. Життя таке, що приносить задоволення чи, навпаки, воно таке, що викликає постійне незадоволення.

12. Бог прощає чи Бог гнівливий і безжалісний.

13. Загалом люди неспівчутливі чи, навпаки, співчутливі.

14. У квітучий сад мене не затягнеш чи квітучий сад дає мені велику насолоду.

15. Я відповідальний(а) чи я не визнаю своїх обов'язків (безвідповідальний(а)).

16. Загалом життя немає сенсу чи, навпаки, життя людини завжди осмислене.

17. Бог далекий для мене чи, навпаки, Бог дуже близький мені.

18. Загалом люди чесні чи, навпаки, люди переважно нечесні.

19. Улюблені тварини приносять мені радість та насолоду чи, навпаки, тварини мені неприємні і шкідливі.

20. Я нездібний(а) чи я обдарований(а).

21. Гроші – це майже все чи, навпаки, у житті гроші відносно неважливі.

22. Бог вселяє впевненість у мене чи Бог страхає мене.

23. Більшість людей безвідповідальні чи, навпаки, відповідальні.

24. Зоряне небо вражає мене чи, навпаки, зоряне небо немає жодного стосунку до мене.

25. Я вдячний(а) людям чи, навпаки, я не вдячний(а) людям.

26. Життя – час постійного зростання чи це час виживання.

27. Бог ніколи нічого не прощає чи Бог все прощає, якщо ти каєшся.

28. Люди взагалі подібні до мене чи люди взагалі зовсім інші, відмінні від мене.

29. Природні ландшафти не мають для мене значення чи, навпаки, деякі природні ландшафти існують ніби спеціально створені для мене.

30. У житті я пасивний(а) чи в житті я активний(а).

31. Страждання може стати часом зростання чи, навпаки, страждання – це зло, якого необхідно постійно уникати.

32. Бог зовсім не впливає на людину чи, навпаки, я постійно відчуваю присутність Бога, Він зміцнює мене.

33. Загалом люди здатні до співробітництва чи, навпаки, люди в основному суперничають, конкурують.

34. Я рідко зауважую зорі на небі чи, навпаки, зорі на небі мене вражають і захоплюють.

35. Мене ніхто не цінить чи, навпаки, мене високо поцінують інші люди.

36. Старість – час страждання, час смутку, хвороб, самотності чи, навпаки, старість – час зрілості, спокою та мудрості.

37. Бог усе розуміє чи, навпаки, Бог нетерпеливий.

38.3 більшістю людей усе гаразд, вони не страждають, нічого не потребують чи, навпаки, більшість людей страждають і бідують.

39. Екологія – дуже важлива проблема чи, навпаки, екологічні проблеми байдужі мені, вони мене не стосуються, не викликають особливого інтересу.

40. Мене не люблять багато людей чи мене люблять багато людей.

41. Смерть – початок життя у вічності чи, навпаки, смерть – трагедія, кінець усього.

42. Бог зовсім не впливає на моє життя, я сам господар своєї долі чи, навпаки, Бог впливає на все моє життя.

43. Люди здатні любити себе без егоїзму, без самолюбства чи, навпаки, більшість людей егоїстичні самолюби.

44. Кожна пора року створює труднощі, незручності в житті чи, навпаки, кожна пора року по-своєму прекрасна.

45. Я надто люблю себе, я егоїстична людина, я самолюб чи, навпаки, я люблю себе без егоїзму, без самолюбства аж до самозабуття (забуваю про себе).

46. Життєвих труднощів, проблем необхідно всіляко уникати чи, навпаки, життєві труднощі – неминучі, важливі, без них неможливо прожити життя.

47. Бог постійно особливим способом напоумляє мене чи, навпаки, Бог не напоумляє, я сам усе обдумую, усе планую.

48. Більшість людей не думають про це, навіть заперечують цей факт, що вони творіння Боже чи, навпаки, більшість людей ставляться до себе як до творіння Божого.

49. Прогулянки на природі захоплюють чи, навпаки, це нерозумна трата часу, це нудно.

50. Іншим людям я приношу радість чи, навпаки, іншим людям приношу лише неприємності.

Стимульний матеріал питальника містить:

1) інструкцію досліджуваному: «Вам запропоновано пари протилежних тверджень. Оцініть, з яким із полюсів твердження ви погоджуєтесь, якою мірою (азначене обведіть).

Відповідь «а» Ви вибираєте, якщо абсолютно погоджуєтесь з першою тезою твердження; «б» – упевненні в першій тезі твердження, але у Вас є деякі сумніви щодо цього; «в» – сумніваєтесь, яку відповідь вибрати; «г» – упевнені у другій тезі твердження, але у Вас є деякі сумніви; «д» – абсолютно погоджуєтесь із другою тезою твердження». Досліджуваним пропонується бланк для заповнення оцінок, біля кожного номера досліджуваної обводиться кружечком варіант відповіді («а», «б», «в», «г», «д»); 2) перелік пунктів п'яти шкал оцінювання, розміщених в одному списку; 3) бланк, у якому відображено пункти шкали та варіанти відповідей («а», «б», «в», «г», «д») (табл. 1).

Опрацювання результатів запропонованого питальника полягає в такому: обраховується загальна кількість балів за окремими шкалами, водночас ураховується, що перша шкала («Уявлення про життя») включає прямі (1, 11, 26, 31, 41) та зворотні пункти (6, 16, 21, 30, 36, 46); друга шкала («Уявлення про Бога») – прямі (7, 12, 22, 32, 47) і зворотні пункти (2, 17, 27, 37, 42); третя шкала («Уявлення про інших людей») – прямі (3, 13, 23, 33, 43) і зворотні пункти (8, 18, 28, 38, 48); четверта шкала («Уявлення про природу») – прямі (4, 14, 24, 34, 44) і зворотні пункти (9, 19, 29, 39, 49); п'ята шкала («Уявлення про себе») – прямі (5, 15, 25, 35, 45) і зворотні пункти (10, 20, 30, 40, 50) (табл. 2).

У прямих твердженнях відповіді переводилися в бали: «а» – +2; «б» – +1; «в» – 0; «г» – -1; «д» – -2, відповідно у зворотних: «а» – -2; «б» – -1; «в» – 0; «г» – +1; «д» – +2 (табл. 3). За кожною шкалою максимальна сума, яку може одержати респондент за всіма пунктами, становить +20, мінімальна – -20, а середнє значення – 0.

Одержані статистичні дані дозволяють визначити тип уявлення респондента за окремими шкалами. У разі нормального розподілу значень уважається, якщо респонденти отримали: 1) 11–20 б. – позитивно-конструктивне, гармонійне уявлення в даній сфері; 2) 0–10 б. – позитивно-дисгармонійне

Таблиця 1

Бланк для відповідей

№	а	б	в	г	д	№	а	б	в	г	д	№	а	б	в	г	д	№	а	б	в	г	д
1						2						3						4					5
6						7						8						9					10
11						12						13						14					15
16						17						18						19					20
21						22						23						24					25
26						27						28						29					30
31						32						33						34					35
36						37						38						39					40
41						42						43						44					45
46						47						48						49					50



Таблиця 2

Перелік прямих і зворотних тверджень у шкалах

№	Шкала	Прямі твердження	Зворотні твердження
1	Уявлення про життя	1, 11, 26, 31, 41	6, 16, 21, 30, 36, 46
2	Уявлення про Бога	7, 12, 22, 32, 47	2, 17, 27, 37, 42
3	Уявлення про інших людей	3, 13, 23, 33, 43	8, 18, 28, 38, 48
4	Уявлення про світ природи	4, 14, 24, 34, 44	9, 19, 29, 39, 49
5	Уявлення про себе	5, 15, 25, 35, 45	10, 20, 30, 40, 50

Таблиця 3

Коди переведення «відповідей» у бали

№	Твердження	Відповіді і бали				
		«а»	«б»	«в»	«г»	«д»
1	Прямі (позитивно-негативні)	+2	+1	0	-1	-2
2	Зворотні (негативно-позитивні)	-2	-1	0	+1	+2

уявлення з тенденцією до переживання позитивних та невизначених оцінок над негативними; 3) -1-9 б. – негативно-дисгармонійне з тенденцією до негативного ставлення (переважання негативних оцінок над позитивними); 4) -10-20 б. – негативно-деструктивне ставлення (абсолютне переважання негативних оцінок).

Узагальнення даних за всіма шкалами («Життя», «Бог», «Інші люди», «Природа», «Я») дозволяє виділити типи узагальнених світоглядних уявлень досліджуваного:

1) конструктивно-гармонійний: у 3-4 сферах характерне позитивно-конструктивно-гармонійне ставлення, а в 1-2 – позитивно-дисгармонійне;

2) конструктивно-дисгармонійний: у 3-4 сферах характерне позитивно-дисгармонійне ставлення, а в 1-2 – негативне ставлення (можливе одне – конструктивно-гармонійне, а 3 – позитивно-дисгармонійне);

3) негативно-дисгармонійний: у 3-4 сферах характерне негативне ставлення, а в 1-2 позитивно-дисгармонійне;

4) негативно-деструктивний тип ставлення: у всіх сферах характерні негативні оцінки. Таке спостерігається дуже рідко, але варто врахову-

вати, що досліджувані з таким типом узагальнених світоглядних уявлень потребують невідкладної психологічної допомоги фахівця.

Висновки

Отже, тест-питальник дозволяє виявити особливості уявлень досліджуваного у таких сферах: власне Я, інші, природа, життя, Бог), взаємозв'язки між уявленнями в окремих сферах. Одержані дані можуть бути використані для діагностики світоглядних фундаментальних уявлень осіб віком від 16 до 60 років. Тестування можна проводити індивідуально і в умовах групи (до 20 осіб). Опитувальник також дозволяє виявляти індивідуальні особливості уявлень особистості в зазначених сферах життєдіяльності. Попередні дані засвідчують, що між окремими шкалами наявні значущі кореляції. Отримані дані дозволяють конструктивніше організувати консультативну, корекційну та психотерапевтичну роботу із клієнтами та пацієнтами.

Перспективою дослідження є створення програми для автоматичного обчислення результатів із метою визначення типів світоглядних уявлень особистості, створення відповідних технологій корекції та психотерапії деструктивних.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Москва, 1987. 241 с.
2. Пауэлл Дж. Полнота человеческой жизни. Пер. с англ. Л.Н. Василенко. Москва : Общественный православный университет, основанный протоиереем Александром Менем, 1993. 124 с.
3. Рабочая книга социолога. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Наука, 1993. 480 с.
4. Савчин М.В. Духовна парадигма психології : монографія. Київ : Академвидав, 2013. 224 с.
5. Савчин М.В. Духовний потенціал людини : навчальне видання : монографія. 2-ге вид., пер., доп. Івано-Франківськ, 2010. 508 с.
6. Савчин М.В. Здатності особистості : монографія. Київ : Академвидав, 2016. 288 с.
7. Савчин М.В. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри : монографія. Дрогобич : ПП «Посвіт», 2019. 232 с.
8. Сидоренко Е.В. Методы метаматической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2001. 350 с.

REFERENCES:

1. Aleshina Yu.E., Gozman L.Ya., Dubovskaya E.M. (1987) Sotsialno-psikhologicheskie metody issledovaniya supruzheskikh otnoshenii [Socio-psychological research methods of matrimonial relations]. Moscow [in Russian]
2. Pauell Dzh. (1993) Polnota chelovecheskoi zhizni [The fullness of human life]. Per. s angl. L.N. Vasilenko. M. : Obshchestvennyi pravoslavnyi universitet, osnovannyi protoiereem Aleksandrom Menem [in Russian]
3. Rabochaya kniga sotsiologa (1993). Moscow : Nauka [in Russian]
4. Savchyn M.V. (2013) Dukhovna paradyhma psykholohii: monohrafiia [Spiritual paradigm of psychology: monograph]. K. : Akademyvdav [in Ukrainian]
5. Savchyn M.V. (2010) Dukhovnyi potentsial liudyny: (monohrafiia) [Spiritual potential of the person: (monograph)]. Ivano-Frankivsk: Mistok NV. [in Ukrainian]
6. Savchyn M.V. (2016) Zdatnosti osobystosti: monohrafiia [Personality abilities: a monograph]. K. : Akademyvdav [in Ukrainian]
7. Savchyn M.V. (2019) Zdorovia liudyny: dukhovnyi, osobystisnyi i tilesnyi vymiry: monohrafiia [Human health: spiritual, personal and physical dimensions: a monograph]. Drohobych: PP "Posvit" [in Ukrainian]
8. Sidorenko E.V. (2001) Metody metamaticheskoi obrabotki v psikhologii [Methods of mathematical processing in psychology]. SPb. [in Russian]

Стаття надійшла до редакції 21.01.2021.
The article was received 21 January 2021.

УДК 364.628:159.942]:314.151.3-054.73
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-6>

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ТА КОПІНГ-ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ОСОБИСТОСТІ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Степаненко Лариса Вікторівна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

lora.step.74@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2891-9006>

Мета статті полягає в дослідженні особливостей взаємозв'язку емоційних властивостей, копінг-стратегій поведінки особистості та механізмів психологічного захисту у процесі емоційної саморегуляції особистості. Проаналізовано погляди вчених щодо взаємозв'язку копінг-стратегій поведінки особистості та механізмів психологічного захисту у процесі саморегуляції. Представлено результати експериментального дослідження взаємозв'язку особистісних емоційних властивостей переселенців із такими механізмами емоційної саморегуляції, як копінг-стратегії та механізми психологічного захисту.

Методи. У дослідженні використано такий діагностичний інструментарій: шкали «Емоційна збудливість», «Інтенсивність емоцій», «Тривалість емоцій» самооціночного тесту «Характеристики емоційності» Є.П. Ільїна; шкала «Емоційна лабільність» Фрайбургського опитувальника; шкала «Емоційний канал емпатії» В.В. Бойко; Методика емоційно-енергетичних зарядів В.В. Бойко; шкала «Загальний фон настрою» методики «Індекс життєвого задоволення», в адаптації Н.В. Паніної; копінг-тест Р. Лазаруса, опитувальник Плутчика – Келлермана – Конте «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI). Для обробки емпіричних даних були застосовані такі методи: описова статистика та кореляційний аналіз.

Результати. Дослідження було проведено з 54 переселенцями Донецької та Луганської областей. Визначено обумовленість вибору копінг-стратегій та механізмів психологічного захисту переселенців у стресовій ситуації з особистісними, емоційними властивостями. Встановлено значний взаємозв'язок між показниками емоційних властивостей і такими копінг-стратегіями, як «планування розв'язання проблем», «прийняття відповідальності», «втеча-унікнення». Найбільшу кількість взаємозв'язків із копінг-стратегіями утворює емоційна властивість «інтенсивність емоцій». Емоційна властивість «оптимізм» не має кореляційних зв'язків із копінг-стратегіями особистості. Проаналізовано взаємозв'язки показників емоційних властивостей переселенців із механізмами психологічного захисту. Найбільшу кількість взаємозв'язків утворюють емоційні властивості переселенців (емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, емоційна лабільність – ригідність, експресивність, емоційна стійкість – нестійкість) з показниками механізмів психологічного захисту «регресія», «заміщення», «компенсація», «гіперкомпенсація». Показник «емоційна чуйність» пов'язаний із механізмами психологічного захисту «заміщення» та «компенсація». Емоційна властивість «оптимізм» має зворотний кореляційний зв'язок із психологічним механізмом «заміщення».



Висновки. Доведено використання переселенцями під час стресової ситуації широкого репертуару копінг-стратегій поведінки та механізмів психологічного захисту у взаємозв'язку з характеристиками емоційного реагування. Отримані результати сприяють кращому розумінню механізмів цілісного функціонування особистості у стресових ситуаціях.

Ключові слова: саморегуляція, емоційна саморегуляція, характеристики емоційного реагування, копінг-стратегії, механізми психологічного захисту, стресові ситуації.

PECULIARITIES OF THE INTERRELATION OF EMOTIONAL PROPERTIES AND COPING-PROTECTIVE MECHANISMS OF THE PERSONALITY OF IMMIGRANTS

Stepanenko Larysa Victorivna,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Psychology

Donbas State Pedagogical University

lora.step.74@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2891-9006>

Purpose. The purpose is to consider the peculiarities of interrelation of emotional properties, coping strategies of the personality's behavior, and mechanisms of psychological protection in the process of emotional self-regulation of the personality. The views of scientists on the interrelation of coping strategies of the personality's behavior and mechanisms of psychological protection in the process of self-regulation are analyzed. The results of the experimental study of the interrelation of personal emotional properties of immigrants with such mechanisms of emotional self-regulation as coping strategies and mechanisms of psychological protection are presented.

Methods. The following diagnostic tools are used in the study presented: the scales of "Emotional excitability", "Intensity of emotions", "Duration of emotions" of the self-assessment test "Characteristics of emotionality" by Ye.P. Ilin; the scale "Emotional lability" of the Freiburg Personality Inventory; the scale "Emotional channel of empathy" by V.V. Boiko; the technique of the emotional-energetic charges by V.V. Boiko; the scale "General mood background" of the technique of the index of life satisfaction in adaptation by N.V. Panina; the coping test by R. Lazarus; the questionnaire by Plutchik – Kellerman – Conte "Life Style Index" (LSI). The following methods are used to process the empirical data: descriptive statistics and correlation analysis.

Results. The study has been conducted with 54 immigrants from Donetsk and Luhansk regions. The conditionality of the choice of coping strategies and mechanisms of psychological protection of immigrants in a stressful situation with personal, emotional properties is determined.

A significant interrelation is found between the indicators of emotional properties and such coping strategies as "planning problem solving", "taking responsibility", "escape-avoidance". The emotional property "emotional intensity" forms the largest number of interrelations with coping strategies. The emotional property "optimism" has no correlation with the coping strategies of the personality.

The interrelations between the indicators of emotional properties of immigrants with the mechanisms of psychological protection are analyzed. The greatest number of interrelations is formed by the emotional properties of immigrants (emotional excitability, intensity of emotions, emotional lability-rigidity, expressiveness, emotional stability-instability) with the indicators of psychological protection mechanisms "regression", "substitution", "compensation", "hyper compensation". The indicator "emotional sensitivity" is related to the mechanisms of psychological protection "substitution" and "compensation". The emotional property "optimism" is inversely correlated with the psychological mechanism of "substitution".

Conclusions. It is proved that immigrants use a wide repertoire of coping strategies of behavior and mechanisms of psychological protection together with the interrelation with the characteristics of emotional response during a stressful situation. The results obtained contribute to a better understanding of the mechanisms of the personality's holistic functioning in stressful situations.

Key words: self-regulation, emotional self-regulation, characteristics of emotional reaction, coping strategies, mechanisms of psychological protection, stressful situations.

Вступ

Натепер найбільш значущою у психології є проблема з'ясування особливостей застосування механізмів психологічного захисту й копінг-механізмів особистості в різних галузях життєдіяльності. Однак відсутні концептуальні теоретичні розробки, чіткі базові поняття, як у галузі дослідження механізмів психологічного захисту, так і в напрямі вивчення такої, що долає, поведінки особистості.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Механізми психологічного захисту й копінг-механізми співвідносяться як різні рівні цілісної індивідуальної системи особистості. Їх співвідношення пов'язують з особливостями адаптаційних завдань, системою саморегуляції особистості, визначених специфікою життєвих обставин. Так, зіставлення особливостей функціонування захисних механізмів і механізмів опанування в певні фіксовані часові

періоди дозволяє прогнозувати розвиток адаптаційного процесу, диференціювати природу формування дезадаптивних станів і знижувати ризик їхнього розвитку.

Для розрізнення механізмів психологічного захисту й механізмів опанування Л.І. Вассерманом запропонована така схема аналізу. Механізми психологічного захисту не пристосовані до вимог ситуації і є ригідними; техніки емоційного самоконтролю є пластичними і пристосовані до ситуації. Механізми психологічного захисту прагнуть до більш швидкого зменшення виникнення емоційної напруги; у разі використання емоційного самоконтролю людина, навпаки, часто сама завдає собі переживань. Механізми психологічного захисту «короткозорі», створюють можливість тільки для зниження напруги (за принципом «тут» і «зараз»), тоді як механізми опанування розраховані на перспективу. Механізми психологічного захисту призводять до спотворення сприйняття дійсності та себе; механізми самоконтролю пов'язані з реалістичним сприйняттям, а також здатністю до об'єктивного ставлення до себе (Вассерман, 2010).

Як уважає І.О. Никоненко, об'єднання механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій як різних рівнів структури особистості в єдиний конструкт є умовним і допустимим у контексті аналізу цілісних механізмів адаптації особистості до стресогенних ситуацій і формування готовності до певних видів діяльності. Між цими компонентами саморегуляції поведінки особистості наявні такі основні відмінності: механізми психологічного захисту є неусвідомленими, а копінги – свідомими феноменами діяльності людини; механізми захисту спрямовані на зняття напруги, а копінги – на вихід із стресогенної ситуації; механізми психологічного захисту активізуються миттєво, спотворюють реальність із метою захисту психіки людини, а копінги активізуються поступово (Никоненко, 2017). Отже, копінги є свідомими, контрольованими й активними діями особистості, вони адекватно відображають стресогенну ситуацію, спрямовані на пошук рішення та на подолання стресу.

Отже, більшість учених, коли аналізують методологічні підходи й узагальнюють результати досліджень механізмів психологічного захисту та механізмів копінгу, вказують на існування єдиного конструкта – копінг-захисної поведінки. Але в цьому конструкті існують відмінності за параметрами – активності / конструктивності – пасивності / неконструктивності, свідомості – неусвідомлюваності.

Проблематика адаптивної поведінки опанування найбільш повно розкрита в рамках когнітивно-поведінкового. Р. Лазарусом і його співробітниками розроблена концепція, у якій

копінг розглядається як центральна ланка стресу, а саме – як чинник стабілізації, який може допомогти особистості підтримувати психосоціальну адаптацію в період дії стресу. На думку Р. Лазаруса, копінг-стратегії та механізми психологічного захисту є компонентами, активним і пасивним, поведінки опанування (Lazarus, 1988). Науковець розрізняв захисні механізми і механізми долання за характеристиками тимчасової й інструментальної спрямованості, функціонально-цільової значущості та модальності регуляції. Отже, Р. Лазарус визначає копінги як усвідомлені варіанти несвідомих захистів або усвідомлені поведінкові й інтрапсихічні зусилля з вирішення зовнішньо-внутрішніх конфліктів.

Більш поширена думка, згідно з якою механізми психологічного захисту та копінги – взаємопов'язані компоненти психічної діяльності особистості, які незалежно один від одного існувати не можуть. Але і тут немає єдності в розумінні закономірностей їх включення в адаптаційний процес. Копінг-процеси беруть початок зі сприйняття виклику, що запускає когнітивні, моральні, соціальні та мотиваційні структури, дія яких є основою для адекватної відповіді. У ситуації нових для особистості вимог, за яких відповідь не є гідною, виникає копінг-процес. Якщо нові вимоги непосильні для особистості, тоді копінг-процес може набувати форми захисту (Навчальний посібник, 2003).

У межах протилежного підходу механізми захисту служать передумовою дії копінгу. З метою захисту неусвідомлюваних мотивів, настанов, прагнень, інстинктів і взагалі особистості активізується дія механізмів психологічного захисту, і тільки наступним етапом адаптації людини до стресогенної ситуації є прояв і дія копінгу, тобто свідомих і цілеспрямованих дій особистості. Оскільки пряма дія стресогенної ситуації на організм людини на нейрофізіологічному рівні іннервує її психічну діяльність, то механізми психологічного захисту служать предикторами адаптивного стану в особистості до впливу на неї стресогенних ситуацій. Згідно із цим копінг-стратегії можна визначити предикторами готовності особистості до їх вирішення (Никоненко, 2017). Отже, аналіз взаємозв'язку функціонування компонентів саморегуляції у стресогенних умовах діяльності дає підстави виділити механізми захисту як один із чинників формування особливостей поведінки опанування особистості.

О.О. Сергієнко розвиває уявлення про адаптивні механізми як єдиний простір опанування, психологічного захисту, контролю поведінки, саморегуляції. Авторка вважає, що контроль поведінки виступає основою для становлення поведінки опанування та психологічних захистів. Також висувається припущення



про різнорівневу природу механізмів захисної поведінки: контролювання поведінки, психологічних захистів і опанування. Виявлено, що контроль поведінки має багатовимірні зв'язки з поведінкою подолання, але особливо тісні – з емоційною регуляцією. Високий рівень контролю поведінки забезпечує використання переважно продуктивних стратегій додання. Велика частина копінг-стратегій мають емоційну основу і добре виражені зв'язки з емоційними компонентами контролю поведінки, але водночас не втрачають зв'язку із двома іншими компонентами – вольовим і когнітивним (Сергієнко, 2018).

Поведінка опанування, поряд із контролем поведінки та психологічним захистом, як уважає І.І. Ветрова, – це три конструкти з різними рівнями єдиного механізму, пов'язаного із саморегуляцією суб'єкта. Психологічний захист – найменш усвідомлюваний рівень. Контроль поведінки перебуває на проміжному рівні: спирається на конкретні структури як неусвідомлювані, так і усвідомлювані. Копінг-поведінка – цілком усвідомлена. Поведінка опанування і психологічний захист – це рівноцінні механізми, що мають безліч зв'язків один з одним. У процесі формування стилів поведінки подолання відбувається заміщення ними психологічних захистів, тобто виведення саморегуляції на більш високий, усвідомлюваний рівень регуляції (Ветрова, 2008). Отже, психологічний захист та копінг-стратегії як механізми, спрямовані на адаптацію в ситуації психологічної напруги, розглядаються авторкою як такі, що взаємодоповнюють і компенсують один одного, мають рівноцінне значення в саморегуляції. Водночас механізми додання більш пластичні, але вимагають від людини більшої витрати енергії і докладання когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль. Механізми захисту схильні до більш швидкого зменшення емоційної напруги і тривоги та працюють за принципом «тут і тепер». Однак вони не приводять до вирішення проблеми. Проте ці два механізми лежать в основі саморегуляції та, безсумнівно, мають тісні зв'язки один з одним.

Можемо зазначити, що в сучасній науці склалася думка про значний вплив механізмів захисту та копінг-стратегій поведінки на розвиток особистості. Переважання, домінування будь-якого механізму захисту, копінг-стратегії може привести до розвитку окремої риси особистості й, навпаки, людина із сильними особистісними характеристиками має тенденцію використовувати певні захисні механізми, копінг-стратегії як засоби додання певних стресів. Отже, розроблення інтегративної моделі психологічного захисту і копінг-стратегій ще належить вивчити. Труднощі створення такої моделі пов'язані із глибокими методо-

логічними проблемами, що мають місце на цьому етапі наукового розвитку психології.

Мета статті – проаналізувати особливості взаємозв'язків емоційних властивостей та копінг-механізмів особистості переселенців.

2. Методологія та методи

Методологічною основою дослідження стали теорія емоцій та захисних механізмів (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте); когнітивна теорія стресу й копінгу (Р. Лазарус, С. Фолкман та інші); положення системно-суб'єктного підходу (О.О. Сергієнко).

Емоційні властивості досліджувалися відповідно до характеристик емоційного реагування Є.П. Ільїна, які постійно і ярко виявляються в людині: емоційна збудливість – шкала «Емоційна збудливість», глибина переживання емоцій – шкала «Інтенсивність емоцій», емоційна стійкість – шкала «Тривалість емоцій» самооціночного тесту «Характеристики емоційності» Є.П. Ільїна; емоційна лабільність – шкала «Емоційна лабільність» Фрайбургського опитувальника; емоційна чуйність – шкала «Емоційний канал емпатії» В.В. Бойко; експресивність – Методика емоційно-енергетичних зарядів В.В. Бойко; оптимізм – шкала «Загальний фон настрою» методики «Індекс життєвого задоволення», в адаптації Н.В. Паніної.

Умовами для відбору методів визначення емоційних властивостей були такі: 1) усі показники емоційних властивостей повинні мати взаємозв'язок з інтегральним показником емоційності за методикою «Визначення емоційності» В.В. Суворової; 2) показники емоційних властивостей повинні показати взаємозв'язки з копінг-механізмами особистості. Для дослідження копінг-стратегій використано тест Р. Лазаруса, для дослідження механізмів психологічного захисту використано опитувальник Плутчика – Келлермана – Конте «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI).

3. Результати та дискусії

Нами було здійснене дослідження взаємозв'язку емоційних властивостей та копінг-механізмів у 54 переселенців Донецької та Луганської областей.

У результаті аналізу показників встановлені кореляційні зв'язки між інтегральним показником емоційності й емоційними властивостями переселенців: «емоційна збудливість» ($r = 0,335$), «глибина переживання емоцій» ($r = 0,779$), «емоційна лабільність» ($r = 0,687$), «емоційна чуйність» ($r = 0,501$), «експресивність» ($r = 0,563$), «емоційна стійкість» ($r = 0,304$), «оптимізм» ($r = -0,349$).

Так, встановлено зворотні кореляційні зв'язки між показником емоційних властивостей «емоційна збудливість» та показниками копінг-стратегії «самоконтроль» ($r = -0,374$),

«планування розв'язання проблем» ($r = -0,408$); прямий кореляційний зв'язок із показником «втеча-уникнення» ($r = 0,319$). Між показниками механізмів психологічного захисту наявні прямі кореляційні зв'язки: «регресія» ($r = 0,511$), «заміщення» ($r = 0,355$), «компенсація» ($r = 0,339$), «гіперкомпенсація» ($r = 0,462$). Людина у стресових ситуаціях легко ображається, стає вразливою, емоційно напруженою, неврівноваженою. Інколи може швидко розсердитися та впасти у гнів без прагнення або можливості осмислити ситуацію. Завдяки механізмам психологічного захисту переселенці стримують почуття невпевненості в собі, почуття смутку, емоції гніву, горя через реальну втрату умов життєдіяльності.

Зазначимо, що між показниками копінг-стратегій наявні кореляційні зв'язки: стратегія конфронтації з показником «прийняття відповідальності» ($r = 0,715$), «втеча-уникнення» ($r = 0,341$); дистанціювання з показником «самоконтроль» ($r = 0,409$), «пошук соціальної підтримки» ($r = 0,325$), «прийняття відповідальності» ($r = 0,435$), «втеча-уникнення» ($r = 0,416$); пошуку соціальної підтримки з показником «прийняття відповідальності» ($r = 0,355$), «втеча-уникнення» ($r = 0,315$), «позитивна переоцінка» ($r = 0,592$); прийняття відповідальності з показником «втеча-уникнення» ($r = 0,492$); планування розв'язання проблем з показником «позитивна переоцінка» ($r = 0,341$). Між показниками механізмів психологічного захисту існують прямі кореляційні зв'язки: регресія із заміщенням ($r = 0,462$), проєкцією ($r = 0,343$), компенсацією ($r = 0,585$), гіперкомпенсацією ($r = 0,521$); заміщення з компенсацією ($r = 0,451$), гіперкомпенсацією ($r = 0,359$), раціоналізацією ($r = 0,419$); витіснення з регресією ($r = 0,423$), заміщенням ($r = 0,328$), запереченням ($r = 0,310$), раціоналізацією ($r = 0,360$); заперечення із проєкцією ($r = 0,410$), компенсацією ($r = 0,381$); проєкція з компенсацією ($r = 0,650$), гіперкомпенсацією ($r = 0,479$), раціоналізацією ($r = 0,358$); компенсація з гіперкомпенсацією ($r = 0,415$), раціоналізацією ($r = 0,310$); гіперкомпенсація з раціоналізацією ($r = 0,361$). Ці зв'язки свідчать, що у стресових ситуаціях переселенці використовують різні механізми емоційної саморегуляції.

Існують прямі кореляційні зв'язки між показником емоційних властивостей «глибина переживання емоцій» та показниками копінг-стратегії «конфронтація» ($r = 0,484$), «пошук соціальної підтримки» ($r = 0,410$), «прийняття відповідальності» ($r = 0,308$), «втеча-уникнення» ($r = 0,386$), «позитивна переоцінка» ($r = 0,361$); зворотні кореляційні зв'язки з показниками «самоконтроль» ($r = -0,402$), «планування розв'язання проблем» ($r = -0,302$). Між показниками механізмів психологічного захи-

сту існують прямі кореляційні зв'язки: «регресія» ($r = 0,645$), «заміщення» ($r = 0,662$), «компенсація» ($r = 0,584$), «гіперкомпенсація» ($r = 0,371$), «раціоналізація» ($r = 0,341$). Глибина переживання емоцій або інтенсивність емоцій є природними характеристиками людини у стресових ситуаціях. Цей показник отримав найбільшу кількість взаємозв'язків із показниками копінг-стратегій та механізмами психологічного захисту. У стресових ситуаціях переселенці емоційно збуджені, афективно захоплені ситуацією, переживають негативні емоції, тривожні й агресивні. Їх раптово може охопити лють або вони можуть впасти у глибокий відчай, коли відчувають, що з ними чинять несправедливо. Мають спроби хоч якось вплинути на ситуацію, обстоювати свою позицію, зосереджені на проблемах, постійно обговорюють з іншими людьми труднощі, щоб послабити емоційну напругу, переосмислити свої життєві цінності на тлі збереження оптимізму щодо вирішення проблеми.

Були встановлені кореляційні зв'язки між показником емоційних властивостей «емоційна лабільність» та показниками копінг-стратегії «прийняття відповідальності» ($r = 0,317$) та «планування розв'язання проблем» ($r = -0,369$). Між показниками механізмів психологічного захисту наявні прямі кореляційні зв'язки: «витіснення» ($r = 0,432$), «регресія» ($r = 0,607$), «заміщення» ($r = 0,498$), «компенсація» ($r = 0,413$), «раціоналізація» ($r = 0,351$). Емоційна лабільність характеризується тим, що людина відчуває себе пригніченою, нещасною. Характерні для переселенців знижений настрій, стан безпорадності, страху, швидка втомлюваність, відсутність бажання чим-небудь зайнятися. Для стримування почуття страху, горя через реальні втрати людина блокує інформацію про стресову ситуацію за допомогою забування реальних обставин або передбачає довільне тлумачення подій.

Встановлено прямі кореляційні зв'язки між показником емоційних властивостей «емоційна чуйність» та показниками копінг-стратегії «дистанціювання» ($r = 0,445$), «прийняття відповідальності» ($r = 0,375$); між показниками механізмів психологічного захисту «заміщення» ($r = 0,336$), «компенсація» ($r = 0,404$). Людина з емоційною чуйністю не може залишатися спокійною до проблем інших, вона приймає все близько до серця. Переживання переселенців песимістичні, мають депресивний відтінок, супроводжуються відчаєм, пригніченістю. Для збереження душевної рівноваги вони свідомо придушують негативні емоційні переживання, застосовують стереотипи звичної поведінки, відмовляються від замислювання над обставинами, які склалися.



Виявлено прямі кореляційні зв'язки між показником емоційних властивостей «експресивність» та показниками копінг-стратегій «прийняття відповідальності» ($r = 0,413$), «втеча-уникнення» ($r = 0,446$); між показниками механізмів психологічного захисту «витіснення» ($r = 0,344$), «регресія» ($r = 0,664$), «заміщення» ($r = 0,702$), «компенсація» ($r = 0,421$), «гіперкомпенсація» ($r = 0,532$), «раціоналізація» ($r = 0,537$). Переселенці майже завжди перебувають у стані мобілізації для відзеркалення загрози, неприємностей. Досить часто відчувають невдоволення, гнів, розчарування і намагаються не показувати свої переживання. Стресові обставини, що склалися, засмучують людину, переселенці впадають у стан безпорадності, відчаю, пасивності, замкнутості, з погано прихованою дратівливістю. Інколи виникають неприродні вчинки, не характерна для людини активність, щоби відволіктися від стресу шляхом переоцінювання ситуації або стримування негативних емоційних переживань.

Визначено прямі кореляційні зв'язки між показником емоційних властивостей «емоційна стійкість» та показником копінг-стратегії «втеча-уникнення» ($r = 0,310$); між показниками механізмів психологічного захисту «регресія» ($r = 0,488$), «заміщення» ($r = 0,431$), «гіперкомпенсація» ($r = 0,604$), «раціоналізація» ($r = 0,528$). Такі взаємозв'язки показників говорять про те, що людина швидко не може відійти від подій, перебільшує роль обставин, які склалися, довго переживає, не може спокійно засинати. Переселенці виявляють тривогу й емоційне напруження, прагнуть стримувати агресивність шляхом нехарактерних для них форм активності або пасивності.

Існує зворотний кореляційний зв'язок між показником емоційних властивостей «оптимізм» та показником механізмів психологічного захисту «заміщення» ($r = -0,332$). Це говорить про те, що для переселенців це не найкращий період життя, вони відчувають втому, занадто часто перебувають у пригніченому настрої. Не можуть ні активними, ні пасивними формами своєї поведінки вплинути на стресову ситуацію, вийти з неї.

Висновки

Вибір копінг-стратегій та механізмів психологічного захисту у стресовій ситуації значною мірою визначається емоційними властивостями особистості. Під час стресової ситуації переселенці використовують широкий репертуар копінг-стратегій поведінки та механізмів психологічного захисту.

Існує значна кількість кореляційних зв'язків між емоційними властивостями та показниками копінг-стратегій, механізмів психологічного захисту переселенців (рівнем прояву емоційної збудливості, інтенсивності емоцій, емоційною лабільністю-ригідністю, емоційною чуйністю, експресивністю, емоційною стійкістю – нестійкістю, оптимізмом – песимізмом).

Найбільшу кількість взаємозв'язків із копінг-механізмами утворює емоційна властивість «інтенсивність емоцій». Інтенсивність емоцій пов'язана з конфронтацією, пошуком соціальної підтримки, прийняттям відповідальності, стратегією «втеча-уникнення», позитивною переоцінкою; зворотне корелює зі стратегіями самоконтролю та планування розв'язання проблем. Емоційна властивість «оптимізм» не має кореляційних зв'язків із копінг-стратегіями.

Встановлено значну кількість взаємозв'язків емоційних властивостей переселенців (емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, емоційна лабільність – ригідність, експресивність, емоційна стійкість – нестійкість) з показниками механізмів психологічного захисту «регресія», «заміщення», «компенсація», «гіперкомпенсація». Такі механізми психологічного захисту, як заперечення та проєкція, не мають кореляційних зв'язків з емоційними властивостями переселенців.

Отримані взаємозв'язки емоційних властивостей із копінг-стратегіями та механізмами психологічного захисту дозволяють скласти цілісний конструкт емоційної саморегуляції особистості.

Перспективними в даному напрямі вважаємо дослідження розширеного репертуару емоційних властивостей особистості, їхнього зв'язку з такими механізмами емоційної саморегуляції, як копінг-стратегії та механізми психологічного захисту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 192 с.
2. Никоненко І.О. Особистісні чинники формування копінг-стратегій лікарів-хірургів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2017. 200 с.
3. Lazarus R., Folkman S. Ways of Coping Questionnaire : Sample Set Manual, Text booklet, Scoring Key. Redwood, 1988.
4. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) : учебное пособие. Казань : Казанская государственная медицинская академия, 2003. 99 с.

5. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как основа саморегуляции. *Южно-российский журнал социальных наук*. 2018. Т. 19. № 4. С. 130–146.
6. Ветрова И.И. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции. *Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы* : сборник статей. 2008. С. 179–196.

REFERENCES:

1. Vasserman, L.Y., Ababkov, V.A., Tryfonova, E.A. (2010). *Sovladanie so stressom: teoriya i psihodiagnostika [Coping with stress: theory and psychodiagnosics]*. SPb.: Rech [in Russian].
2. Nykonenko, I.O. (2017) *Osobystisni chynnyky formuvannia kopinh-stratehii likariv-khirurgiv [Special officials formulating coping-strategy likariv-hirurgiv]: dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.01. Kyiv [in Ukrainian]*.
3. Lazarus R.S. *Ways of Coping Questionnaire. Sample Set Manual, Text booklet, Scoring Key* / R.S. Lazarus, S. Folkman. Redwood, 1988.
4. Nabyullyna, R.R., Tukhtarova, Y.V. (2003). *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity i sovladaniya so stressom (opredeleniye, struktura, funktsii, vidy, psikhoterapevticheskaya korrektsiya) [Mechanisms of psychological defense and coping with stress (definition, structure, functions, types, psychotherapeutic correction)]*. *Uchebnoye posobiye – textbook. Kazan : Kazanskaia hosudarstvennaia medytsynskaia akademiya [in Russian]*.
5. Serhyenko, E.A. (2018). *Kontrol povedeniya kak osnova samoregulyatsii. [Controlling behavior as a ram of self-regulation]*. *Yuzhno-rossiiskii zhurnal sotsialnykh nauk – South Russian Journal of Social Sciences*. 19. № 4. 130–146 [in Russian].
6. Vetrova, Y.Y. (2008). *Svyaz sovladayushchego povedeniya s kontrolem povedeniya i psikhologicheskoi zashchitoy v sisteme samoregulyatsii [Connection of coping behavior with behavior control and psychological defense in the system of self-regulation]*. *Sovladayushchee povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy: sbornik statei – Coping Behavior: Current State and Prospects: Digest of articles*. 179–196 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 20.01.2021.
The article was received 20 January 2021.

УДК 159.923.3

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-7>

ЕТАЛОННИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Цільмак Олена Миколаївна,
доктор юридичних наук, професор,
професор кафедри психології

Національний університет «Одеська юридична академія»

cilmalen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7348-4876>

Мета дослідження – експертне обґрунтування переліку комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта та побудова еталонного психологічного профілю комунікативних якостей психолога-консультанта.

Методи. У науковому дослідженні основними методами були аналіз та синтез; анкетування, математичної статистики, ранжування та класифікація. За допомогою методу: 1) аналізу та синтезу – було виокремлено перелік комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта; 2) анкетування – встановлено ступінь розвитку комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта; 3) математичної статистики – статистично підраховано результати, винайдено середньостатистичні показники за кожною якістю; 4) ранжування – здійснено відбір еталонних комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта із середнім, високим та дуже високим ступенем розвитку; 5) класифікації – систематизовано наукові уявлення щодо переліку комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта.

Результати. За результатами наукового дослідження встановлено, що більшість респондентів, які експертно оцінюють еталонний психологічний профіль груп комунікативних професійно важливих якостей (комунікативно-етична, комунікативно-технологічна, комунікативно-позиційна), переконані в тому, що вказані якості повинні мати у психолога-консультанта в основному високий та дуже високий ступінь розвитку. У результаті порівняння еталонного психологічного профілю груп комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта з його реальним профілем констатована різниця в експертних оцінках (в основному еталонні показники вище, аніж реальні).



Висновки. Комунікативні професійно важливі якості психолога-консультанта варто класифікувати за такими групами: а) комунікативно-етичні (толерантність, тактовність, коректність, делікатність, неупередженість); б) комунікативно-технологічні (дипломатичність, діалогізм); в) комунікативно-позиціональні (товариськість, контактність, відкритість, асертивність). Зазначена класифікація надає можливості систематизувати теоретичні положення щодо груп комунікативних професійно важливих якостей, а також дозволяє визначити напрями вивчення особистості кандидата на посаду «психолог-консультант».

У результаті порівняння реального психологічного профілю ступеня розвитку комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта з еталонним установлено, що ці профілі за експертними оцінками не збігаються, проте наявність цих експертних оцінок свідчить про те, що виокремлені нами комунікативні професійно важливі якості повинні бути відображені у психограмі психолога-консультанта.

Перспективи подальших розвідок убачаються у вивченні комунікативних професійно важливих якостей у психологів-консультантів – майстрів своєї справи, встановлені їхнього еталонного психологічного профілю.

Ключові слова: комунікативно-етичні якості, комунікативно-технологічні якості, комунікативно-позиціональні якості, професійно-психологічний відбір, психограма, психологічне консультування.

REFERENCE PSYCHOLOGICAL PROFILE OF COMMUNICATIVE PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PSYCHOLOGIST-CONSULTANT

Tsilmak Olena Mykolaivna,

Doctor of Juridical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology
National University "Odesa Law Academy"

cilmalen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7348-4876>

Purpose. The purpose of the study is to expertly substantiate the list of communicative professionally important qualities of a counseling psychologist and to build a reference psychological profile communicative qualities of a counseling psychologist.

Methods. In scientific research, the main methods were – analysis and synthesis; questionnaires, mathematical statistics, ranking and classification. Using the method of: 1) analysis and synthesis – a list of communicative professionally important qualities of a counseling psychologist was identified; 2) questionnaire – the degree of development of communicative professionally important qualities of a psychologist-consultant is established; 3) mathematical statistics – statistically calculated results, invented average indicators for each quality; 4) ranking – the selection of reference communicative professionally important qualities of a psychologist-consultant with a medium, high and very high degree of development; 5) classifications – systematized scientific ideas about the list of communicative professionally important qualities of a counseling psychologist.

Results. According to the results of scientific research, it is established that the majority of respondents, expertly assessing the reference psychological profile of groups of communicatively professionally important qualities (communicative-ethical, communicative-technological, communicative-positional), are convinced that these qualities should have a high psychologist-consultant. And a very high degree of development. Comparing the reference psychological profile of groups of communicative professionally important qualities of the counseling psychologist with his real profile, the difference in expert assessments was stated (in general, the reference indicators are higher than the real indicators).

Conclusions. Communicative professionally important qualities of a counseling psychologist should be classified into the following groups: a) communicative and ethical – tolerance, tact, correctness, delicacy, impartiality; b) communicative-technological – diplomacy, dialogue; c) communicative-positional – sociability, contact, openness, assertiveness. This classification provides an opportunity to systematize the theoretical provisions for groups of communicative professionally important qualities, as well as to determine the areas of study of the personality of the candidate for the position of "psychologist-consultant".

Comparing the real psychological profile of the degree of development of communicatively professionally important qualities of a counseling psychologist with the reference, it is established that these profiles do not coincide in expert assessments, however, the presence of these expert assessments indicates that our identified communicative professionally important qualities should be reflected in the psychodrama of the counseling psychologist.

Prospects for further exploration are seen in the study of communicative professionally important qualities in counseling psychologists - masters of their craft and established a reference psychological profile of communicative professionally important qualities of a counseling psychologist.

Key words: communicative-ethical qualities, communicative-technological qualities, communicative-positional qualities, professional-psychological selection, psychodrama, psychological counseling.

Вступ

На сучасному етапі розвитку психологічної науки необхідні перегляд і уточнення деяких наукових положень, здійснення класифікації психологічних категорій та феноменів. Наукові положення такої галузі психологічної науки, як психологічне консультування, також потребують науково обґрунтованого уточнення й удосконалення.

Натепер досить багато уваги приділяється особистості психолога-консультанта, його професійно важливим психологічним характеристикам (спрямованість, мотивація, світогляд, якості, риси, особливості, здібності тощо). Серед усього переліку професійно важливих психологічних характеристик вагоме значення мають комунікативні професійно важливі характеристики психолога-консультанта.

Комунікація психолога-консультанта лежить в основі всього процесу психологічного консультування. Майстерність професійного спілкування детермінують взаємопов'язані та взаємозумовлені психологічні здібності, уміння та якості.

Варто підкреслити, що в наукових працях учених досить детально й обґрунтовано описані технологія комунікативної поведінки психолога-консультанта у процесі психологічного консультування, особливості вербальної та невербальної поведінки; особливості перефразування, уточнення, акцентування слів клієнта; зміст комунікативної компетентності психолога-консультанта, перелік професійно важливих якостей психолога-консультанта тощо. Однак у дослідженнях учених не були висвітлені питання стосовно еталонного та реального психологічного профілю груп комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта.

Тому актуальним і досить важливим, як для теорії психологічного консультування, так і для практики професійно-психологічного відбору кандидатів на посаду «психолог-консультанта», є експертне дослідження еталонного ступеня розвитку професійно важливих характеристик у психолога-консультанта.

Метою статті є експертне обґрунтування переліку комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта, побудова їхнього еталонного психологічного профілю.

Для досягнення мети необхідно було вирішити низку таких науково-дослідницьких завдань:

- проаналізувати наукові розвідки та встановити перелік комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта;
- розробити анкету та запропонувати її психологам-консультантам, які практикують, для експертного оцінювання еталонного ступеня

розвитку комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта, а також для оцінювання психологами-консультантами, які практикують, ступеня розвитку в них комунікативних професійно важливих якостей;

– побудувати еталонний психологічний профіль комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У результаті здійснення аналізу наукових розвідок у галузі психологічного консультування встановлено, що вчені присвячують свої наукові праці як розкриттю загальних питань психологічного консультування (R. Goodyear, J. Lichtenberg, H. Hutman, E. Overland, R. Bedi, K. Christiani, C. Young (2016 p.), R.P. Bedi, B.E. Haverkamp, R. Beatch, D.G. Cave, J.J. Domene, G.E. Harris, A. Mikhail (2011 p.), O.S. Pavlova (2018 p.) та інші), так і переліку професійно важливих якостей, що мають бути притаманні психологові-консультантові. Зокрема, учені виокремлюють:

– швидкість мови, емоційне вираження переконливості, тепло / позитивне ставлення, оптимізм, співпереживання, чуйність (T. Anderson, M.E. Crowley, L. Himawan, J.K. Holmberg, B.D. Uhlin (2016 p.));

– міжособистісні навички (T. Anderson, A.S. McClintock, L. Himawan, X. Song, C.L. Paterson (2016 p.));

– автентичність, самопізнання, незалежність, емпатію, спонтанність (С.В. Манахов, С.Г. Іванов (2012 p.));

– емпатію, стресостійкість, емоціональну стабільність, комунікабельність, спостережливість, відповідальність, гнучкість поведінки, уміння слухати, креативність, уміння зчитувати невербальні засоби спілкування, терпимість, відкритість, рефлексію, безоцінність, щирість до себе і клієнта, самокритичність (А.О. Зябрева (2018 p.)) тощо.

Отже, у наукових працях учених перелік професійно важливих якостей не є системним та не має чіткої структури. На мою думку, професійно важливі якості психолога-консультанта необхідно класифікувати та згрупувати за їхньою персональною сферою у структурі характеру, а саме: «<...> інтелектуальні, вольові, комунікативні, сенсорно-перцептивні, суспільно спрямовані та самопрезентаційні <...>» (Цільмак, 2020). Це, по-перше, дозволить легше підбирати психодіагностичний інструментарій для їх вивчення, по-друге, дозволить розробити систематизовану науково обґрунтовану психограму психолога-консультанта.

У науковому дослідженні зацікавила група комунікативних професійно важливих якостей, тому для включення їх у психограму психолога-консультанта вважаю за необхідне здійснити їх емпіричне дослідження.



2. Методологія та методи

На основі аналізу наукових праць було відібрано комунікативні професійно важливі якості психолога-консультанта, на їхній основі розроблена анкета. У цій анкеті психологам-практикам пропонувалося здійснити експертну оцінку (за п'ятибальною шкалою – дуже низький ступінь розвитку, низький ступінь розвитку, середній ступінь розвитку, високий ступінь розвитку, дуже високий ступінь розвитку) еталонного ступеню розвитку у психологів-консультантів пропонувананих комунікативних якостей. А психологам-консультантам, які практикують, окрім здійснення експертної оцінки еталонного психологічного профілю, пропонувалося ще здійснити оцінювання ступеню розвитку в них комунікативних професійно важливих якостей.

Емпірична вибірка. Для встановлення еталонного психологічного профілю професійно важливих комунікативних якостей психолога-консультанта було проведено анонімне анкетування 110 психологів-практиків. Для встановлення еталонного та реального психологічних профілів професійно важливих комунікативних якостей психолога-консультанта було проведено анонімне анкетування 53-х психологів-консультантів, що практикують, міст Одеси, Києва, Харкова, Вінниці. Дослідження було проведено з дотриманням етичних принципів та за добровільною згодою респондентів.

Методи дослідження. У науковому дослідженні основними методами були такі: аналіз та синтез; анкетування, математичної статистики, ранжування та класифікація. За допомогою методу:

1) аналізу та синтезу – було виокремлено перелік комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта;

2) анкетування – було встановлено ступінь розвитку комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта;

3) математичної статистики – було статистично підраховано результати, винайдено середньостатистичні показники за кожною якістю;

4) ранжування – було здійснено відбір еталонних комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта із середнім, високим та дуже високим ступенем розвитку;

5) класифікації – було систематизовано наукові уявлення щодо переліку комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта.

3. Результати та дискусії

Уважаю, що комунікативні професійно важливі якості психолога-консультанта варто класифікувати за такими групами (Цільмак, 2020): а) комунікативно-етичні (толерантність, тактовність, коректність, делікатність, неупередженість); б) комунікативно-технологічні (дипломатичність, діалогізм); в) комунікативно-позиціональні (товариськість, контактність, відкритість, асертивність).

Розглянемо результати емпіричного дослідження уявлень респондентів стосовно необхідного еталонного ступеня розвитку у психолога-консультанта груп комунікативних професійно важливих якостей (окремо за кожною групою), а також результати самооцінювання психологів-консультантів, що практикують, щодо реального ступеня розвитку в них комунікативних якостей.

Отже, група комунікативно-етичних професійно важливих якостей психолога-консультанта. Зазначена група професійно важливих якостей є досить значущою в консультативній діяльності психолога, бо саме вона обґрунтовує дотримання консультантом етичних принципів та правил роботи. Саме такі комунікативно-етичні професійно важливі якості, як толерантність, тактовність, коректність, делікатність, неупередженість, сприяють внутрішній саморегуляції під час консультативного процесу.

За результатами емпіричного дослідження було встановлено, що більшість респон-

Таблиця 1

Еталонний та реальний профілі ступеня розвитку комунікативно-етичних професійно важливих якостей психолога-консультанта

Професійно важливі комунікативно-етичні якості	Ступінь розвитку									
	Дуже низький		Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
толерантність	0	0	0	0	16,3	1,9	42,7	92,5	41	5,6
тактовність	0	0	0	0	15,5	27	60,9	83	23,6	0
коректність	0	0	0	0	14,5	47,2	71,8	52,8	13,7	0
делікатність	0	0	0	0	22,7	1,9	40	52,8	37,3	45,3
неупередженість	0	0	6,4	1,9	19,1	58,5	51,8	39,6	22,7	1,9

Умовні позначки: ЕКЯ – еталонні комунікативно-етичні якості психологів-практиків; РКЯ – реальні комунікативно-технологічні якості психологів-консультантів.

дентів, які експертно оцінюють комунікативно-етичні професійно важливі якості, дійшли висновку, що вони у психолога-консультанта повинні мати високий та дуже високий ступінь розвитку. У результаті порівняння еталонного психологічного профілю комунікативно-етичних професійно важливих якостей психолога-консультанта з його реальним профілем (див. табл. 1) було з'ясовано, що коли психологи-консультанти оцінюють у себе ступень розвитку тактовності та коректності, то уникають оцінок «дуже високий ступінь розвитку», тоді як якості «делікатність» та «толерантність» отримали як середні, так і високі та дуже високі експертні оцінки; а «неупередженість» – низькі, середні, високі та дуже високі експертні оцінки (дивись табл. 1).

Я вважаю, що група комунікативно-етичних якостей є досить важливою у професіограмі психолога-консультанта, оскільки: *толерантність* дозволяє консультанту бути терпимим до людей (до їхнього образу життя, особистісних звичок, поглядів, переконань тощо), поважати та приймати інакший світогляд; *тактовність* дозволяє консультанту відчувати комунікативну межу, щоби не образити людину, не засмутити її та не спричинити їй біль (тобто відчуття міри, якої варто дотримуватися у процесі психологічного консультування); *коректність* дозволяє консультанту чемно спілкуватися, з дотриманням правил та принципів комунікації; *делікатність* (франц. *delicat*, від лат. *delicatus*) дозволяє консультанту бути ввічливим та обережним; *неупередженість* дозволяє консультанту не бути суб'єктивним, не мати упередження проти когось або чогось тощо.

Наступна група – *комунікативно-технологічні професійно важливі якості психолога-консультанта*. Зазначені якості лежать в основі технологічного аспекту консультативного процесу.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що така професійно важлива якість, як дипломатичність, має середні, високі та дуже високі експертні оцінки, а діалогізм – високі та дуже високі (див. табл. 2). У результаті порівняння реального профілю ступеня розвитку комунікативно-технологічних яко-

стей з еталонним встановлено, що дипломатичність повинна мати високий ступінь розвитку, однак у деяких респондентів вона має середній. Професійно важлива якість діалогізм у респондентів має дуже високий ступінь розвитку, хоча деякі з них вказали, що вона і повинна мати дуже високий ступінь розвитку.

Отже, у психограмі психолога-консультанта така група комунікативно-технологічних професійно важливих якостей повинна мати місце, оскільки: *дипломатичність* – дозволяє консультанту вести переговори, запобігати конфліктам чи врегульовувати їх; *діалогізм* – дозволяє консультантові ефективно вести бесіду у процесі психологічного консультування.

Наступна група – *комунікативно-позиціональні професійно важливі якості психолога-консультанта*. Зазначена група професійно важливих якостей зумовлює зовнішній бік комунікативної діяльності психолога-консультанта. Тобто ці якості демонструють готовність консультанта до комунікації.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що у психологів-консультантів товариськість та відкритість мають низький, середній, високий та дуже високий ступені розвитку, а контактність і асертивність – середній, високий та дуже високий (див. табл. 3).

У результаті порівняння реального психологічного профілю ступеня розвитку комунікативно-позиціональних якостей з еталонним встановлено, що їхні експертні оцінки не збігаються. Однак вони обов'язково повинні бути відображені у психограмі психолога-консультанта, оскільки: *товариськість* – дозволяє консультанту бути вербально активним; *контактність* – дозволяє консультанту прагнути до спілкування, обмінюватися інформацією, спонукати клієнта до спілкування тощо; *відкритість* – дозволяє консультанту відкрито висловлювати свої справжні думки й оцінки; *асертивність* (від англ. *assertiveness* < англ. *To assert* – «стверджувати», «обстоювати» < лат. *assertus* < лат. *asserere* – «стверджувати») – дозволяє консультанту «<...> обстоювати свої права та межі, висловлювати почуття, погляди й отримувати бажане чесно, прямо та з повагою <...>» (Lewis, 2018).

Таблиця 2

Еталонний та реальний профілі ступеня розвитку комунікативно-технологічних професійно важливих якостей психолога-консультанта

Професійно важливі комунікативно-технологічні якості	Ступінь розвитку									
	Дуже низький		Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕПУ n = 110	РСР n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
дипломатичність	0	0	0	0	16,3	47,2	71,8	50,9	11,9	1,9
діалогізм	0	0	0	0	0	0	54,5	45,3	45,5	54,7

Умовні позначки: ЕКЯ – еталонні комунікативно-технологічні якості психологів-практиків; РКЯ – реальні комунікативно-технологічні якості психологів-консультантів.



Таблиця 3

Еталонний та реальний профілі ступеня розвитку комунікативно-позиціональних професійно важливих якостей психолога-консультанта

Професійно важливі комунікативно-позиціональні якості	Ступінь розвитку									
	Дуже низький		Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53	ЕКЯ n = 110	РКЯ n = 53
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
товариськість	0	0	0	1,9	37,2	28,3	25,5	41,4	37,3	26,5
контактність	0	0	0	0	8,1	5,6	50,9	83,1	41	11,3
відкритість	0	0	0	3,8	34,5	13,2	50,1	54,7	14,6	28,3
асертивність	0	0	0	0	27,2	49,1	70	50,9	2,8	0

Умовні позначки: ЕКЯ – еталонні комунікативно-позиціональні якості психологів-практиків; РКЯ – реальні комунікативно-позиціональні якості психологів-консультантів.

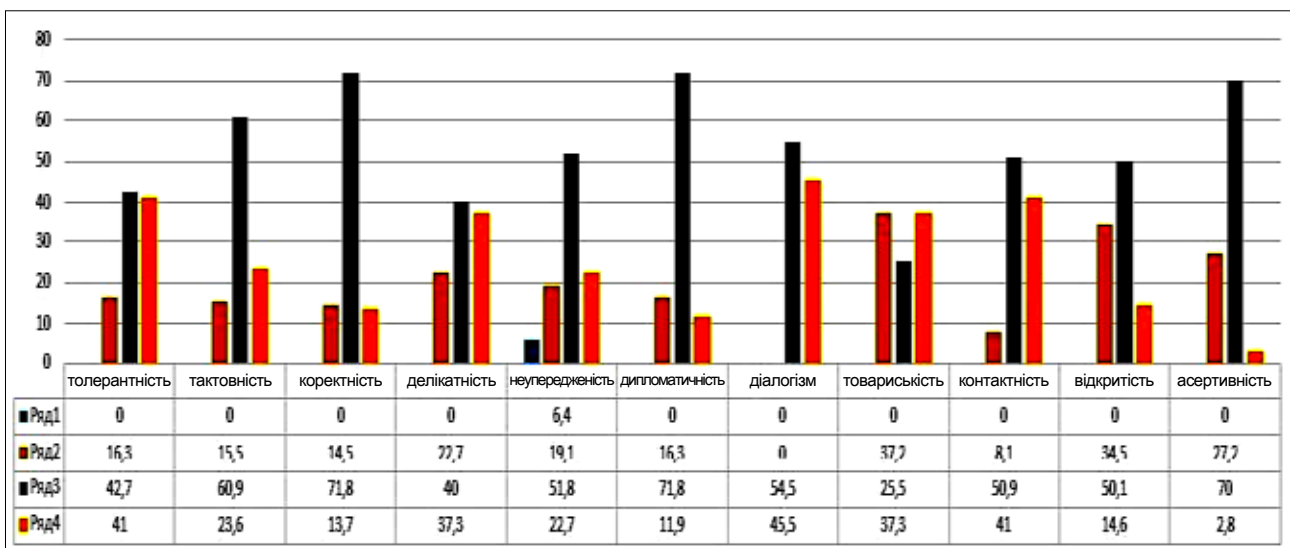


Рис. 1. Еталонний ступінь розвитку комунікативних професійно важливих якостей у психолога-консультанта

Примітки: ряд 1 – низький ступінь розвитку якості у психолога-консультанта; ряд 2 – середній ступінь розвитку якості у психолога-консультанта; ряд 3 – високий ступінь розвитку якості у психолога-консультанта; ряд 4 – дуже високий ступінь розвитку якості у психолога-консультанта.

Отже, в уявленнях респондентів еталонні комунікативні професійно важливі якості у психолога-консультанта мають різні ступені розвитку (див. рис. 1). Констатація наявності їх у профілі професіонала вказує на те, що вони повинні бути у психогамі психолога-консультанта.

Отже, за результатами емпіричного дослідження встановлено, що більшість респондентів, коли експертно оцінюють еталонний психологічний профіль груп комунікативно професійно важливих якостей (комунікативно-етична, комунікативно-технологічна, комунікативно-позиціональна), переконані в тому, що вказані якості повинні мати у психолога-консультанта в основному високий та дуже високий ступені розвитку (див. рис. 1).

У результаті порівняння еталонного психологічного профілю груп комунікативних

професійно важливих якостей психолога-консультанта з його реальним психологічним профілем (див. табл. 1–3) констатована різниця в експертних оцінках (в основному еталонні показники вище, ніж реальні).

Висновки

Комунікативні професійно важливі якості психолога-консультанта варто класифікувати за такими групами: а) комунікативно-етичні (толерантність, тактовність, коректність, делікатність, неупередженість); б) комунікативно-технологічні (дипломатичність, діалогізм); в) комунікативно-позиціональні (товариськість, контактність, відкритість, асертивність). Зазначена класифікація надає можливості систематизувати теоретичні положення щодо груп комунікативних професійно важливих якостей, а також дозволяє визначити напрями

вивчення особистості кандидата на посаду «психолог-консультант».

У результаті порівняння реального психологічного профілю ступеня розвитку комунікативних професійно важливих якостей психолога-консультанта з еталонним установлено, що ці профілі за експертними оцінками не збігаються, однак наявність цих експертних оцінок свідчить

про те, що виокремлені нами комунікативні професійно важливі якості повинні бути відображені у психограмі психолога-консультанта.

Перспективи подальших розвідок вбачаються у вивченні комунікативних професійно важливих якостей у психологів-консультантів – майстрів своєї справи, встановлені їхнього еталонного психологічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зябрева А.А. Профессионально важные качества психолога-консультанта: постановка проблемы. *Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: проблемы, пути решения* : материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции : в 3-х ч. 2018. С. 212–216.
2. Манахов С.В., Иванов С.Г. Профессионально важные качества психолога-консультанта. *Материалы научно-практической конференции*. 2012. URL: <http://conf-a.narod.ru/2.06.08.2012.pdf> (дата звернення: 01.12.2020).
3. Цільмак О.М. Класифікація професійно важливих якостей психолога-консультанта. *Юридична психологія*. 2020. № 2. С. 43–54.
4. Therapist facilitative interpersonal skills and training status: A randomized clinical trial on alliance and outcome / T. Anderson et al. *Psychotherapy Research, Advance online publication*. 2016. Vol. 26. Issue 5. P. 511–529. DOI: 10.1080/10503307.2015.1049671.
5. A prospective study of therapist facilitative interpersonal skills as a predictor of treatment outcome / T. Anderson et al. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2016. Vol. 84 (1). P. 57–66. DOI: 10.1037/ccp0000060.
6. Counselling Psychology in a Canadian Context: Definition and Description / R.P. Bedi et al. *Canadian Psychology*. 2011. Vol. 52 (2). P. 128–138. DOI: 10.1037/a0023186.
7. A global portrait of counselling psychologists' characteristics, perspectives, and professional behaviors / R. Goodyear et al. *Counselling Psychology Quarterly*. 2016. Vol. 29 (2). P. 115–138. DOI: 10.1080/09515070.2015.112839.
8. Pavlova O.S. Psychological counseling for Muslims: the analysis of foreign literature. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2018. Vol. 7 (4). P. 46–55. DOI: 10.17759/JMFP.2018070406.
9. Lewis D. Assertivity: how to say no and not feel guilty. *Execut: Journal for managers. Project CEO Club Ukraine*. 2018. URL: <https://executives.com.ua/asertyvnist-yak-skazaty-ni-i-ne-pochuvatys-vynnym/> (дата звернення: 05.12.2020).

REFERENCES:

1. Zyabreva A.A. (2018) Professional'no vazhnyye kachestva psikhologa-konsul'tanta: postanovka problemy [Professionally important qualities of a counselor psychologist: problem statement]. *Eksperimental'nyye i teoreticheskiye issledovaniya v sovremennoy nauke: problemy, puti resheniya – Experimental and theoretical research in modern science: problems, solutions: materialy XVI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 3-kh chastyakh*, 212–216 [in Russian].
2. Manakhov S.V., Ivanov S.G. (2012) Professional'no vazhnyye kachestva psikhologa-konsul'tanta [Professionally important qualities of the counseling psychologist]. [Elektronnyy resurs], URL: <http://confa.narod.ru/2.06.2012>. Zagl. s ekrana [in Russian].
3. Tsilmak O.M. (2020) Klyasifikatsiia profesiino vazhlyvykh yakosteï psikhologa-konsultanta [Classification of professionally important qualities of a counseling-psychologist]. *Yurydychna psikhologhiia – Legal psychology*, 2, 43–54. [in Ukrainian].
4. Anderson, T., Crowley, M.E., Himawan, L., Holmberg, J.K., & Uhlin, B.D. (2016). Therapist facilitative interpersonal skills and training status: A randomized clinical trial on alliance and outcome. *Psychotherapy Research, Advance online publication*, 26 (5), 511–529. doi: 10.1080/10503307.2015.1049671 [in English].
5. Anderson, T., McClintock, A.S., Himawan, L., Song, X., Patterson, C.L. (2016). A prospective study of therapist facilitative interpersonal skills as a predictor of treatment outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84 (1), 57–66. doi:10.1037/ccp0000060 [in English].
6. Bedi, R.P., Haverkamp, B.E., Beatch, R., Cave, D.G., Domene, J.J., Harris, G.E., & Mikhail, A. (2011). Counselling Psychology in a Canadian Context: Definition and Description. *Canadian Psychology*, 52 (2), 128–138. doi: 10.1037/a0023186 [in English].
7. Goodyear, R., Lichtenberg, J., Hutman, H., Overland, E., Bedi, R., Christiani, K., & ... Young, C. (2016). A global portrait of counselling psychologists' characteristics, perspectives, and professional behaviors. *Counselling Psychology Quarterly*, 29 (2), 115–138. doi:10.1080/09515070.2015.112839 [in English].
8. Pavlova, O.S. (2018). Psychological counseling for Muslims: the analysis of foreign literature. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 7 (4), 46–55. doi: 10.17759/jmfp.2018070406 [in English].
9. Lewis D. (2018) Assertivity: how to say no and not feel guilty. *Execut: Journal for managers. Project CEO Club Ukraine*. URL: <https://executives.com.ua/asertyvnist-yak-skazaty-ni-i-ne-pochuvatys-vynnym/> [in English].



СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

UDC 159.9.072:159.953.5

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-8>

BACKGROUND IN MEASURES OF METACOGNITIVE MONITORING

Avhustiuk Maria Mykolaivna,Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the International Relations Department
National University of "Ostroh Academy"

maria.avgustiuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8041-5078>

Purpose. Of special importance of the current study is the observation of some theoretical and methodological aspects of the peculiarities of measures of metacognitive monitoring. In particular, we highlight some common in the psychological research approaches to the measures and discrepancies of metacognitive monitoring. We provide the description of the factors that can moderate metacognitive monitoring judgments accuracy, the reasons of its importance, the summary of three general classes of cues, and some significant studies about the measures of metacognitive monitoring. The types of outcome measures of metacognitive monitoring (such as absolute accuracy, relative accuracy, bias, scatter, and discrimination) are also analyzed. Moreover, we describe some major impacts of effective calibration on the assessment of subjective confidence.

Methods. The theoretical and comparative methods of studying metacognitive monitoring accuracy and peculiar nature of different measures of metacognitive monitoring have been taken into account. The necessity in studying such aspects of metacognitive monitoring accuracy measures has been caused by its impact on students' learning activity.

Results. Metacognitive monitoring is an important component of metacognition, as well as of self-regulated learning. The research provides hindsight into the background of metacognitive monitoring measures. The current intention was to describe some theoretical and methodological aspects of the accuracy and discrepancies of metacognitive judgments. The learners' ability to discriminate what is known and how it is possible to get to accurate knowledge judgments is an inevitable part of the learning process and is worthy further investigation in both psychological and educational studies.

Conclusions. The results of the theoretical analysis found in the study play a significant role in the studying of metacognitive monitoring of university students' learning activity. The peculiarities of measures of metacognitive monitoring are an important issue for future research.

Key words: *metacognitive monitoring, measures, absolute accuracy, relative accuracy, calibration.*

ОГЛЯД СПОСОБІВ ВИМІРЮВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

Августюк Марія Миколаївна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри міжнародних відносин

Національний університет «Острозька академія»

maria.avgustiuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8041-5078>

Мета. Стаття зосереджена на аналізі деяких теоретичних та методологічних аспектів огляду способів вимірювання метакогнітивного моніторингу. Зокрема, ми виділяємо деякі наявні в психологічних дослідженнях підходи до вивчення способів вимірювання точності та розбіжностей метакогнітивного моніторингу. Ми досліджуємо чинники, які можуть зменшити точність суджень метакогнітивного моніторингу, причини важливості питання, подаємо короткий аналіз трьох загальних класів підказок метакогнітивних суджень, а також опис цілої низки важливих досліджень щодо особливостей вимірювання точності метакогнітивного моніторингу. Також аналізуються види показників точності, що виникають у результаті здійснення суджень метакогнітивного моніторингу (це абсолютна точність, відносна точність, упередженість, розкид (розсіювання) значень та дискримінація). Навіть більше, ми описуємо деякі основні наслідки ефективного калібрування на оцінку суб'єктивної впевненості студентів.

Методи. У дослідженні використані теоретичні та порівняльні методи вивчення точності метакогнітивного моніторингу та способів її вимірювання. Необхідність вивчення таких аспектів цього питання зумовлена впливом точності метакогнітивного моніторингу на навчальну діяльність студентів.

Результати. Метакогнітивний моніторинг є важливим складником як метапізнання, так і саморегульованого навчання. У дослідженні здійснено огляд способів вимірювання метакогнітивного моніторингу. Метою було – здійснити аналіз особливостей способів вимірювання метакогнітивного моніторингу, описати деякі теоретичні та методологічні аспекти точності та розбіжностей метакогнітивних суджень. Здатність тих, хто навчається, розрізняти між тим, що відомо і що ні, а також способи сприяння точності метакогнітивних суджень, є невід’ємною частиною навчального процесу, і тому питання потребує подальшого вивчення.

Висновки. Результати теоретичного аналізу, виявлені в дослідженні, відіграють вагомую роль у вивченні метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Врахування особливостей способів вимірювання метакогнітивного моніторингу є важливим для подальших досліджень.

Ключові слова: метакогнітивний моніторинг, вимірювання, абсолютна точність, відносна точність, калібрування.

Introduction

Metacognitive monitoring is a significant learning skill that is measured in judgments of learning. These are the judgments that aim to show whether you are approaching the correct solution to a problem and assessing how well you understand what you are learning (Dunlosky & Metcalfe, 2009). There exists accurate and inaccurate metacognitive monitoring. In the learning activity of university students the measure of the accuracy of metacognitive judgments of learning is of great importance as metacognitive monitoring judgments are important source for students' regulation of their cognitive activity during learning and performance (Ranalli, 2018; Thiede et al., 2003).

There are numerous studies of metacognitive monitoring accuracy measures and discrepancies that are common in psychological research (K. Bahbahani, E. Balashov, E. Bohomolova, L. Bol, J. Dunlosky, A. Fomin, D. Hacker, M. Händel, R. Kalamazh, F. Kuch, J. Metcalfe, T. Nelson, J. Nietfeld, I. Pasichnyk, J. Ranalli, G. Schraw, K. Thiede, A. Was, etc.), though, such measures are often incomplete. The findings highlight that no single measure can fully explain all the variance in metacognitive monitoring judgments. According to M. Händel et al. (2020), different metacognitive monitoring judgments and measures of judgment accuracy can help obtain comprehensive insights into metacognitive monitoring individual differences.

J. Ranalli (2018) points out that accurate metacognitive monitoring of one's own knowledge or performance can be regarded as a precondition for self-regulated learning. The author comes to the conclusion that monitoring informs metacognitive control, which, in turn, affects task outcomes. Moreover, rising learners' awareness of monitoring accuracy could benefit self-regulated learning.

Significantly, in psychological literature there have been found many factors that can moderate the accuracy of self-assessments. These are the amount of relevant prior knowledge possessed by participants (studies by J. Nietfeld, G. Schraw, and others), whether the knowledge assessed was generated or domain-specific one

(studies by A. Glenberg, W. Epstein, and others), the difficulty of items (studies by G. Gigerenzer, U. Hoffrage, and H. Kleinbölting, etc.), and the stage of the learning process of monitoring accuracy (studies by C. Mengelkamp, M. Bannert, etc.).

Metacognitive monitoring accuracy can also be explored at the global and local levels. The results of the study by G. Schraw (1994) showed that the average and high self-appraised global monitoring judgments can be significantly more accurate than the local ones (Schraw, 1994; Nietfeld et al., 2005).

1. Theoretical substantiation of the problem

In the psychological literature there exists a lively debate that is centred on how to measure metacognitive judgments. G. Schraw (2009) takes the position that different outcome measures provide different types of information that complement one another. The author proposes that it is essential to understand different types of judgment measures in order to use them appropriately to pose and to answer useful research questions. Thus, metacognitive judgments taken into consideration are made before, during, or after task performance. There also play important role such broad categories as individual differences (e.g., working memory), task parameters (e.g., immediate versus delayed judgments of learning), and text and test parameters (e.g., length or familiarity of the material to be learned).

Analysis of psychological literature has shown that the question of measures of metacognitive monitoring still remains unresolved. There exists inconsistency between the authors on how to measure metacognitive monitoring to fully grasp all the peculiarities. Moreover, the distinction between absolute and relative accuracy is not enough to provide the insight into thorough analysis of metacognitive monitoring data. The importance of the use of the mixed method design is unquestionable, but some other ways to strengthen the analysis data are strongly needed.

Thus, the **aim** of the paper is a theoretical framework of some theoretical and methodological aspects of the hindsight in measures of metacognitive monitoring.



2. Methodology and methods

The theoretical and comparative methods of studying metacognitive monitoring accuracy and peculiar nature of different measures of metacognitive monitoring have been taken into account. The necessity in studying such aspects of metacognitive monitoring accuracy measures has been caused by its impact on students' learning activity.

3. Results and discussions

Metacognitive monitoring accuracy, according to J. Hattie (2013), and others, is important for a number of reasons. First of all, it aims at informing on the compatibility of new prior knowledge (e.g., inaccurate feeling of familiarity may lead to rejection of new knowledge as irrelevant or treating something old as new). Secondly, it can determine the level of effort needed according to task demands and experienced difficulty. Thirdly, it can trigger already available or effective strategies, as well as avoid use of new ones. Moreover, it can help a person realize the actual level of knowledge and make up a decision where he/she should be targeting. And finally, it can interfere with help seeking.

As metacognitive judgments are inferential in nature, these inferences are based on cues people have access to when judging performance (Händel et al., 2020). The cue-utilization approach was developed by A. Koriat (1997) and provides a theoretical model that is suitable to understand different causes of metacognitive judgments and their accuracy. The approach states that the accuracy of judgments depends on the availability of specific cues – information-based (or theory-based) (students might base their judgments on preconceived notions about competence, i.e., due to their self-concept beliefs, prior success in the respective domain, or time and effort spent for studying) and experience-based ones (the judgments are based on the concrete students' experiences during task processing).

In addition to experience-based cues, several individual factors might provide information-based cues related to the monitoring of personal understanding or performance. These are retrieval fluency, motivational and personal variables, individual test performance, gender, etc. (Händel et al., 2020).

Moreover, A. Koriat (1997) distinguishes between three general classes of cues for metacognitive judgments of learning: intrinsic, extrinsic, and mnemonic indicators. Thus, the intrinsic cues consist of the characteristics of the study items that are perceived to disclose the items' a priori ease or difficulty of learning. The extrinsic cues are the conditions of learning such as number of times an item has been

studied, presentation time, massed versus distributed repetition of items, etc., as well as the encoding operations applied by the learner (level of processing, interactive imagery, and so on). And, finally, to the mnemonic indicators the author highlights the accessibility of pertinent information, the ease with which information comes to mind, cue familiarity, the ease of processing of a presented item, the memory for its ease of acquisition, and the memory for the outcome of previous recall attempts.

Currently, there exist some significant studies about the measures of the accuracy of metacognitive monitoring. Thus, S. Tobias and H. Everson (2009) proposed four scores of the knowledge monitoring assessment scale aiming at learning how individual differences might influence accuracy of responses on a knowledge monitoring assessment. As the scale generates four scores that reflect the relationship between students' estimates of their knowledge and their test performance, the answers of the participants of the experimental study should be split into four-answer category groups: answers known and passed on the test (+ + scores or true positive scores); answers claimed as known but not passed (+ – scores or true negative scores); answers claimed as unknown but passed (– + scores or false positive scores); and answers claimed as unknown and not passed (– – scores or false negative scores). The + + and – – scores reflect accurate knowledge monitoring estimates, and the + – and – + scores reflect inaccurate estimates (the illusion of knowing or overconfidence and the illusion of not knowing or underconfidence levels accordingly). The knowledge monitoring assessment (KMA) aims to study systematically the empirical relationships between students' ability to monitor their knowledge states and their academic achievement, as well as the relationships with other important psychological constructs (i.e., motivation, anxiety, and self-regulated learning) (Tobias & Everson, 2009).

There is a number of ways to analyze the results of knowledge monitoring data (Schraw, 2009; Was, 2014, etc.). But the distinction is made between two main notions of effective metacognitive monitoring. These are absolute accuracy and relative accuracy.

G. Schraw (2009) describes five indices of metacognitive monitoring referred as absolute accuracy, relative accuracy, bias, scatter, and discrimination. The types of outcome measures of metacognitive monitoring adapted from G. Schraw (2009), C. Was (2014), J. Dunlosky and J. Metcalfe (2009), M. Händel et al. (2020), and many others, are shown in table 1.

Table 1

Types of outcome measures of metacognitive monitoring (adapted from G. Schraw (2009), C. Was (2014), J. Dunlosky and J. Metcalfe (2009), M. Händel et al. (2020), etc.)

Type of Measure		Outcome Measure	Outcome Measure Definition	Score Interpretation
Accuracy	Absolute accuracy	Absolute accuracy index (calibration)	The discrepancy (difference) between an individual's confidence judgment and objective performance.	It measures judgments precision (accuracy). In other words, calibration represents how closely a judgment of performance corresponds to actual performance.
	Relative accuracy	Relative accuracy index (resolution)	The relationship between a set of confidence judgments and performance scores.	It measures correspondence between confidence judgments (JOLs) and performance. In other words, resolution indicates whether metacognitive judgments of individual items predict performance relative to one another.
Bias		Bias index (Brier score, calibration bias, etc.)	The degree of over- or underconfidence in metacognitive judgments.	Calibration bias measures information about both the direction and magnitude of judgment error. The bias index is calculated for each participant by first taking the signed difference between the confidence judgment for each item and the performance on each item by participant. The difference scores are then averaged across items and participants. In other words, bias reflects the degree of underconfidence (negative bias values) or overconfidence (positive bias values) and is computed as the signed difference between performance p_i and judgments c_i , averaged over the n items.
Scatter		Scatter index	The degree to which an individual's judgments for correct and incorrect responses differs in terms of variability.	It measures differences in variability for confidence judgments for correct and incorrect items.
Discrimination		Discrimination index	The ability to discriminate between correct and incorrect outcomes.	It measures the discrimination between confidence for correct and incorrect items. In other words, discrimination captures the difference in accuracy for confidence of correct items versus confidence for incorrect items. Positive discrimination scores would indicate that you were more confident on items you recalled correctly than on non-recalled items.

Thus, absolute accuracy is the difference between the expected performance results and the actual test results. In preparation for the exam, when a student monitors his/her own competence with the help of accuracy judgments, it is decided when to suspend or to complete the learning process. Excessive confidence can lead to less time and effort than is actually required. Put differently, absolute accuracy index represents how closely a judgment of performance corresponds to actual performance. It is also known as calibration (Schraw, 2009; Was, 2014, etc.).

Relative accuracy is the accuracy of predicting the level of correctness of one task compared to another one. Relative accuracy indicators are a signal for decision-making on how to effectively allocate time between the processing of different parts of the learning material. Put differently, relative accuracy (also known as resolution) indicates whether an individual can differentiate between items that are known versus unknown (Schraw, 2009; Was, 2014; Nietfeld et al., 2005; etc.).

Bias index shows the degree of over- or underconfidence in judgments of learning



(Schraw, 2009; Was, 2014). Scatter and discrimination indices weren't developed fully because the novel metacognitive task doesn't produce a binary score.

The choice of which – a relative or absolute measure of metacognitive monitoring accuracy, according to J. Nietfeld et al. (2005), should be based on the context in which the measurement occurs. One should also take into account the primary goals of the study. For example, a measure of relative accuracy may be appropriate if a researcher is interested primarily in the extent to which an individual makes consistent judgments across items. If there is interest in changes in the accuracy related to intervention, training, or practice effects, a measure of absolute accuracy is more appropriate.

A noteworthy finding is that G. Schraw (2009) points out that no single item out of these five will allow for a complete understanding of the nature of metacognitive monitoring accuracy, as well as multiple components of metacognitive awareness. The author proposes a complementarily mixed method design in order to use the data to strengthen the analysis. This will provide a more complete understanding of the nature of the accuracy of metacognitive monitoring. In other words, the use of mixed method designs is important to understand metacognition in general, as well as metacognitive monitoring in particular.

The level of correspondence between the subjective confidence in the performance correctness and the objective performance of tasks is usually established with the help of a calibration procedure. A scale from 0% to 100% (most often there are restrictions on the use of six indicators – 0, 20, 40, 60, 80, and 100) or a score scale is used to assess subjective confidence. Students are most likely to attribute discrepancies between their scores and calibration judgments to how much or how well they study or how well they feel they know the material (Bol & Hacker, 2012).

An individual's calibration would be perfect if he/she predicted to answer 75% of the items on a test correctly and they did answer 75% of the items (no more, no less) correctly (Dunlosky & Metcalfe, 2009). That is, the coincidence

of predictions and objective results is the result of successful calibration. The systematic errors in judgments (excessive confidence or lack of confidence) indicate that effective calibration did not occur (i.e., when the overall average judgment of accuracy is 88%, and the actual correctness of the tasks does not exceed 66%, the difference of 22% is an indicator for excessive confidence or the illusion of knowing) (Dunlosky & Metcalfe, 2009; Avhustiuk et al., 2018; etc).

Specifically, metacognitive judgments of correct performance may be based on feeling-of-knowing; consequently, judgments of incorrect performance may be based on the illusion of knowing (i.e., judgment heuristics may lead to different types of errors and calibration processes). These include failure to monitor memory or mistake to accurately process content in memory (Serra & Metcalfe, 2009).

Importantly, there exist a three-level model of calibration accuracy (Schraw et al., 2014): first-level (cognitive skill factors), second-level (correct performance factors, e.g., sensitivity, and incorrect performance factors, e.g., specificity), and third-level (general factors). Sensitivity is equivalent to the hit rate in signal detection theory; specificity is the complement of the false alarm rate. The interpretation of formula for each statistic data resembles the KMA scale, developed by S. Tobias and H. Everson. For a more detailed description see table 2.

Thus, sensitivity is the proportion of yes judgments when item is answered correctly; formula is $a/(a + c)$. Specificity is the proportion of no judgments when item is answered incorrectly; formula is $d/(b + d)$. *G* index is the difference between the proportion of concordant (true positive and true negative) and discordant (false positive and false negative); formula is $(a + d) - (b + c)/(a + b + c + d)$. *Gamma* is the difference between product of concordant and discordant judgments divided by their sum; formula is $(ad - bc)/(ad + bc)$ (Schraw et al., 2014).

And, finally, d' is the difference between standardized hit rate ($a/(a + c)$) and false alarm ($b/(b + d)$) rate; formula is $z(a/(a + c)) - z(b/(b + d))$ (Schraw et al., 2014). d' (or the discriminability index) is a theoretical value used in signal detection theory that measures how readily

Table 2

A 2 × 2 Performance-Judgment Data Array (Contingency) for Monitoring Accuracy (adapted from G. Schraw et al. (2014))

Monitoring Judgment		Correct	Incorrect
Correct		a (+ + or true positive)	b (- + or false positive)
Incorrect		c (- - or false negative)	d (+ - or true negative)
Marginal	Column Marginal	a + c	b + d
	Row Marginal	a + b	c + d

a signal can be detected (Was, 2014). It is shown like the z score of sensitivity minus the z score of the complement of specificity.

λ (response bias) is the degree to which an individual is over- or underconfident in his/her judgment. λ is a measure of an individual's predisposition to say 'yes' or 'no'. λ is the most direct way to describe the placement of the observer's criterion. But to interpret the criterion the relationship between λ and d' must be taken into account (e.g., if $d' = .03$ and $\lambda = .05$, this represents a bias toward *no* or *unknown* responses; if $d' = 2.0$ and $\lambda = .05$, this represents a bias toward *yes* or *known* responses) (Was, 2014).

Typically, research in calibration makes a distinction between calibration of comprehension and calibration of performance (studies by A. Glenberg, W. Epstein, J. Nietfeld, L. Cao, J. Osborne, etc.). Thus, calibration of comprehension is an individual's confidence estimate of his/her ability to answer a forthcoming question about the learning material or activity he/she has just encountered. Calibration of performance provides a confidence judgment for already produced answer. These estimates of monitoring accuracy differ primarily in their temporal relation to encountering a test problem. Calibration of comprehension estimates (made

either at the local or at the global levels) precede test questions; calibration of performance estimates follow test questions. The advantage of calibration of performance estimates is that the learner is familiar with both the content and the task. Moreover, calibration of performance is regarded to be more accurate than calibration of comprehension (the findings by A. Glenberg, W. Epstein, R. Maki, and others).

Conclusions

Metacognitive monitoring is an important component of metacognition, as well as of self-regulated learning. The research provides hindsight into the background of metacognitive monitoring measures. The current intention was to describe some theoretical and methodological aspects of the accuracy of the discrepancies of metacognitive judgments. The learners' ability to discriminate what is known and how it is possible to get to accurate knowledge judgments is an inevitable part of the learning process and is worthy further investigation in both psychological and educational studies. Thus, we can assume that the results of the theoretical analysis found in the study play a significant role in the studying of metacognitive monitoring of university students' learning activity. The peculiarities of measures of metacognitive monitoring are an important issue for future research.

BIBLIOGRAPHY:

1. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Kalamazh, R. The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics. *Europe's Journal of Psychology*, 2018. Vol. 14, № 2. Pp. 317–341.
2. Bol L., Hacker D. J. Calibration research: Where do we go from here? *Frontiers in Psychology*, 2012. Pp. 1–6.
3. Dunlosky J., Metcalfe J. *Metacognition: A textbook for cognitive, educational, life span and applied psychology*. USA: SAGE Publications, Inc., 2009. 344 p.
4. Hattie J. Calibration and confidence. *Learning and Instruction*, 2013. № 24. Pp. 62–66.
5. Händel M., de Bruin A. B. H., Dresel M. Individual differences in local and global metacognitive judgments. *Metacognition and Learning*, 2020. № 15. Pp. 51–75.
6. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1997. Vol. 126, № 4. Pp. 349–370.
7. Nietfeld J. L., Cao L., Osborne J. W. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Education*, 2005. Vol. 74, № 1. Pp. 7–28.
8. Ranalli J. Inaccurate metacognitive monitoring and its effects on metacognitive control and task outcomes in self-regulated L2 learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 2018. Vol. 21, № 4. Pp. 1–20.
9. Schraw G. The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, 1994. Vol. 19, № 2. Pp. 143–154.
10. Schraw G. A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 2009. № 4. Pp. 33–45.
11. Schraw G., Kuch F., Gutierrez A., Richmond A. Exploring a three-level model of calibration accuracy. *Journal of Educational Psychology*, 2014. Pp. 1–11.
12. Serra M. J., Metcalfe J. Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY: Routledge, 2009. Pp. 278–298.
13. Thiede K. W., Anderson M. C. M., Theriault D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of text. *Journal of Educational Psychology*, 2003. Vol. 95, № 1. Pp. 66–73.
14. Tobias S., Everson H. T. The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. *The Educational Psychology Series. Handbook of Metacognition in Education*, 2009. Pp. 107–127.
15. Was C. A. Discrimination in measures of knowledge monitoring accuracy. *Advances in Cognitive Psychology*, 2014. Vol. 10, № 3. Pp. 104–112.



REFERENCES:

1. Avhustiuk, M., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (2018). The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics. *Europe's Journal of Psychology, 14*(2), 317–341.
2. Bol, L. & Hacker, D. J. (2012). Calibration research: Where do we go from here? *Frontiers in Psychology, 3*, 1–6.
3. Dunlosky, J. & Metcalfe, J. (2009). Metacognition: A textbook for cognitive, educational, life span and applied psychology. USA: SAGE Publications, Inc., 344 p.
4. Hattie, J. (2013). Calibration and confidence. *Learning and Instruction, 24*, 62–66.
5. Händel, M., de Bruin, A., Dresel, M. (2020). Individual differences in local and global metacognitive judgments. *Metacognition and Learning, 15*, 51–75.
6. Koriat, A. (1997). Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General, 126*(4), 349–370.
7. Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Education, 74*(1), 7–28.
8. Ranalli, J. (2018). Inaccurate metacognitive monitoring and its effects on metacognitive control and task outcomes in self-regulated L2 learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 21*(4), 1–20.
9. Schraw, G. (1994). The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology, 19*(2), 143–154.
10. Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning, 4*, 33–45.
11. Schraw, G., Kuch, F., Gutierrez, A. P., & Richmond, A. S. (2014). Exploring a three-level model of calibration accuracy. *Journal of Educational Psychology, 1–11*.
12. Serra, M. J. & Metcalfe, J. (2009). Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY: Routledge, 278–298.
13. Thiede, K. W., Anderson, M. C. M., & Theriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of text. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 66–73.
14. Tobias, S. & Everson, H. T. (2009). The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The Educational Psychology Series. Handbook of Metacognition in Education*, 107–127.
15. Was, C. A. (2014). Discrimination in measures of knowledge monitoring accuracy. *Advances in Cognitive Psychology, 10*(3), 104–112.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2021.
The article was received 18 January 2021.

УДК 159.953.5-057.87
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-9>

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ УСПІШНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗІ СХИЛЬНІСТЮ ДО ДЕПРЕСІЇ

Візнюк Інесса Миколаївна,
доктор психологічних наук,

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

innavisnjuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6538-7742>

Метою нашого дослідження було виявити психологічні детермінанти успішності під час навчання учнів зі схильністю до депресії. Для того щоб отримати результати, ми використовували такі **методики**, як опитувальник А. Бека, який спрямований на визначення рівня схильності до депресії, методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, методика для визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту К. Леонгарда та розрахунок визначення середнього балу річних оцінок для визначення шкільної успішності підлітків. За **результатами** статті, використовуючи програму SPSS, було встановлено, що не існує взаємозв'язку між рівнем схильності до депресії та типами акцентуації характеру, але існує взаємозв'язок між самими типами акцентуації. Також з'ясовано відсутність зв'язку між рівнем схильності до депресії та шкільною успішністю, але при цьому існує зв'язок між рівнем мотивації до успіху та шкільною успішністю.

Підліткова депресія може бути як наслідком, так і причиною шкільної неуспішності учнів, адже підлітковий вік є досить складним періодом у житті людини. В результаті цього наявність депресивних ознак може накладати відбиток у системі шкільного навчання учнів, на їх успішність, на взаємини

з учителями та однолітками. Ігнорування цих ознак та їх невчасне коригування може призвести до серйозних наслідків, починаючи від серйозних психічних розладів і закінчуючи самогубством. Летальні випадки є рідкими, проте дуже небезпечними, а от неуспішність учнів зі схильністю до депресії під час навчання є досить численною і актуальною у наш час.

Висновки. Отже, велике значення у мотивації підлітків зі схильністю до депресії та успішністю до навчання мають такі психологічні детермінанти, як акцентуації характеру, адже вони можуть пригнічувати активність особистості і впливати на її мотиваційну сферу. Однак кореляційний аналіз показав наявність статистично значущих зв'язків між типами акцентуації характеру підлітків, а саме між емотивним, застрягаючим, тривожним, циклотимним, неврівноваженим, дистимічним, екзальтованим, педантичним, демонстративним; та взаємозв'язок між рівнем мотивації до успіху та шкільною успішністю підлітків.

Ключові слова: підлітки зі схильністю до депресії, успішність до навчання, мотиваційна сфера особистості, акцентуації характеру, психологічні детермінанти.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SUCCESS DURING TEACHING STUDENTS WITH A TENDENCY TO DEPRESSION

Vizniuk Inessa Mykolaivna,

Doctor of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

innavisnjuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6538-7742>

The aim of our study was to identify the psychological determinants of success in teaching students with a predisposition to depression. In order to obtain results, we used such techniques as the A. Beck questionnaire, which was aimed at determining the level of predisposition to depression, the **method** of diagnosing personality motivation for the success of T. Ehlers, the method for determining the type of accentuation of character and temperament K. Leonhard and calculation of determining the average score of annual grades, to determine the school performance of adolescents. **According to the results of the article**, using the SPSS program, it was found that there is no relationship between the level of predisposition to depression and the types of character accentuation, but there is a relationship between the types of accentuation. There is also no link between the level of depression and school performance, but there is a relationship between the level of motivation to succeed and school performance.

Adolescent depression can be both a consequence and a cause of school failure of students, because adolescence is a very difficult period in a person's life. As a result, the presence of depressive symptoms can affect the school system of students, their success, relationships with teachers and peers. Ignoring these symptoms and correcting them in time can lead to serious consequences, ranging from serious mental disorders to suicide. Fatalities are rare, but very dangerous, but the failure of students with a predisposition to depression during training is quite numerous and relevant today.

Conclusions. Psychological determinants such as character accentuations are of great importance in motivating adolescents with a tendency to depression and academic success, because they can suppress the activity of the individual and affect his motivational sphere. However, the correlation analysis showed the presence of statistically significant relationships between the types of accentuation of adolescent character, namely between emotional, stuck, anxious, cyclothymic, unbalanced, dysthymic, exalted, meticulous, demonstrative. And the relationship between the level of motivation for success and school performance of adolescents.

Key words: adolescents with a tendency to depression, academic performance, motivational sphere of personality, character accentuations, psychological determinants.

Вступ

У сучасному суспільстві, особливо серед підлітків, проблема успішності під час навчання та схильності до депресії посідає велике місце. Адже підлітковий вік є досить не легким періодом розвитку людини, для якого характерний перехід з дитинства до дорослішання, де організм дитини стрімко зростає, відбуваються зміни не тільки в психіці, а й у світогляді. Саме на цьому етапі відбувається пошук себе, свого унікального «Я» та самоствердження серед однолітків.

З розвитком психологічної науки постає необхідність вивчення особливостей успішності під час навчання дітей підліткового віку зі схильністю до депресії. Це зумовлено тим, що шкільна успішність має велике значення в оцінці дитини як особистості з боку однолітків, дорослих та суспільства і саме її вважають проявом індивідуальних особливостей пізнавального та соціального розвитку дитини. Навчальна діяльність є досить складним процесом, який не всім учням вдається з легкістю. Деякі з них відчувають труднощі,



які потім можуть призвести до навчальної неуспішності. Таким чином, весь процес навчання пов'язаний із перенавантаженням, підвищеною напругою, тривожністю, дратівливістю, які є ознаками депресії. Проте іноді ці прояви виявляються не як наслідок, а як причина неуспішності дітей під час навчання. Найчастіше це можна помічати у підлітковому віці, оскільки він є одним з найбільш складних періодів розвитку людини. Отже, під схильністю до депресії слід вважати психологічний розлад, який проявляється у зниженому та пригніченому настрої, розпачі, зменшенні життєвої енергії, який несе за собою насторожений характер.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Мета статті – виявити психологічні детермінанти успішності під час навчання учнів зі схильністю до депресії. *Гіпотеза дослідження* полягає у посиленні акцентуацій характеру в підлітків зі схильністю до депресії шляхом їх взаємодії як факторів, що сприяють дезактивації особистості та зниженню її мотивації.

Поняття успіху та успішності в останні десятиліття все частіше привертають до себе увагу, адже кожна людина прагне досягти успіху в житті, улюбленому занятті, кар'єрі тощо. Ще в дитячому віці, коли дитина тільки переступає поріг школи, батьки її привчають до того, що вона повинна бути успішною. Тому саме успішність під час навчання учнів є визначальною у життєтворенні дитини.

У науковій літературі існує багато визначень поняття успішності, але жоден з них не може претендувати на місце загально-визначених підходів трактування проблеми. О. Поліванова, наприклад, ототожнює успішність як особистісне переживання у досягненні успіху та як характерологічну особливість особи, яка розкриває її наполегливість, принциповість у досягненні поставлених цілей (Поліванова, 2014). О. Матеюк зазначає, що *успішність* – це внутрішній стан особистості, до якого людина приходять поступово за допомогою регулярної концентрації на своїх ключових бажаннях, активних зусиллях (діях) щодо їх втілення із метою досягнення рівноваги та гармонії (Матеюк, 2012). І. Кордубан визначає успішність як динамічну соціально-психологічну характеристику особистості, що передбачає наявність соціально визнаних досягнень, спрямованість на успіх, власне задоволення процесом та результатами власного життя (Кордубан, 2007).

Кожна людина хоче бути успішною та конкурентоспроможною, проте мета досягнення цілей у кожній різна. Одні прагнуть слави, заздрають успіхам інших і хочуть довести, що вони найкращі, інші прагнуть помсти за свої невдачі, а хтось просто хоче бути задоволеним про-

цесом і результатом власного життя. Таким чином, А. Амінов виділив два види успішності: індивідуальна (досягнення людини стосовно самої себе в часі) та соціальна (досягнення однієї людини стосовно досягнень інших людей) (Амінов, 1985).

Процес досягнення успішності не є короткотривалим, він має певні передумови та особливості перебігу, що визначаються різноманітними критеріями та факторами, які зумовлюють цей процес. Ю. Ільїна виокремлює п'ять необхідних критеріїв для досягнення успішності: здатність змінювати поведінку (вчитись); стан здоров'я – уміння підтримувати стан оптимального функціонування організму на необхідному для життя рівні; здатність досягти необхідного для людини фінансового рівня; позитивний базовий емоційний стан; здатність встановлювати контакти та підтримувати їх (Ільїна, 2010).

Також для досягнення успішності, а саме підліткової успішності, велике значення мають хороші взаємини дітей з батьками, які дають їм максимальне почуття захищеності. Проте дуже часто батьки проявляють надмірну заклопотаність щодо успішності дітей у школі, що призводить до абсолютно протилежних результатів. Крім того, занадто високі орієнтири в батьків щодо життєвих орієнтирів їх дитини викликають у підлітка страх, через що він намагається уникнути невдачі за будь-яку ціну, стає необережним і навіть йде на ризикові вчинки. Внаслідок цього у нього може виникнути тривожність агресивність, дратівливість, стрес. Високий рівень стресу призводить до того, що підліток не вчить уроки, у нього знижуються пізнавальні здібності, допитливість і змагальний дух, що згодом може привести до депресії.

Підліткова депресія – це важкий психічний розлад, що виникає у віці від 11 до 16 років і характеризується різким зниженням настрою, емоційним розладом, суїцидальними і негативними висловлюваннями або намірами. Існує безліч інших симптомів, які визначають депресію: втрата інтересу до життя та оточуючих людей, зменшення життєвої енергії, пасивність, сонливість або безсоння, дратівливість та злість, песимізм, відчуття безнадійності, низька самооцінка, думки про самогубство, похмурий і песимістичний бачення майбутнього тощо.

Н. Самоукіна вважає, що підліток знаходиться в стані депресії різної глибини і тяжкості, якщо він зазначає: що у ранці йому не хочеться вставати з ліжка і йти на заняття; що йому все одно – поспідав він чи ні; що він відчуває постійну втому, пасивність і байдужість до життя і навчання; що він часто знаходиться в стані пригніченості, спустошеності і безвиході; що йому все видається

в «чорному світлі»; що він давно не відчував станів підйому, радості і задоволення від життя; що його переслідують страхи і невпевненість у собі (Самоукіна, 2000).

Слід пам'ятати, що *депресія* – це передусім захворювання, яке без причини не буває. Просто в одних випадках її причини очевидні – це може бути якесь серйозне життєве потрясіння, а в інших – депресія виникає без явної зовнішньої причини, але і тут вона є. Це може бути хронічна втома або хронічно довготривалі прогресуючі захворювання.

Найчастіше причинами депресії вважають знаходження людини тривалий час у стресових ситуаціях, серйозне життєве потрясіння (втрата близької людини, роботи), побічні дії від ліків, важкі переживання у дитячому віці (жорстке поводження з дітьми може стати причиною для виникнення у них депресій у майбутньому), наслідки соматичних захворювань (черепно-мозкова травма, ГРВІ), відсутність яскравого світла, що може спричинити сезонну депресію тощо.

Ігнорування депресії та її лікування може призвести до небажаних для людини наслідків: починаючи з неуспішності дітей у школі, проблем у сім'ї, на роботі, погіршення стосунків з оточенням і закінчуючи летальними випадками. Неуспішність учнів під час навчання є досить актуальною та розповсюдженою проблемою. Особливо шкільна неуспішність проявляється у дітей підліткового віку, які переживають досить нелегкий період. Причин неуспішності є безліч, проте однією із найважливіших є депресія.

Наразі постає завдання дослідити вплив схильності до депресії учнів на мотивацію та успішність під час навчання, а також вплив акцентуацій характеру на активність та вмотивованість підлітків.

2. Методологія та методи

Експериментальна робота проводилась в КОЗО «Липовецька загальноосвітня школа I–III ст. №1 імені Василя Липківського», Опорному закладі «Липовецька загальноосвітня школа I–III ст. №2» та Липовецькій загальноосвітній школі I–III ст. №3 Липовецької районної ради Вінницької області. До участі у дослідженні було долучено 135 учнів 8–10 класів.

Аналіз доступних діагностичних методик, які б відповідали меті та завданням нашого дослідження, дозволив обрати адекватні діагностичні ресурси. У процесі дослідження ми скористались такими методиками (Бурлачук & Морозов, 1999): методика визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту К. Леонгарда; опитувальник депресії А. Бека; методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса.

Проаналізуємо діагностичний потенціал згаданих методик детальніше.

Методика визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту К. Леонгарда є однією з найпоширеніших методик, яка була розроблена для діагностики типу акцентуації особистості. До опитувальника включено ситуації, які відбуваються з індивідом у взаємодії із членами сім'ї, під час навчання або ж на роботі (Бурлачук & Морозов, 1999).

Ця методика включає в себе кілька шкал, які і є типами акцентуації особистості: гіпертимний тип (характеризується схильністю до підвищеного настрою, занадто високою активністю); застрягаючий (характерним для цього типу є образливість, підозрілість, перехід від підйому до розпаду); емотивний тип (здатність до співчуття, розуміння інших, м'якосердність); педантичний тип (нерішучість, сумлінність, страх невідповідності «Я» ідеалам); тривожний тип (характеризується боязкістю та покірністю); циклотимний тип (зміна гіпертимічних та дистимічних станів); демонстративний тип (надмірна комунікабельність, легкість у встановленні контактів, прагнення до лідерства); невірноважений тип (малокомунікативність, сповільненість вербальних і невербальних реакцій, схильність до хамства та конфліктів); дистимічний тип (низька контактність, домінування песимістичного настрою, замкненість); екзальтований тип (висока контактність, балакучість, влюбливість, яскравість і щирість почуттів).

Методика складається з 88 питань, на які досліджуваний відповідає «так» чи «ні». На підставі цього визначається тип акцентуації особистості. Шкала, яка отримала найбільше балів, свідчить про перевагу цього типу акцентуації.

За допомогою *опитувальника депресії А. Бека* можна визначити схильність та рівень депресії досліджуваних. Опитувальник складається з 14 груп, в кожній з яких пропонується ряд тверджень. Потрібно вибрати одне твердження з кожної групи, яке найкраще описує стан досліджуваного за минулий тиждень. Якщо в групі кілька тверджень рівною мірою добре описують стан досліджуваного, тоді можна вибрати декілька тверджень (Бурлачук & Морозов, 1999).

Обробка методики є нескладною. Кожне твердження з групи оцінюється від 0 до 3 балів, які потім додаються, в результаті чого отримуємо сумарне число, яке свідчить про рівень депресії. Результати тесту інтерпретуються таким чином: від 0 до 9 – відсутність депресії; 10–15 – легка депресія; 16–19 – помірною депресія; 20–29 – виражена депресія; 30–36 – важка депресія.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса є однією з найпоширеніших, яка дозволяє вивчити рівень



вмотивованості особистості та готовності до отримання бажаного результату. Методика складається з 41 твердження, на кожне з яких потрібно дати відповідь «Так» або «Ні». Рівень мотивації до успішності визначається за такими показниками: від 1 до 10 – низька мотивація до успіху; 11–16 – середній рівень мотивації до успіху; 17–20 – помірковано високий рівень мотивації; понад 21 бал – занадто високий рівень мотивації до успіху (Бурлачук & Морозов, 1999).

Таким чином, діагностично значуща інформація з проблеми нашого дослідження була отримана на основі використання методики визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту К. Леонгарда, опитувальника депресії А. Бека та методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса.

3. Результати та дискусії

У процесі дослідження схильності до депресії (за допомогою опитувальника депресії А. Бека) було встановлено, що у досліджуваних переважає легкий рівень схильності до депресії – 54 досліджуваних (40%). Наступні рівні отримали такі результати (рис. 1): помірної депресія – 38 досліджуваних (28,5%), виражена депресія – 31 досліджуваних (22,9%), важка депресія – 11 досліджуваних (8,6%) (див. рис. 1).

Як видно на рисунку 1, підліткам з легкою схильністю до депресії (40%) властиві такі характерні ознаки, як пригнічений стан, похмурий настрій, низька самооцінка. Для підлітків з помірною депресією (28,5%), окрім похмурого стану, властиві ще й такі прояви поведінки, як тривожність і безпричинне хвилювання, зниження життєвої енергії, низька концентрація уваги тощо.

А от досліджуваним, у яких виражена (22,9%) та важка (8,6%) депресія, властиві

прояви поведінки, які мають дещо підозрілий характер, а саме втрата апетиту, сонливість або безсоння, дратівливість та злість, неможливість відчувати радість та задоволення, втрата інтересу до життя та оточуючих людей, думки про самогубство. У ході дослідження визначення типів акцентуації характеру підлітків (за допомогою методики визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту К. Леонгарда) було виявлено, що переважаючим є гіпертичний тип – 54 досліджуваних (40%). Цей тип відзначається енергійністю, яскравою експресивністю, жвавістю, оптимізмом, ініціативністю тощо.

За іншими типами отримано такі показники (див. рис. 2):

1) циклотимний – 10 осіб (28,5%) – характеризується періодичним чергуванням гіпертичності та дистимності, що зумовлює зміни в манері спілкування з іншими;

2) емотивний – 38 осіб (22,8%) – висока емоційна чутливість, нестійкість;

3) демонстративний – 3 особи (20%) – підвищений рівень потреби у соціальній увазі, прагнення до лідерства, прагнення влади та соціального визнання, розвиток комунікативних здібностей та вмінь;

4) екзальтований – 3 особи (20%) – легке досягнення піднесеного стану від радісних подій та легке впадання у відчай від сумних подій;

5) тривожний – 11 осіб (8,5%) – домінування почуття небезпеки, незалежно від реальної загрози ситуацій, високий рівень контролю своїх дій;

6) неврівноважений – 11 осіб (8,5%) – висока збудливість, запальність, труднощі у самоконтролі;

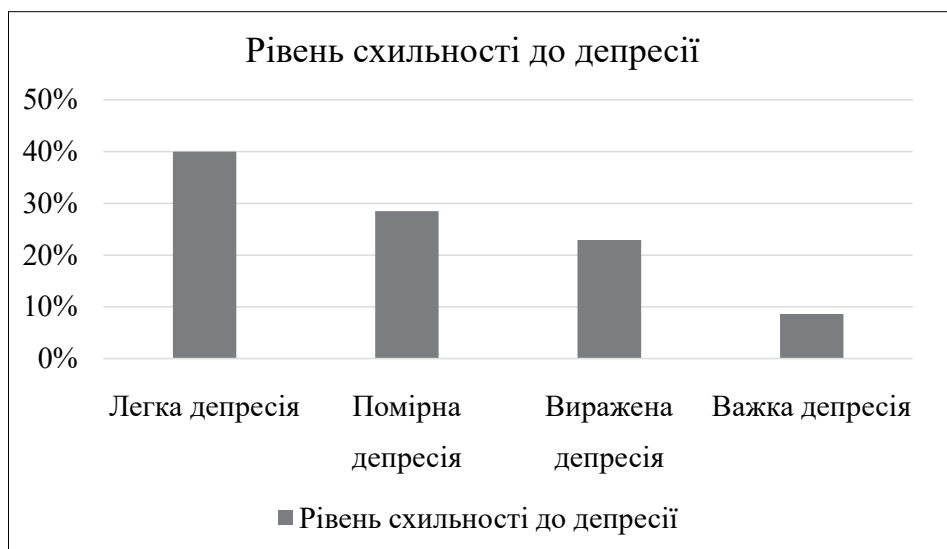


Рис. 1. Результати опитувальника депресії А. Бека

7) застрягаючий – 8 осіб (5,7%) – інертність намірів і негативних переживань, помірна контактність;

8) педантичний – 8 осіб (5,7%) – добросовісність, охайність, серйозність, надійність, занудливість, надмірний контроль оточення;

9) дистимічний – 4 особи (2,8%) – домінування сумного настрою, знижена мовленнєва активність, уповільненість дій, низька готовність до спілкування.

За результатами методики діагностики мотивації до успіху Т. Елерса встановлено, що у досліджуваних переважає помірковано високий рівень мотивації – 62 особи (45,7%) (див. рис. 3).

За інших рівнів отримано такі показники (див. рис. 3): низька мотивація до успіху – 4 особи (2,9%), середній рівень мотивації до успіху – 42 особи (31,4%), занадто високий рівень мотивації до успіху – 3 особи (20%).

За результатами визначення середнього балу річних оцінок шкільної успішності підлітків отримано такі дані (рис. 4): незадовільно – 0 осіб (0%), задовільно – 23 особи (17,2%), добре – 12 осіб (34,2%), відмінно – 66 осіб (48,6%). Це свідчить про переважання відмінної оцінки, тобто про високу успішність під час навчання.

Ще на початку дослідження щодо базової експериментальної гіпотези були сформульовані статистичні гіпотези про наявність або



Рис. 2. Результати методики визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту за методикою К. Леонгарда

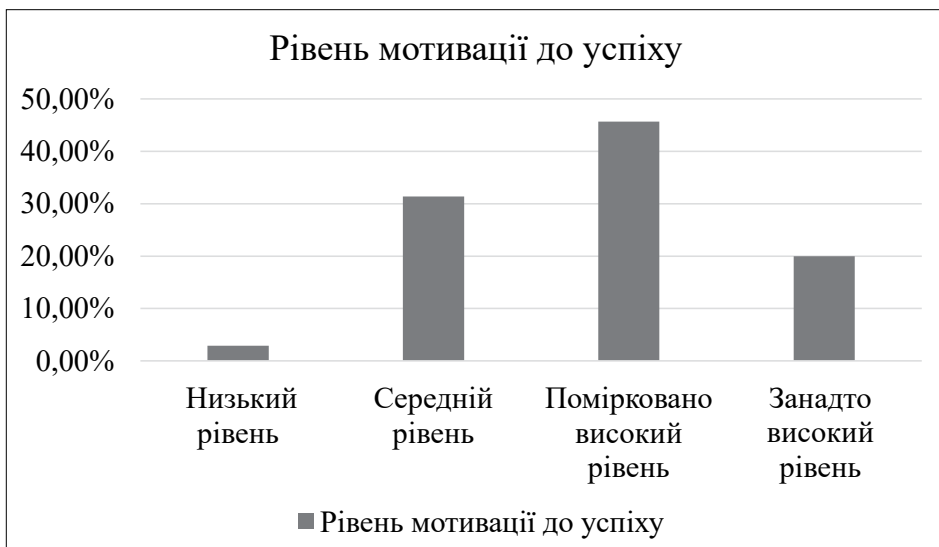


Рис. 3. Результати методики діагностики мотивації до успіху Т. Елерса



Рис. 4. Рівень шкільної успішності підлітків

відсутність взаємозв'язку між рівнем схильності до депресії та типами акцентуації характеру:

– H_1 між типами акцентуації характеру і рівнем схильності до депресії підлітків існує взаємозв'язок;

– H_0 не існує взаємозв'язку між типами акцентуації характеру і рівнем схильності до депресії.

За допомогою програми SPSS з'ясовано статистичну залежність між цими явищами, в результаті чого отримано такі дані:

– «емотивний тип – застрягаючий тип»: $r_{xy} = 0,400$, при 0,05;

– «емотивний тип – неврівноважений тип»: $r_{xy} = 0,359$, при 0,05;

– «емотивний тип – педантичний тип»: $r_{xy} = 0,357$, при 0,05;

– «емотивний тип – тривожний тип»: $r_{xy} = 0,500$, при 0,01;

– «емотивний тип – циклотимний тип»: $r_{xy} = 0,230$, при 0,01;

– «емотивний тип – екзальтований тип»: $r_{xy} = 0,434$ при 0,01;

– «педантичний тип – циклотимний тип»: $r_{xy} = 0,424$ при 0,05;

– «педантичний тип – демонстративний тип»: $r_{xy} = 0,434$ при 0,01;

– «педантичний тип – неврівноважений тип»: $r_{xy} = 0,356$ при 0,05;

– «педантичний тип – демонстративний тип»: $r_{xy} = 0,434$ при 0,01;

– «педантичний тип – екзальтований тип»: $r_{xy} = 0,400$ при 0,05;

– «тривожний тип – циклотимний тип»: $r_{xy} = 0,647$ при 0,01;

– «тривожний тип – неврівноважений тип»: $r_{xy} = 0,617$ при 0,01;

– «тривожний тип – дистимічний тип»: $r_{xy} = 0,363$ при 0,05;

– «тривожний тип – екзальтований тип»:

$r_{xy} = 0,538$ при 0,01;

– «тривожний тип – застрягаючий тип»:

$r_{xy} = 0,537$ при 0,01;

– «застрягаючий тип – циклотимний тип»:

$r_{xy} = 0,499$ при 0,01;

– «застрягаючий тип – неврівноважений тип»: $r_{xy} = 0,485$ при 0,01;

– «застрягаючий тип – дистимічний тип»: $r_{xy} = 0,471$ при 0,05;

– «застрягаючий тип – екзальтований тип»: $r_{xy} = 0,597$ при 0,05;

– «неврівноважений тип – циклотимний тип»: $r_{xy} = 0,612$ при 0,01;

– «неврівноважений тип – дистимічний тип»: $r_{xy} = 0,352$ при 0,05;

– «неврівноважений тип – екзальтований тип»: $r_{xy} = 0,503$ при 0,01;

– «циклотимний тип – дистимічний тип»: $r_{xy} = 0,451$ при 0,01;

– «циклотимний тип – екзальтований тип»: $r_{xy} = 0,702$ при 0,01;

– «циклотимний тип – дистимічний тип»: $r_{xy} = 0,451$ при 0,01;

– «екзальтований тип – дистимічний тип»: $r_{xy} = 0,630$ при 0,01;

В результаті цього можна зробити висновок про те, що підтвердилась гіпотеза H_0 . Це свідчить про відсутність взаємозв'язку між типами акцентуації характеру та рівнем схильності до депресії. Проте з'ясовано, що взаємозв'язок існує між типами акцентуації характеру, а саме між емотивним, застрягаючим, тривожним, циклотимним, неврівноваженим, дистимічним, екзальтованим, педантичним, демонстративним.

Також на початку дослідження були сформульовані статистичні гіпотези про наявність або відсутність взаємозв'язку між рівнем

схильності до депресії та шкільною успішністю підлітків:

– H_1 між рівнем схильності до депресії та шкільною успішністю підлітків існує взаємозв'язок;

– H_0 не існує взаємозв'язку між рівнем схильності до депресії та шкільною успішністю.

За допомогою програми SPSS було визначено статистичну залежність між цими явищами. В результаті цього отримано дані про підтвердження гіпотези H_0 . Це свідчить про те, що взаємозв'язку між рівнем схильності до депресії та шкільною успішністю не існує.

Таким чином, у підлітків, які схильні до депресії, переважає легка депресія (40%). Це означає, що їм властиві такі характерні ознаки, як пригнічений стан, похмурий настрій, низька самооцінка. Серед типів акцентуації характеру підлітків переважаючим є гіпертимний тип (40%). Гіпертимний тип відзначається енергійністю, яскравою експресивністю, жвавістю, оптимізмом, ініціативністю тощо.

За результатами методики діагностики мотивації до успіху Т. Елерса встановлено, що у досліджуваних переважає помірно високий рівень мотивації (45,7%). Людина з помірно високим рівнем мотивації зазвичай активна, стійка, організована, прагне задовільнити свої потреби.

За показниками шкільної успішності підлітків можна говорити про те, що у них переважає оцінка «відмінно», яка свідчить про високу успішність під час навчання. Саме тому встановлено взаємозв'язок між рівнем мотивації до успішності та між шкільною успішністю. Таким чином, можна говорити про таке: чим вища мотивація учнів до успіху, тим кращі показники успішності у навчальній діяльності. Відповідно, посилення акцентуацій характеру в підлітків зі схильністю до депресії шляхом їх взаємодії сприяють дезактивації особистості та зниженню її мотивації.

Депресивні стани в підлітковому віці не є численними, проте є небезпечними за своїми наслідками, оскільки ускладнюють процес дорослішання і можуть призводити до дезадаптації. Також депресивний стан може накладати відбиток на навчання підлітків, на їх шкільну успішність, на взаємини з учителями та однолітками. Підліткова депресія часто супроводжується втратою інтересу до шкільних і позашкільних занять, тому учні з депресивними розладами часто прогулюють школу. Основну роль в розвитку депресивних станів у школярів відіграє ряд шкільних фак-

торів: погіршення відносин з однолітками, зневажливе ставлення вчителів або нестримані, грубі і неадекватні виховні заходи з боку вчителя.

Висновки

У будь-якому віці кожна людина прагне досягти успіху в житті, улюбленому занятті, кар'єрі тощо. Ще з малечку батьки привчають своїх дітей до того, що вони повинні бути успішними. Найпершим успіхом дітей є отримання гарних результатів під час навчального процесу. Проте цей процес є досить клопітким і дуже часто пов'язаний з перевантаженням. В результаті цього діти, а особливо підлітки, починають проявляти дратівливість, агресивність, тривожність, пригнічення, що розкриває сутність психологічних детермінант успішності під час навчання учнів зі схильністю до депресії.

Підліткова депресія може бути як наслідком, так і причиною шкільної неуспішності учнів, адже підлітковий вік є досить складним періодом у житті людини. В результаті чого наявність депресивних ознак може накладати відбиток на навчання учнів, на їх успішність, на взаємини з учителями та однолітками. Ігнорування цих ознак та їх невчасне коригування може призвести до серйозних наслідків, починаючи від серйозних психічних розладів і закінчуючи самогубством. Летальні випадки є рідкими, проте дуже небезпечними, а от неуспішність учнів зі схильністю до депресії під час навчання є досить численною і актуальною у наш час.

У процесі математично-статистичних підрахунків було спростовано гіпотезу про взаємозв'язок між рівнем схильності до депресії та типами акцентуації характеру підлітків, а також про взаємозв'язок між рівнем схильності до депресії та шкільною успішністю підлітків. Однак кореляційний аналіз показав присутність статистично значущих зв'язків між типами акцентуації характеру підлітків, а саме між емотивним, застрягаючим, тривожним, циклотимним, неврівноваженим, дистимічним, екзальтованим, педантичним, демонстративним; та взаємозв'язок між рівнем мотивації до успіху та шкільною успішністю підлітків.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує аспекти досліджуваної проблеми. Отже, на перспективу важливо апробувати психологічні методики з корекції депресивної схильності, підвищення мотивації до успіху, підвищення шкільної успішності, відстеження вікової динаміки, гендерних особливостей тощо.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Аминов Н.А. Мотивация успеха-неуспеха и их морфологические корреляты. *Новые исследования в психологии*. 1985. № 1 (32). С. 23–26.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 528 с.
3. Ільїна Ю.М. Психологічна модель успішності в кризові періоди суспільства. *Актуальні проблеми психології*. 2010. №7. С. 114–126.
4. Кордубан І.Л. Психологическая характеристика феноменов успех и успешность. *II Сборник научных трудов*. 2007. № 5. С. 94–119.
5. Матеюк О.А. Успішність особистості: сутність та зміст феномена. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_4_31 (дата звернення: 19.12.2020).
6. Пасько Е.Н. Депрессивные состояния и успешность обучения подростков : дис. ... канд. философ. наук : 19.00.09. Київ, 2005. 103 с.
7. Поліванова О.Є. Взаємозв'язок уявлення про успіх та соціально-психологічних характеристик особистості у сучасній молоді. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2014. № 1099. С. 19–22.
8. Самоукина Н.В. Экстремальная психология. СПб : ЭКМОС, 2000. 288 с.

REFERENCES:

1. Amynov N.A. (1985). Motivatsiya uspekha-neuspekha i ikh morfologicheskie korrelyaty [Motivation of success-failure and their morphophysiological correlates]. *Novie yssledovaniya v psikhologiyu – New research in psychology*, № 1 (32), 23–26 [in Russian].
2. Burlachuk L.F. & Morozov S.M. (1999). Slovar-spravochnyk po psikhodyahnostyke [*Dictionary-reference for psychodiagnostics*]. SPb.: Pyter Kom. [in Ukrainian].
3. Ilyina Yu.M. (2010). Psykholohichna model uspishnosti v kryzovi periody suspilstva [Psychological model of success in times of crisis in society]. *Aktualni problemy psikhologii – Actual Problems of Psychology*, 7, 114–126 [in Ukrainian].
4. Korduban Y.L. (2007). Psykholohycheskaia kharakterystyka fenomenov uspekha y uspeshnost [Psychological characteristics of the phenomena of success and success]. *II Sbornyk nauchnikh trudov*, 5, 94–119 [in Russian].
5. Mateiuk O.A. (2012). Uspishnist osobystosti: sutnist ta zmist fenomena [Personality success: the essence and content of the phenomenon]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 4. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_4_31 (data zvernennia: 19.12.2020) [in Ukrainian].
6. Pasko E.N. (2005). *Depressyvnnye sostoiانيا y uspeshnost obucheniya podroستkov : dys. ... kand. fylosof. nauk : 19.00.09 [Depression and learning success for adolescents]*. Kyiv, 103 [in Ukrainian].
7. Polivanova O. Ye. (2014). Vzaiemozviazok uiavlennia pro uspikh ta sotsialno-psykholohichnykh kharakterystyk osobystosti u suchasni molodi [The relationship between the idea of success and socio-psychological characteristics of the individual in modern youth]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazin – Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University*, 1099, 19–22 [in Ukrainian].
8. Samoukina N.V. (2000). *Ekstremalnaia psikhologhiya [Extreme psychology]*. SPb : EK MOS [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 18.01.2021.
The article was received 18 January 2021.

УДК 159.922.1+37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-10>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Кікінежді Оксана Михайлівна,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

провідний науковий співробітник,
директорка

*Науково-дослідний центр з проблем гендерної освіти
та виховання учнівської та студентської молоді
Національної академії педагогічних наук України,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

okiki77777@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9240-279X>

Чіп Руслана Степанівна,

кандидат психологічних наук,

викладач кафедри психології розвитку та консультування

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ruslanachip@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3629-0789>

Метою статті є висвітлення результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей гендерних уявлень, виявлення гендерних характеристик у структурі образу Я дівчат та хлопців старшого підліткового віку. З'ясовано стан розробленості досліджуваної проблеми, розкрито зміст основних понять.

Використано теоретичні **методи**: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукових положень та фактів; емпіричні – спостереження, бесіда, тестування для поглибленого та цілісного вивчення психологічних особливостей становлення гендерної ідентичності старших підлітків; проведено психолого-педагогічний експеримент у формі констатувального. Для дослідження гендерних характеристик у структурі образу Я двох статевих вибірок використано методику «Хто Я?» (М. Кун –Т. Макпартленд).

Результати емпіричного дослідження показали, що більшість старших підлітків обох статей орієнтується на загальнолюдські цінності, соціальні ролі, моральні якості, комунікативне Я, діяльнісне Я та персональне Я, що є свідченням їхнього перебування у якісно іншій соціальній ситуації розвитку, перебудови міжособистісних стосунків з однолітками та дорослими у межах провідного виду діяльності та переосмислення себе у новій дорослій ролі. На особливості зовнішнього вигляду як елементу фізичного образу Я вказала лише третина досліджуваних. Виявлено статеві відмінності у критичному самоставленні та ідентифікаційному «Ми».

Висновки. Виявлено гендерні відмінності в уявленнях старших підлітків про власний образ Я. Досліджено, що у дівчат порівняно з хлопцями вищі показники щодо таких категорій, як-от: ідентифікація з людством, особистісна ідентифікація, соціальні ролі, вікова ідентифікація, особливості зовнішнього вигляду, моральні якості, особистісні негативні якості, фемінні якості, комунікативне Я, перспективне Я, діяльнісне Я. У вибірці хлопців переважає статева ідентифікація, персональне Я, особистісні позитивні якості, маскулітні якості, національно-громадянська ідентифікація.

Ключові слова: гендерні уявлення, гендерна ідентифікація, статеворольовий образ Я, старший підлітковий вік, традиційні та егалітарні цінності, психологічний супровід.



PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN ADOLESCENTS GENDER IDENTITY FORMATION

Kikinezhdi Oksana Mykhailivna,

Doctor of Psychology, Professor,

Head of the Psychology Department

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Director

*Scientific Research Centre of the Problems of Gender Education and Upbringing Pupils
and Students of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
of Ukraine – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

okiki77777@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9240-279X>

Chip Ruslana Stepanivna,

Candidate of Psychological Sciences,

Lecturer at the Department of Developmental Psychology and Counselling

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ruslanachip@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3629-0789>

Purpose. The aim of the article is to highlight the results of theoretical analysis and empirical study of the peculiarities of gender perceptions, identification of gender characteristics in the structure of the Self-image of adolescent girls and boys. The state of development of the researched problem is clarified, the content of the basic concepts is revealed.

Methods. The theoretical methods are used such as analysis, comparison, generalization, systematization of scientific statements and facts; empirical such as observation, conversation, testing for in-depth and holistic study of the psychological features of the adolescents gender identity formation; a psychological and pedagogical experiment in the form of ascertaining is conducted. To study gender characteristics in the structure of the Self-image of two sexual samples, the method "Who am I?" devised by M. Kun -T. McPartland has been used.

Results. The results of the empirical study showed that most of adolescents of both sexes focus on universal values, social roles, moral qualities, communicative the Self, active the Self and personal the Self, which is the evidence of their being in a qualitatively different social development situation, restructuring interpersonal relationships with peers and adults within a leading activity and rethinking oneself in a new adult role. Only a third of the respondents pointed out the peculiarities of appearance as an element of physical the Self-image. Gender differences in the critical self-assessment and identification "We" are detected.

Conclusions. Gender differences in the perceptions of adolescents about their own the Self-image are revealed. It is studied that girls have higher rates than boys in such categories as: identification with humanity, personal identification, social roles, age identification, appearance, moral qualities, personal negative qualities, feminine qualities, communicative the Self, perspective the Self, active the Self. The sample of boys is dominated by gender identification, personal the Self, personal positive qualities, masculine qualities, national and civic identification.

Key words: *gender perceptions, gender identification, gender-role of the Self-image, adolescence, traditional and egalitarian values, psychological support.*

Вступ

Становлення зростаючої особистості на засадах рівноправності та паритетності статей як базових цінностей людського розвитку є гострозатребуваною проблемою для психологічної теорії та практики, про що свідчать чинні нормативно-правові документи. Отримання Україною офіційного статусу учасниці «Партнерства Біарріц» – міжнародної ініціативи рівних прав і можливостей для всіх та затвердження урядом Плану заходів партнерства, створило підґрунтя для просвітницької діяльності з питань ґендерної рівності в закладах освіти згідно із Законом про забезпечення рівних прав та можливостей жінок

та чоловіків (2005), що передбачає: розвиток безбар'єрного публічного простору, дружнього до сімей з дітьми та маломобільних груп населення; навчання дітей принципів рівності жінок і чоловіків; запобігання насильству; розроблення та затвердження Стратегії впровадження ґендерної рівності у сфері освіти до 2030 року (Стратегії, 2020).

З огляду на це постає питання отримання науково обґрунтованих емпіричних даних щодо особливостей засвоєння дівчатами та хлопцями цінностей у сфері традиційної та еґалітарної культур, з'ясування механізмів подолання ґендерних стереотипів, створення еґалітарно-освітнього середовища для дітей

та молоді, що дасть змогу розширити розуміння психологічних механізмів ґендерної соціалізації сучасних підлітків, виявити ефективні шляхи психологічного супроводу життєздійснення нової генерації громадян та громадян України.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей ґендерних уявлень та виявлення ґендерних характеристик у структурі образу Я дівчат та хлопців старшого підліткового віку як показника розвитку ґендерної ідентичності зростаючої особистості.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Аналіз феномену ґендерної ідентичності у контексті гуманістичної психології актуалізує дослідження соціальних джерел впливу на зростаючу особистість, психолого-педагогічних умов розвитку її суб'єктності, набуття образу статевої ролі Я (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, І. Булах, В. Васютинський, Т. Говорун, Г. Костюк, В. Кравець, С. Максименко, В. Москаленко, В. Татенко, Т. Титаренко). На думку М. Боришевського, власне особлива роль Я-концепції є тим своєрідним еталоном, згідно з яким індивід фіксує процес свого особистісного розвитку як зростання в різних аспектах життєдіяльності: взаєминах з іншими (передусім «значущими іншими»), професійній діяльності, прецизюванні (уточненні), бачення себе в системі провідних життєсенсових (або смисложиттєвих) цінностей (Боришевський, 2010: 8). Цієї ж точки зору дотримується І. Булах, яка зазначає, що в процесі пошуку свого «Я» (цінностей, ідеалів, поглядів), набуття ідентичності, самоствердження і саморозвитку у підлітків на рівні самоусвідомлення формується система внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів «Я» – «Я-концепція» (самосвідомість) (Булах, 2016: 108). Т. Говорун наголошує, що згідно зі суб'єктно-вчинковим підходом, досягнення рівності статей в психологічному полі може бути продуктивним завдяки виходу за межі стереотипованих ролей та виклику нормативному тиску соціального середовища (Говорун, 2006: 93).

У зв'язку з означеним вище проблема становлення ґендерної ідентичності особистості у підлітковому віці як найважливішого періоду в онтогенезі здійснення особистості, потребує окремого аналізу та ґрунтового емпіричного вивчення.

Сучасні українські науковці (О. Блинова, В. Васютинський, В. Зливков, В. Москаленко, Н. Чепелева, Т. Яблонська) аналізують ідентичність з позиції її змістового наповнення та різновидів. Зокрема, на думку О. Блинової, «соціальний стереотип є головним механізмом формування групових відмінностей і особистісної ідентифікації, а головною

детермінантою стереотипізації є прагнення до позитивної соціальної ідентичності. Категоризація пов'язана із соціальним порівнянням – це емоційний і ціннісний процес співставлення значущих параметрів своєї групи з чужою. Соціальна категоризація і соціальне порівняння сприяють виявленню індивідом власної ідентичності (Блинова, 2014: 14). Вчені (І. Галян, В. Зливков) трактують ідентичність як почуття власної істинності, повноцінності, стабільного бачення себе, володіння власним «Я» у мінливих ситуаціях, пов'язуючи ідентичність з автентичністю у викликах сьогодення (Галян, 2017; Зливков, 2015).

Окремі аспекти формування статевої / статевої ідентичності висвітлені у наукових працях А. Алексєєвої, П. Горностая, Н. Городнової, О. Кочаряна та інших учених, які зазначають, що найінтенсивніше статева самосвідомість розвивається у підлітковому віці, який характеризується почуттям дорослості, розвитком особистісної рефлексії, якісно іншим рівнем самопізнання і самовизначення: від ідентифікаційного «Ми» до усвідомлення своєї унікальності як чоловіка чи жінки, інтегрованої у власному «Я».

Вітчизняні науковці визначають ґендерну ідентичність як внутрішню, інтегративну, динамічну властивість особистості крізь маскуліно-фемінно-андрогінний конструкт, що пов'язана із усвідомленням, переживанням себе носієм певної статі, здатним до самовдосконалення та самореалізації статевої ролі поведінки. Фемінність-маскулінність як різновиди ґендерної ідентичності – це конструкти, які формуються у просторі соціокультурних і соціально-психологічних координат, структура і зміст яких змінюється, і які відображені в орієнтаціях і поглядах особистості, її установках на виконання ґендерних ролей, обов'язків та функцій.

Маскулінність і фемінність як особистісні характеристики виступають базовими категоріями в аналізі становлення статевої ролі Я. Ґендерні орієнтації (традиційні та еґалітарні) є важливим індикатором особистісного самовизначення. Зазначимо, що еґалітарність (з фр. *egalite* – рівність) ґендерних поглядів передбачає рівність прав і можливостей статей. Їх суть полягає в тому, що досягнення будь-яких життєвих цілей та індивідуальних звершень не може обмежуватись статевою належністю (Говорун, 2004; Кравець, 2018; Чіп, 2019; Kikinezhdi, 2020).

2. Методологія та методи

Методологічно дослідження особливостей становлення ґендерної ідентичності старших підлітків базувалося на засадах гуманістично-екзистенційної парадигми (Г. Балл, Р. Бернс, І. Бех, А. Маслоу, К. Роджерс), ключових постулатах розвитку самосвідомості



та відповідної статевої поведінки (А. Бандура, С. Бем, М. Боришевський, Т. Говорун, О. Кікінежді, Л. Кольберг, С. Максименко), здійснювалось у руслі епігенетичної концепції розвитку особистості Е. Еріксона та суб'єктно-діяльнісного підходу (В. Роме-нець, С. Рубінштейн, В. Татенко, Т. Титаренко).

Учений Г. Балл наголошує на інтегративності як основі раціогуманістичної світоглядної й методологічної орієнтації, тобто орієнтації на цілісний розгляд людського індивіда (особи) у єдності його соматичних, психологічних і духовних властивостей (Балл, 2012).

На думку С. Максименка, саме «метод виступає центральною ланкою всієї проблеми психології особистості, оскільки він є не лише засобом отримання наукових емпіричних фактів, а ще й являє собою засіб втілення наукового знання, спосіб його існування і зберігання» (Максименко, 2006: 55). Таке концептуальне розуміння методу дозволило нам розглядати ґендерну ідентифікацію як інтеграційне динамічне утворення, яке проявляється у формуванні суб'єктної позиції індивіда щодо своєї приналежності до певної статевої групи та самоорганізації статевої поведінки, взаємин з іншою статтю, яке розвивається в процесі вторинної соціалізації.

Оскільки ґендерна ідентичність характеризується змістом уявлень про ґендерні образи, різновиди статевої поведінки, особливості міжстатевої взаємодії, дослідження

передбачало розкриття змісту статевої образи Я та ґендерних уявлень. З метою виявлення ґендерних характеристик у структурі образу Я дівчат та хлопців старшого підліткового віку використано методику «Хто Я?» (М. Кун – Т. Макпартленд). Застосування методу контент-аналізу дало змогу визначити та проаналізувати зміст самоідентифікацій досліджуваних, виявити фемінно-маскулінно-андрогінні характеристики у структурі образу Я дівчат та хлопців. Загальний обсяг вибірки становить 240 осіб, серед яких 120 дівчат та 120 хлопців віком 13–15 років.

3. Результати та дискусії

Здійснений аналіз самохарактеристик досліджуваних розкриває різне змістове наповнення статевої образи Я і дає змогу визначити сформованість переконань дівчат та хлопців про відповідність їхньої особистості фемінним та маскулінним характеристикам.

Орієнтуючись на виокремлені категорії, нам вдалося визначити рейтинг самоідентифікацій дівчат та хлопців за рівнем їх значущості (рис. 1).

Узагальнені результати емпіричного дослідження дали змогу визначити подібність та відмінності у змісті статевої образи Я та ґендерних уявлень старших підлітків. Проаналізуємо емпіричні показники за кожною категорією. *Ідентифікація з людством* представлена такими характерис-



Рис. 1. Змістові характеристики образу Я старших підлітків (n=240) за методикою «Хто Я?»

тиками, як «людина», «індивід», і виявлена у 57,5% дівчат та 44,17% хлопців. Досліджено значущі ґендерні відмінності в уявленнях дівчат (61,67%) та хлопців (38,33%) 13–14 років ($t=2,85$, $p\leq 0,01$), що свідчить про соціальну зрілість дівчат.

За категорією *особистісна ідентифікація* виявлено ґендерні відмінності між уявленнями дівчат (25%) і хлопців (10%) 13–14 років ($t=2,43$, $p\leq 0,05$) та дівчат (38,33%) і хлопців (10%) 15 років ($t=3,83$, $p\leq 0,001$). Якщо хлопці із дорослішанням більше схильні до *ідентифікації з людством*, то дівчата намагаються презентувати себе як «неповторну», «унікальну» особистість, «індивідуальність», акцентуючи на самоцінності власної особистості, що пов'язано, на нашу думку, із швидшим соціальним розвитком дівчат.

Соціальні ролі (навчально-рольова позиція, соціальний статус, сімейні ролі) відображені у характеристиках «учень», «школяр», «відмінник», «гімназист», «син», «дочка», «онук», «онучка», «брат», «сестра», «люблю своїх батьків», «мамина помічниця» і майже однаково присутні у самоідентифікаціях 54,17% дівчат та 52,5% хлопців. Проте із дорослішанням спостерігається динаміка спадання цього показника у дівчат – від 65% до 43,33% ($t=3,23$, $p\leq 0,01$) та зростання у хлопців – від 45% до 60%, що можна пояснити як залежністю від батьківської сім'ї (процес емансипації від батьків в них тільки почався), так і прагненням до групової приналежності, намаганням відповідати груповим нормам та правилам, досягненням ідентифікаційного «Ми», орієнтацією на освоєння соціального простору, що вказує на соціокультурне становлення ґендерної ідентичності.

Статева ідентифікація презентована такими характеристиками, як «хлопець», «дівчина», «чоловік», «жінка», та виявлена у 47,5% дівчат і 50% хлопців, і свідчить про незначні відмінності в ідентифікації зі своєю статтю у досліджуваних. *Статева ідентифікація* у 38,33% дівчат та у 51,67% хлопців 15 років засвідчує ґендерні відмінності ($t=2,03$, $p\leq 0,05$).

Вікова ідентифікація («підліток», «юнак», «мені 14 років», «дорослий») характеризується незначною динамікою зростання у дівчат (від 10% до 16,67%) та у хлопців (від 10% до 13,33%), які фокусують увагу на вікових особливостях та приналежності до певної вікової групи.

Особливості зовнішнього вигляду («красива», «симпатична», «з карими очима», «з гарною фігурою», «мускулистий», «з пресом») виявлені у 28,33% дівчат та 27% хлопців і свідчать про їх значущість для обох статей та схильність до самопрезентації через зовнішні характеристики. Отримані резуль-

тати можна пояснити підвищеною увагою до зовнішності, власного тіла та формуванням фізичного образу Я, яке суттєво впливає на усвідомлення себе як особистості певної статі. У цьому віці для дівчат та хлопців значущою є відповідність власного фізичного образу стереотипним уявленням про «фемінність» та «маскулінність».

Персональна ідентифікація виражена характеристиками: «повне ім'я», «лагідна форма імені», «прізвище», «кличка», «гороскоп», показує позитивне емоційне ставлення до себе: «Я – супер», «класний», «кльовий»; метафоричні образи: «квіточка», «сонечко», «ластівка», «небо». Виявлені персональні самоідентифікації у 30% дівчат та 39,17% хлопців свідчать про тенденцію до зниження на користь особистісних якостей, що набувають значущості для обох статей і вказують на переживання вікової кризи та реалізацію почуття дорослості.

Особистісні якості (позитивні та негативні) найвиразніше відображені в обох статтях. *Позитивні* самоідентифікації («привітний», «успішна», «самотійний», «весела», «особлива», «неповторна», «креативний», «цікавий») виявлені у 76,67% дівчат та 78,33% хлопців, *негативні* – «лінивий», «безвідповідальна», «інколи обманюю» – у 45,83% дівчат та 24,17% хлопців, що засвідчує більш індивідуалізоване уявлення про себе та домінування індивідуальних якостей у дівчат та хлопців, позитивне самоприйняття підтверджує усвідомлене ґендерне самовизначення через особистісні якості, підкреслює самоцінність особистості. Високі показники *позитивних* самохарактеристик дівчат та хлопців свідчать про становлення позитивної «Я-концепції» у період дорослішання, зумовлене віковими та індивідуально-психологічними особливостями. Якісний аналіз отриманих даних за категорією *особистісні якості* свідчить про неперервний процес пізнання внутрішнього світу, емоційне самоприйняття, спробу презентації власного Я, особистісну та соціальну зрілість, що зумовлено якісно новим рівнем розвитку самосвідомості, особистісної рефлексії та почуттям дорослості.

Зважаючи на значущість становлення морального образу у період дорослішання, ми умовно виокремили *моральні якості*, які презентовані характеристиками: «чесний», «щира», «чуйний», «доброзичлива», «справедливий», «надійний», які виявлені у 52,5% дівчат та 50,83% хлопців, що свідчить про початок формування моральних переконань, «моральної самосвідомості» як найбільш зрілого прояву почуття дорослості у процесі особистісного становлення старшого підлітка, що підтверджено дослідженнями інших вчених (М. Боришевського, І. Булах, О. Кікінежді,



М. Савчина). Виокремлено статевоповідні *маскулінні* та *фемінні* особистісні характеристики як базові категорії у становленні ґендерного Я. Детальний аналіз самоідентифікацій свідчить про те, що 20% дівчат 13–14 років характеризують себе як андрогінних особистостей, що свідчить про готовність до гнучкого вибору статево-рольової поведінки, здатність проявляти чуйність, доброту, щирість та водночас бути сміливими, рішучими та наполегливими у досягненні цілей. Фемінні якості виявлено у 28,33% дівчат 15 років, які із дорослішанням починають наслідувати стереотипні моделі поведінки.

Отже, тенденція зростання показника фемінності у вибірці дівчат може свідчити про прагнення до ідентифікації із жіночою статтю, намагання відповідати дорослому образу «Ми – жінки», що зумовлено суспільними стереотипами, очікуваннями найближчого соціального оточення, батьківськими настановленнями, впливом інформаційного простору. Статевоповідні *маскулінні* якості виявлені у 28,33% хлопців 13–14 років, що пояснюється їх схильністю до ідентифікації зі своєю статтю і орієнтацією на маскулінну поведінку, що домінує серед однолітків, прагненням до зміцнення ідентифікаційного «Ми».

Комунікативне Я («друг», «хороша подруга», «дружелюбний», «товариш», «комунікабельна») старших підлітків найефективніше реалізується у спілкуванні з однолітками, коли вони сприймаються як повноцінні і рівноправні партнери, друзі та суб'єкти комунікативної взаємодії. Виявлені ґендерні відмінності між самоідентифікаціями дівчат (63,33%) та хлопців (38,33%) 15 років ($t=2,45$, $p \leq 0,05$) свідчать про більшу значущість міжособистісних взаємин для дівчат та актуалізацію потреби у спілкуванні з однолітками, що зумовлено особливостями цього вікового періоду.

Перспективне Я, основу якого складають майбутні професійні («майбутній дизайнер», «лікар», «психолог») та сімейні («майбутній батько», «майбутня дружина») ролі, більше виражене у самоідентифікаціях дівчат (20%), ніж у хлопців (13,3%), що підтверджує орієнтацію на сімейні ролі «дружини», «матері» і пояснюється частішим залученням дівчат до виконання статевоповідних сімейних функцій, зумовлених стереотипними уявленнями та батьківськими настановленнями.

Діяльнісне Я відображає захоплення, інтереси, улюблені заняття, уподобання: «займаюся спортом», «люблю читати», «танцюю», «співаю», «учасниця олімпіад» і є однаково важливим для 42,5% дівчат і 40,83% хлопців.

Національно-громадянська ідентифікація («українець / українка», «громадянин / громадянка», «патріот», «тернополянка», «мешка-

нець Файного міста» виявлена у 17,5% дівчат та 36,67% хлопців і вказує на те, що хлопці більше проявляють національно-громадянську позицію, патріотичні погляди, що підтверджує їх виражену соціальну активність.

Отже, результати аналізу емпіричних даних засвідчують ґендерні відмінності та вікову динаміку в уявленнях старших підлітків про образ Я. Зокрема, у дівчат вищими показниками, ніж у хлопців, відзначаються такі категорії: ідентифікація з людством, особистісна ідентифікація, соціальні ролі, вікова ідентифікація, особливості зовнішнього вигляду, моральні якості, особистісні негативні якості, фемінні якості, комунікативне Я, перспективне Я, діяльнісне Я, а у вибірці хлопців – статева ідентифікація, персональне Я, особистісні позитивні якості, маскулінні якості, національно-громадянська ідентифікація. Отримані результати засвідчують перебування старших підлітків у новій соціальній ситуації розвитку, перебудову соціальних стосунків з однолітками та дорослими в межах провідного виду діяльності та переосмислення себе у новій дорослій ролі.

Отримані результати проведеного дослідження зумовили необхідність розробки, обґрунтування та впровадження програми розвитку ґендерної ідентичності старших підлітків. Оскільки старші підлітки черпають знання про основні аспекти ґендерної культури із взаємин з однолітками, інформаційного простору, освітнього та сімейно-родинного середовища, які більшою мірою відображають суспільні стереотипи, статеві упередження та очікування найближчого соціального оточення (однолітків, батьків, учителів), важливим завданням є забезпечення агентів ґендерної соціалізації науковою інформацією про організацію ґендерного простору зростаючої особистості та її функціонування у різних сферах життєдіяльності.

Узагальнюючи науковий доробок учених щодо методологічних засад інтерактивних технологій ґендерного навчання, ми окреслили шляхи і визначили засоби підвищення ґендерної компетентності психологів, педагогів та батьків. На наше переконання, підвищення рівня ґендерної компетентності психолога та озброєння знаннями з ґендерної проблематики учителів є визначальним аспектом їх професійного становлення та особистісного зростання як фахівця, суб'єкта освітнього простору. Важливим завданням психологів та учителів у процесі ґендерної соціалізації є забезпечення умов та сприятливого емоційного клімату для самовизначення та самореалізації дівчат та хлопців старшого підліткового віку на засадах особистісно орієнтованого та ґендерного підходів. Інтегрованість означених підходів в особистісно-еґалітарний концепт

як базовий для становлення ґендерної ідентичності дає підстави стверджувати про його значущість у сприйманні старшого підлітка як активного і відповідального суб'єкта освітнього простору та особистісного зростання зокрема. Особистісний підхід передбачає діалог з учнем / ученицею як з особистістю, яка має власний досвід міжстатевих стосунків і свій образ «ґендерного світу», свої погляди на жіночність і мужність, свій спосіб індивідуального самоствердження (Kikinezhdi, 2020).

Мета психологічного супроводу розвитку ґендерної ідентичності старших підлітків полягає у забезпеченні сприятливих умов ґендерного самовизначення особистості у сфері традиційно-еґалітарних цінностей, партнерської (суб'єкт-суб'єктної) міжстатевої взаємодії, виявленні та реалізації потенційних можливостей особистості дівчини та хлопця, що відкриває перспективи особистісного зростання в умовах сучасного інформаційного простору.

Значущим критерієм результативності тренінгової програми є набуття старшими підлітками нового досвіду завдяки методам інтерактивного навчання, конструювання різних моделей міжстатевої взаємодії, усвідомлення себе представником ґендерної культури, розширення системи особистісних цінностей еґалітарними орієнтирами, розвитку позитивного ставлення до себе та до іншої статі, розвитку рефлексивності та актуалізації суб'єктного потенціалу у виборі ґендерної поведінки. Набутий досвід сприятиме активізації особистісного самовизначення підлітків, формуванню еґалітарного світогляду та розвитку їх ґендерної компетентності.

Висновки

ґендерна ідентичність як психологічний феномен формується в умовах соціокультурного простору та є результатом засвоєння норм, взірців, моделей поведінки, виконання ґендерних ролей у процесі міжстатевої взаємодії.

ґендерна ідентичність представлена фемінно-маскулінно-андроґінним конструктом, свідомий вибір якого зумовлений традиційними та еґалітарними орієнтаціями.

ґендерна ідентифікація у старшому підлітковому віці збагачується широким репертуаром соціальних ролей і спрямована на дотри-

мання цінностей підліткової субкультури як визначального чинника становлення ґендерної ідентичності, яка тяжіє до наслідування маскуліної статеворольової поведінки, що суперечить очікуванням найближчого соціального оточення (батьків та учителів) і зумовлює амбівалентне ґендерне самовизначення дівчат та хлопців у просторі традиційних (статевотипізованих) та еґалітарних (особистісно орієнтованих) цінностей.

Узагальнені результати емпіричного дослідження ґендерної ідентичності дали змогу визначити подібність та відмінності у змісті статеворольового образу Я та ґендерних уявленнях старших підлітків. Досліджено, що більшість респондентів орієнтується на загальнолюдські цінності, соціальні ролі, моральні якості, комунікативне Я, діяльнісне Я та персональне Я, що підтверджує перебування підлітків у новій соціальній ситуації розвитку, перебудову міжособистісних стосунків з однолітками та дорослими в межах провідного виду діяльності та переосмислення себе у новій дорослій ролі. Однакова значущість позитивних особистісних якостей для дівчат та хлопців вказує на поглиблення процесу персоналізації. Виявлено статеві відмінності у критичному ставленні до себе – негативні самохарактеристики у дівчат вдвічі вищі, ніж у хлопців, що свідчить про зростаючу вимогливість до власного Я. Ідентифікаційне «Ми» характерне для половини хлопців та дівчат. На особливості зовнішнього вигляду як елемента фізичного образу Я вказали майже третина дівчат та хлопців. Для хлопців, порівняно з дівчатами, більш значущою виявилась національно-громадянська ідентифікація.

Застосування ґендерного тренінгу, створення еґалітарно-освітнього середовища, розвиток ґендерної компетентності педагогів, батьків, психологів загалом забезпечують формування еґалітарного світогляду та активізацію особистісного самовизначення старших підлітків у сфері ґендерної культури.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в посиленні ґендерної просвіти педагогів і психологів з питань ґендерних стереотипів та роботи з батьками як головними агентами ґендерної соціалізації зростаючої особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О., Губенко О.В., Завгородня О.В. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / ред. Г. О. Балл. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.
2. Бех І.Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання. *Інноватика у вихованні*. Випуск 1. 2015. С. 7–13.
3. Блинова О.Є. Соціальні стереотипи як прояв соціального мислення. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Київ : Фенікс, 2014. Т.14. Вип. 9. С. 107–118.
4. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
5. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії і перспективи : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.



6. Галян І.М. Психологічний механізм ідентифікації особистості у кризовому суспільстві. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Вип. 5. Т. 1. Херсон, 2017. С. 28–33.
7. Говорун Т.В. Гендерна психологія у суб'єктно-вчинковому вимірі. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В.О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 92–117.
8. Говорун Т.В., Кікінезді О.М. Гендерна психологія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.
9. Зливков В.Л. Ідентичність та автентичність особистості в контексті цивілізаційних викликів сучасності. Особистість у розвитку : психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. Суми : вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2015. С. 165–186.
10. Кравець В.П., Кікінезді О.М., Шульга І.М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 15–21.
11. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
12. Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти. URL: <https://naurok.com.ua/post/sergiy-shkarlet-stereotipi-pro-rol-zhinok-i-cholovikiv-mayut-zminitisya-pochinayuchi-zi-sferi-osviti> (дата звернення: 18.01.2021).
13. Чіп Р.С. Становлення гендерної ідентичності старших підлітків у ціннісному вимірі особистості. *Humanitarium*. Том. 43. Вип. 1. Психологія. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 151–161.
14. Kikinezhdi O. M., Zhyrskaya Halyna Ya., Chip R. S., Vasylykevych Y. Z., Hovorun T. V. Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 2020. No. 8. P. 538–547. (Scopus). URL: <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273> (дата звернення: 18.01.2021).

REFERENCES:

1. Ball H.O., Hubenko O.V., Zavorodnia O.V. (2012). Intehratyvno-osobystisnyi pidkhid u psykholohichnii nauksi ta praktysti : monohrafiia [Integrative-personal approach in psychological science and practice: monograph]. red. H. O. Ball. Kirovohrad : Imeks-LTD, 206 s. [in Ukrainian].
2. Bekh I.D. (2015). Osobystist u konteksti oriientyriv rozvyvalnoho vykhovannia. [Personality in the context of guidelines for developmental education]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, 1. 7–13. [in Ukrainian].
3. Blynova O.Ye. (2014). Sotsialni stereotypy yak proiav sotsialnoho myslennia [Social stereotypes as a manifestation of social thinking]. *Aktualni problemy psykholohii – Current problems of psychology*: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv : Feniks, 14(9). 107–118. [in Ukrainian].
4. Boryshevskiy M. (2010). Doroha do sebe: vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti: monohrafiia. [The road to self: from the foundations of subjectivity to the peaks of spirituality: a monograph]. Kyiv : Akademvydav, 416 s. [in Ukrainian].
5. Bulakh I.S. (2016). Psykholohiia osobystisnoho zrostantia pidlitkiv : realii i perspektyvy : monohrafiia. [Psychology of the personal growth of adolescents: the realities and prospects: a monograph]. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD», 340 s. [in Ukrainian].
6. Halian I.M. (2017). Psykholohichni mekhanizmy identyfikatsii osobystosti u kryzovomu suspilstvi. [Psychological mechanism of personality identification in a crisis society]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya «Psykholohichni nauky» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 5(1). 28–33. [in Ukrainian].
7. Hovorun T. V. (2006). Henderna psykholohiia u subiektno-vchynkovomu vymiri. [Gender psychology in the subject-action dimension]. *Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filofofsko-psykholohichni studii – Man. Subject. Deed: Philosophical and psychological studies* / za zah. red. V. O. Tatenka. Kyiv : Lybid, 92–117 [in Ukrainian].
8. Hovorun T.V., Kikinezhdi O.M. (2004). Genderna psykholohiia. [Gender psychology] : navchalnyi posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakl. Kyiv : Vydavnychiy tsentr “Akademiia”, 308 s. [in Ukrainian].
9. Zlyvkov V.L. (2015). Identychnist ta avtentychnist osobystosti v konteksti tsyvilizatsiinykh vyklykiv suchasnosti. Osobystist u rozvytku : psykholohichna teoriia i praktyka : monohrafiia [Identity and authenticity of the individual in the context of modern civilization challenges. Personality in development: psychological theory and practice: a monograph] / za red. S. D. Maksymenka, V.L. Zlyvkova, S.B. Kuzikovoї. Sumy : vyd-vo Sum DPU im. A. S. Makarenka, 165–186. [in Ukrainian].
10. Kravets V.P., Kikinezhdi O.M., Shulha I.M. (2018). Do problemy humanizatsii osvityno-vykhovnoho prostoru suchasnoi ukrainskoi shkoly [To the problem of humanization of the educational space of the modern Ukrainian school]. *Osvitohiia*. 2018. № 7. S. 15–21. [in Ukrainian].
11. Maksymenko S.D. (2006). Heneza zdiisnennia osobystosti. [The genesis of the implementation of personality]. Kyiv : Vyd-vo TOV “KMM”, 2006. 240 s. [in Ukrainian].
12. Stratehii vprovadzhennia hendernoi rivnosti u sferi osvity (2020). [Strategies for implementing gender equality in education]. URL: <https://naurok.com.ua/post/sergiy-shkarlet-stereotipi-pro-rol-zhinok-i-cholovikiv-mayut-zminitisya-pochinayuchi-zi-sferi-osviti> [in Ukrainian].
13. Chip R.S. (2019). Stanovlennia gendernoi identychnosti starshykh pidlitkiv u tsinnisnomu vymiri osobystosti. [Formation of gender identity of older adolescents in the value dimension of personality]. *Humanitarium*. Том. 43. Вип. 1. Psykholohiia. Pereiaslav-Khmelnitskyi, 151–161. [in Ukrainian].
14. Kikinezhdi O.M., Zhyrskaya Halyna Ya., Chip R.S., Vasylykevych Y.Z., Hovorun T.V. Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 2020. No. 8. P. 538–547. (Scopus). URL: <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273>.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2021.
The article was received 21 January 2021.

УДК 159.942:613.86–057.87

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-11>

ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ЗДОРОВ'Я У ПРОСТОРІ ДЕЯКИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

Кічук Антоніна Валеріївна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

tonya82kichuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2657-661X>

За реалій сьогодення значно посилюється вплив на особистість усього спектру емоціогенних факторів. Йдеться про негативний вплив екологічної кризи, наслідків воєнного конфлікту і пандемії. Чи не найвразливішою виявилась саме психоемоційна сфера буття особистості, котра перебуває на віковому етапі раннього дорослішання. Означене вимагає поглиблення наукових уявлень про змістове наповнення поняття «психоемоційне здоров'я» його структурно-компонентний склад дотичний особистості у віковий період раннього дорослішання.

Мета статті – висвітлити характер зав'язків психоемоційного здоров'я з деякими специфічними рисами особистості студента.

Методи – аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел; кореляційний аналіз характеру зв'язків компонентів психоемоційного здоров'я з психологічними характеристиками особистості студента.

Результати проведеної аналітичної роботи базувалась на науковому фонді з порушеної проблеми, здійсненому кореляційному аналізі; видалось за можливе констатувати про розлогий перелік особистісних рис, що корелюють з визначеними компонентами психоемоційного здоров'я особистості студента (аксіологічний, когнітивно-афективний, конативно-інструментальний, соціально-визначальний).

Висновки. Емпіричним шляхом установлені значущі кореляційні зв'язки досліджуваної інтегративної особистісної властивості із емоційною стійкістю особистості у віковий період раннього дорослішання, життєстійкістю та смисложиттєвими орієнтаціями. Зокрема, в аспекті аксіологічного показника психоемоційного здоров'я встановлено кореляційний зв'язок на 1% рівня значущості з товариськістю, силою «Я» та «Над-Я», безтурботністю, мрійливістю, екстраверсією, а на 5% рівні – зі сміливістю. Щодо площини конативно-афективного показника психоемоційного здоров'я особистості студента, то встановлено більш різноманітні кореляційні зв'язки, а саме, окрім описаних, йдеться ще й про кореляцію з високою самооцінкою і високим інтелектом, а також домінантністю і вмінням контролювати власні бажання. Встановлене сприяє визначенню основ психоемоційного здоров'я студентської молоді на основному етапі її особистісно-професійного становлення.

Ключові слова: *життєстійкість, емоційна спрямованість, смисложиттєві орієнтації особистості, актуальний психічний стан, психологічне благополуччя.*

PSYCHO-EMOTIONAL HEALTH OF THE INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF SOME PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY OF THE MODERN STUDENT

Kichuk Antonina Valeriivna,

Candidate of Psychological Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General and Practical Psychology
Izmail State University of Humanities

tonya82kichuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2657-661X>

Under the realities of today, the impact on the personality of the whole spectrum of emotional factors significantly increases. We are talking about the negative impact of the environmental crisis, the conflict of mediums, the consequences of the military conflict and the pandemic. The psycho-emotional sphere of a person's existence, which is at the age stage of early adulthood, turned out to be the most invulnerable. This requires the deepening of scientific ideas about the content of the concept of "psycho-emotional health", its structural and component composition in relation to the individual in the age period of early adulthood.

The purpose of the article is to highlight the nature of the links between psycho-emotional health and some specific personality traits of the student.

Methods – analysis, synthesis, generalization of scientific sources; correlation analysis of the nature of the connections of the components of psycho-emotional health with the psychological characteristics of the personality of students.



The results of the analytical work were based on the scientific fund on the problem, the correlation analysis made it possible to state a long list of personality traits that correlate with certain components of psycho-emotional health of the student's personality (axiological, cognitive-affective, conative-instrumental, social).

Conclusions. Empirically, significant correlations have been established between the studied integrative personality trait and the emotional stability of the individual in the age period of early adulthood, vitality and meaningful life orientations. In particular, in terms of the axiological indicator of psycho-emotional health, a correlation was established at the 1% level of significance with sociability, strength of "I" and "Super-I", carefreeness, dreaminess, extraversion, and at the 5% level with courage. Regarding the plane of conative-affective indicator of psycho-emotional health of the student's personality, various correlations have been established, namely, in addition to the described ones, there is also a correlation with high self-esteem and high intelligence, as well as dominance and ability to control one's desires. The established helps to determine the foundations of psycho-emotional health of student youth at the main stage of their personal and professional development.

Key words: *vitality, emotional orientation, meaningful life orientations of the personality, actual mental state, psychological well-being.*

Вступ

Емоціогенність контенту життєвого шляху сучасної людини є загальноновизнаною як науковцями (П.П. Горностай, О.М. Кочубейник, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, та ін.), так і практиками, зокрема, освітянської сфери (В.В. Зарицька, М.А. Півень, Т.П. Репнова, М.М. Шпак та ін.). Чисельні інформаційні джерела обґрунтовують загострення впливу наслідків воєнного конфлікту, COVID-19 на емоційне здоров'я особистості та підвищення постійної емоційної залежності від мас-медіа. А це актуалізує проблемне поле здатності (Кічук, 2020; Кравчук, 2019), особливо молододі людини, до стресостійкості та підвищує значущість соціально-психологічних досліджень енергетичних ресурсів особистості, що безпосередньо або опосередковано пов'язане із силою емоцій та певними її емоційними установками. На часі й поглиблення наукових уявлень про феноменологію психоемоційного здоров'я, оскільки йдеться про явище, котре має визначальний вплив в умовах тривалого, а не короткотривалого часу.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Вчені довели, що в культурі емоційного життя сучасної молододі людини саме психоемоційне здоров'я посідає чільне місце (З.С. Карпенко, О.П. Саннікова, О.Я. Чебикін та ін.). Натомість бракує цілісного психологічного уявлення про змістове наповнення поняття «психоемоційне здоров'я особистості»; ще й досі не склались наукові підходи до формування основ психоемоційного здоров'я особистості, зокрема, на віковому етапі раннього дорослішання. Самоцінність саме такої площини осмислення окресленої особистісної властивості є очевидною через те, що зазначений віковий період життєдіяльності особистості здебільшого збігається із періодом студентського буття, який постає вирішальним і в особистісно-професійному становленні особистості, де визначального значення набуває університетська освіта.

Аналітична робота, що базувалась на науковому фонді з проблеми здоров'я студентської молоді у психоемоційній сфері, засвідчила про таке: увага дослідників здебільшого сконденсована на психічному, психологічному та емоційному «пелюстках» здоров'я; суто психоемоційне здоров'я особистості перебуває на периферії наукових розвідок. Так, вивченню психологічного здоров'я як динамічної характеристики індивідуальності саме сучасного студента присвячене фундаментальне дослідження М.А. Кузнецова та Л.Н. Зотової, де базове поняття – «психологічне здоров'я студента» – розглядається не як свідчення відсутності хвороби; йдеться про віддзеркалення повного психологічного благополуччя (Кузнецов, 2017). Суто емпіричні аспекти психологічного здоров'я студентів (зокрема, Університету Монреалю) досліджувались канадськими вченими, що дозволило їм узагальнити фактори ризику в цьому відношенні та здійснити оцінку стану означеної особистісної властивості (Lessard, 2016). Щодо останнього, то емпіричним шляхом встановлено такі ознаки психологічного здоров'я студентства, як депресивні симптоми, психологічне страждання; професійне виснаження, суїцидальні думки та спроби суїциду; університетським контентом означеного вчені називають відповідні фактори (на кшталт, конкуренція, що спричиняє надмірний тиск на особистість студента як суб'єкта освітньої діяльності у вищій школі).

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати про відсутність єдиної наукової позиції не лише відносно змістового наповнення поняття «емоційне здоров'я особистості», а також його кореляторів. Наприклад, існує думка щодо важливості такого параметра емоційно-здорової особистості, як «здатність адаптуватися в мінливій ситуації і достатньо швидко відновлювати саме після кризи чи стресової ситуації» (Міляєва, 2013). Якщо ж поставити питання про змістове наповнення поняття «психоемоційне здоров'я особистості студента»,

то поки єдино прийнятої серед дослідників позиції не склалось.

Мета статті полягає у висвітленні характеру зв'язків психоемоційного здоров'я – важливої інтегративної особистісної властивості – із деякими специфічними рисами особистості.

2. Методологія та методи

Методи: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел; кореляційний аналіз характеру зв'язків компонентів психоемоційного здоров'я з психологічними характеристиками особистості студента.

Оскільки психоемоційне здоров'я особистості як автономне й самодостатнє психологічне поняття майже не вивчалось, був розроблений концептуальний підхід. Визначаючи змістовне наповнення і методологічного, і теоретичного, і технологічного концептів, ми намагались «утримувати» у центрі дослідницької уваги, з одного боку, параметр «особистісного», де методологічно вартісним розцінювалась позиція О.М. Леонтьєва про те, що структура особистості являє собою «відносно стійку конфігурацію головних, ієрархізованих у своєму внутрішньому плані, мотиваційних ліній» (Леонтьєв, 1977 : 221). З іншого боку – припускаючи, що психоемоційне здоров'я постає особистісною властивістю, в теоретичному концепті враховувалась позиція вчених (зокрема, структурно-системну концепцію у цьому ракурсі Б.Б. Коссова) (Коссов, 2001: 5). А саме: іпостась «властивість» детермінує розуміння особистості суб'єктом і внутрішнього світу, і життєвого шляху; отожд,

рівень «властивість індивіда» віддзеркалює судження типу «Я відчуваю свій стан психоемоційного здоров'я», рівень «властивість суб'єкта діяльності» – «Я знаю про свій типовий стан психоемоційного здоров'я в напрямку зміцнення», а рівень «властивості життєдіяльності» – «Я осягаю імператив позитивної динаміки власного психоемоційного здоров'я».

Враховуючи вищезазначене, специфіку вияву, регулюючої ролі емоцій саме у віковий період раннього дорослішання особистості (Кириленко, 2018) та спираючись на конструктивність системного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного та компетентісного підходів, обґрунтовано зміст та структуру психоемоційного здоров'я студентів.

Психоемоційне здоров'я (ПЄЗ) ми трактуємо як інтегративну особистісну властивість студента, що становить основу успішної життєдіяльності через розвиток його здатності: як до суб'єктної активності у виробленні стилю емоційної регуляції, наближеного до гармонійного, так і досягати психологічне благополуччя та життєстійкості, спроможності розпізнавати і контролювати власні емоції й ідентифікувати та адекватно оцінювати психоемоційний стан інших.

Складниками психоемоційного здоров'я особистості у віковий період раннього дорослішання постають: аксіологічний компонент (АПЄЗ) – визначальний чинник цілепокладання, когнітивно-афективний (КАПЄЗ) – котрий акумулює здатність особи-

Таблиця 1
Значущі кореляційні зв'язки між компонентами психоемоційного здоров'я та факторами особистості (за Р. Кеттеллом)

		Показник психоемоційного здоров'я				
		АПЄЗ	КАПЄЗ	КІПЄЗ	СВПЄЗ	ЗРПЄЗ
Фактори особистості (за Р. Кеттеллом)	MD		214**	242**		213**
	A	147**	179**	225**	211**	224**
	B		187**	189**		196**
	C	162**	191**	112*	226**	312**
	E		179**		282**	
	F	254**	155**	221**		181** 8*
	G	211**	191**	174**	297**	312**
	H	119*	107*		131*	122**
	M	184**				
	N			132**	229**	212**
	O	-162**	-295**	-122*	-226**	-309**
	Q ₁			134*		140**
	Q ₂	158**		124*		
	Q ₃		153**	185**		
	Q ₄		-158**			
	Q _I	173**	215**			120*
Q _{II}	-143**	-166**	-112*	-142**	-187**	
Q _{III}				126*		



стості передбачувати наслідки власних емоцій; конативно-інструментальний компонент (КІПЕЗ), що репрезентує смислову емоційну саморегуляцію; соціально-визначальний (СВПЕЗ), пов'язаний із орієнтиром особистості на отримання позитивних емоцій у процесі життєдіяльності.

З метою уточнення характеру зв'язків такого явища, яким постає психоемоційне здоров'я, з деякими психологічними характеристиками особистості зазвичай застосовують кореляційний аналіз. Як стверджують дослідники (А.Д. Наследов, А. Анастасі, Л.Ф. Бурлачук, Г.С. Нікіфоров та ін.), саме такий аналіз дозволяє встановити взаємозв'язок «між двома або більше досліджуваними змінними», що продукується спільною узгодженою мінливістю цих характеристик.

3. Результати та дискусії

Розглянемо специфічні риси особистості, що тісно співвідносяться з параметрами психоемоційного здоров'я студентів.

Отже, як видно з таблиці, аксіологічний показник психоемоційного здоров'я (АПЕЗ) на 1% рівні значущості зв'язаний з товариськістю (A^+), силою «Я» (C^+), безтурботністю (F^+), самодостатністю (Q_2^+), емоційною стабільністю (Q_{II}^-), силою «Над-Я» (G^+), мрійливістю (M^+), екстраверсією (Q_1^+), впевненістю у собі, відсутністю почуття провини (O^-) та на 5% рівні – зі сміливістю (H^+).

Когнітивно-афективний показник психоемоційного здоров'я (КАПЕЗ) демонструє більш різноманітні кореляційні зв'язки і, окрім ідентичних попередньо описаному компоненту ПЕЗО, корелює також з високою самооцінкою (MD^+), високим інтелектом (B^+), домінантністю (E^+), вмінням контролювати власні бажання (Q_3^+) та розслабленістю (Q_4^-).

Конативно-інструментальний показник психоемоційного здоров'я (КІПЕЗ) теж корелює з високою самооцінкою (MD^+), високим інтелектом (B^+), вмінням контролювати власні бажання (Q_3^+), товариськістю (A^+), силою «Я» (C^+), безтурботністю (F^+), силою «Над-Я» (G^+), проникливістю (N^+), відсутністю почуття провини (O^-), самодостатністю (Q_2^+), гнучкістю (Q_1^+), вмінням контролювати власні бажання (Q_3^+), емоційною стабільністю, відсутністю тривожності (Q_{II}^-).

Соціально-визначальний показник психоемоційного здоров'я (СВПЕЗ) та загальний рівень психоемоційного здоров'я (ЗРПЕЗ) демонструють приблизно ж таку конфігурацію кореляційних зв'язків з певними специфічними особливостями.

Загалом можна відмітити розлогий перелік особистісних рис, що корелюють з параметрами психоемоційного здоров'я. Такий зв'язок визначає коло пошуку особистісних основ психоемоційного здоров'я студентів, а тісний та багатогранний зв'язок свідчить на користь правомірності пошуку серед виявлених рис особистісних основ психоемоційного здоров'я.

Доцільність перевірки цієї гіпотези знаходимо в працях багатьох дослідників (Чала, 2018). Так, встановлено зв'язок здоров'я особистості та самоконтролю, відповідальності, гнучкості, конгруентності, активності, самодостатності, самостійності, емпатійності тощо. Виявлення таких вимірів здоров'я особистості дозволяє краще організовувати допомогу у відновленні, збереженні, підтриманні та зміцненні її здоров'я (Димитриєва, 2010).

Перейдемо до розгляду специфіки співвідношення ПЕЗО та життєстійкості.

Всі параметри психоемоційного здоров'я додатно корелюють з життєстійкістю (переважно на 1% рівні значущості). Найбільш сильні додатні кореляції встановлено з загальним рівнем психоемоційного здоров'я особистості (ЗРПЕЗ), що свідчить на користь важливості життєстійкості у становленні психоемоційного здоров'я.

Додатний зв'язок життєстійкості та здоров'я людини відмічався багатьма дослідниками (Кузнецов, Зотова, 2016), водночас не була встановлена специфіка цього зв'язку та його особливості саме в контексті психоемоційного здоров'я особистості.

Встановлено, що більшість параметрів психоемоційного здоров'я додатно корелюють на 1% та 5% рівнях значущості з показниками емоційної спрямованості, що є відображенням переживань, які виникають в міжособистісній взаємодії і є соціально значущими.

Це є досить передбачувано, адже дослідження індивідуальної моделі здоров'я дозволило визначати різні його вектори та

Таблиця 2
Значущі кореляційні зв'язки між компонентами психоемоційного здоров'я та життєстійкості особистості

		Показниками психоемоційного здоров'я				
		АПЕЗ	КАПЕЗ	КІПЕЗ	СВПЕЗ	ЗРПЕЗ
Показники життєстійкості	Зал	223**	123*	171**	110*	236**
	Контр	151**	118*	231**	235*	179**
	ПрРиз	178**	222**	171**	150**	235**
	ЗРЖ	225**	189**	148**	145**	224**

констатувати, що просоціальна орієнтація сприяє духовному розвитку особистості і взагалі є системотвірним фактором індивідуальної моделі психологічного здоров'я. Зокрема, нами встановлено, що додатно корелюють з параметрами ПЕЗО альтруїстична (АльтрС), комунікативна (КомС), гностична (ГнС), праксична (ПрС), естетична (ЕстС) спрямованість. Тож емоції, які виникають на основі виявленої потреби в сприянні заступництва іншим людям, спілкуванні, пізнанні нового, гармонії з навколишнім світом, успішності в діяльності, тісно зв'язані з ПЕЗО, задовольняючи їх, ми підтримуємо психоемоційне здоров'я.

Важливим для студентства є і самоствердження (ГлС), романтичні переживання, прагнення до незвичайного (РомС), які взагалі характерні для юнацького віку, що виявляють поодинокі додатні кореляції з параметрами ПЕЗО. Задоволення потреби в тілесному і душевному комфорті (ГедС) – невіддільний складник гарного самовідчуття, тож природно, що вона додатно корелює з ПЕЗО.

Таким чином, як видно з таблиці, психоемоційне здоров'я виявляє значущі кореляції з емоційною спрямованістю особистості. Відмічається лише поодинокі від'ємна кореляція між параметрами власного психоемоційного здоров'я та пугнічною емоційною спрямованістю особистості. За Б.І. Додоновим, таких людей приваблює небезпека, ситуації боротьби та перемога, вони насолоджуються гострими відчуттями. І за результатами нашого дослідження, чим вираженішою є пугнічна спрямованість людини, тим нижчі параметри психоемоційного здоров'я вона демонструє. Акізитивна спрямованість (АкізС) також від'ємно корелює з компонентами психоемоційного здоров'я, що згідно з інтерпретацією Б.І. Додонova вказує на те, психоемоційне

здоров'я знижується, якщо у людини з'являється і розвивається інтерес до накопичення, який виходить за межі практичної потреби в даних речах.

Варто зауважити, що емоційна спрямованість є потужним мотиваційним чинником поведінки та діяльності людей, оскільки створює систему установок на ті чи інші ціннісні переживання, тож виявлені кореляції дають змогу розглядати емоційну спрямованість як основу психоемоційного здоров'я.

Кореляційні зв'язки ПЕЗО розподілились наступним чином. Відсутній кореляції КАПЕЗ з результатом життя – якщо виходити з інтерпретації розробників тесту (Леонтьєв, 2006), то це можна пояснити віком досліджуваних і тим, що наразі сенс життя не зв'язаний з результативністю, яка ще неможлива повною мірою через вік досліджуваних, які наразі знаходяться на етапі становлення. Також нами встановлено виключно додатні, високого рівня значущості (переважно 1%, лише параметри КАПЕЗ, СВПЕЗ та цілі в житті, СВПЕЗ та процес життя, локус контролю життя зв'язані на рівні 5%). Цей факт співвідноситься з наявними відомостями щодо: значення смисложиттєвих орієнтацій як механізму та ресурсу психічного здоров'я; визначеності та усвідомленості смисложиттєвих орієнтацій сучасних студентів і їх впливу на актуальний психічний стан, активність та продуктивність, а також значущість цінності здоров'я для студентів з високим рівнем осмісленості життя; впливу цінностей та смисложиттєвих орієнтацій на виявлення психічних станів залежно від складності і напруженості навчальної діяльності; значення цінностей і смислів у становленні здоров'я студентства, особливо в умовах поліетнічного освітнього середовища (Савчин, 2019).

Таблиця 3

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками психоемоційного здоров'я та емоційної спрямованості особистості

		Показниками психоемоційного здоров'я				
		АПЕЗ	КАПЕЗ	КІПЕЗ	СВПЕЗ	ЗРПЕЗ
Параметри емоційної спрямованості особистості	АльтрС	218**	187*	105*	132**	201**
	КомС	143**	218*	206**	187**	179**
	ГлС		196**	164**		
	ПрС	114*	169**	218**	163**	218**
	ПугнС		-127*			
	РомС	169**	175*			
	ГнС	113*	218**	163**	139**	248**
	ЕстС	148**	167**		169**	212**
	ГедС		245**		134**	
	АкізС		243**	179**	242**	229**

Примітка: показники емоційної спрямованості особистості: АльтрС – альтруїстична, КомС – комунікативна, ГлС – глористична, ПрС – праксична, ПугнС – пугнічна, РомС – романтична, ГнС – гностична, ЕстС – естетична, ГедС – гедоністична та АкізС – акізитивна спрямованість.



Таблиця 4

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками психоемоційного здоров'я та параметрами смисложиттєвих орієнтацій

		Показниками психоемоційного здоров'я				
		АПЕЗ	КАПЕЗ	КІПЕЗ	СВПЕЗ	ЗРПЕЗ
Параметри смисложиттєвих орієнтацій	Цж	223**	123*	171**	115*	193**
	Пж	151**	118*	231**	235*	179**
	Рж	178**		171**	150**	182**
	ЛЯж	165**	193**	148**	145**	194**
	Лкж	187**	213**	171**	126*	215**
	ОЖ	225**	219**	238**	212**	315**

Примітка: показники смисложиттєвих орієнтацій особистості: Цж – цілі в житті; Пж – процес життя (інтерес та емоційна насиченість життя); Рж – результативність життя (задоволеність самореалізацією); ЛЯж – локус контролю-Я (Я – господар життя); Лкж – локус контролю-життя (керування життям); ОЖ – загальний показник осмисленості життя

Висновки

Отже, за результатами і попередніх, і вище висвітлених досліджень було виявлено, з одного боку, динамічність психоемоційного здоров'я особистості; з іншого ж – цілковиту очевидність розлогого переліку особистісних рис, що корелюють із аксіологічним, когнітивно-афективним, конантивно-інструментальним та соціально-визначальними складниками досліджуваної інтегративної особистісної властивості. З-поміж таких специфічних особистісних рис саме на віковому етапі раннього дорослішання постають, зокрема, життєстійкість (за нашими даними, йдеться про кореляційні зв'язки переважно на 1% рівень значущості), емоційність, спрямованість, смисложиттєві орієнтації.

Актуальність наукових питань, пов'язаних із феноменологією психоемоційного здоров'я особистості, зумовлює важливість передовсім визначеності у змістовому наповненні базового поняття, а також у науковому статусі з-поміж близьких до нього психологічних явищ.

Особливого значення набуває проведення спеціального дослідження із застосуванням кореляційного, факторного, множинного регресійного аналізу отриманих первинних даних. Вкрай важливим у цьому контексті є встановлення значущих коефіцієнтів кореляції між компонентами психоемоційного здоров'я та параметрами тих специфічних особистісних рис, які мають визначальну роль у життєдіяльності особистості саме на основному етапі особистісно-професійного становлення – в умовах вищої школи.

Представлені у статті емпіричні дані дозволяють стверджувати про ущільнений зв'язок психоемоційного здоров'я студентів із параметрами їх смисложиттєвих орієнтацій, життєстійкістю та емоційною спрямованістю.

Перспективи подальших наукових розвідок лежать у площині дослідження характеру зв'язків психоемоційного здоров'я студентів із стрессостійкістю рівнем депресії та самостійністю. Це дозволить цілісно дослідити психоемоційне явище.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Димитрієва Н.Б. Психологія здоров'я личности: уч. пос. Казань : ТГГПУ, 2010. 61 с.
2. Кічук А.В. Деякі особливості змін у психоемоційному здоров'ї студентів та факторів, які їх зумовлюють при карантинних обмеженнях. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 3 (53), Т. 3. С. 5–18.
3. Кириленко Т. Емоційна сфера особистості: вектори вивчення. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2018. № 1(8). С. 26–29.
4. Коссаєв Б.Б. Закономерности развития личности. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 1. С. 5–20.
5. Кравчук С.Л. Життєстійкість та психологічна пружність особистості юнацького віку як запобіжники негативним наслідкам воєнного конфлікту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 142–147.
6. Кузнецов М.А., Зотова Л.Н. Жизнестойкость и образ здоровья студентов : монография. Харьков, 2017. 398 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М., 1977. 304 с.
8. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М: Смысл, 2006. 63 с.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2006. 18 с.
10. Міляєва В.Р., Бреус Ю.В. Емоційне здоров'я як складник професійної успішності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Актуальні проблеми психології: Зб. н. пр. Інституту психології НАПН України імені Г.С. Костюка*. 2013. Т. 10. Вип. 23. С. 414–422.
11. Савчин М.В. Здоров'я людини: духовне, особистісне, тілесне : монографія. Дрогобич : ТП «Посвіт». 2019. 232 с.
12. Чала Ю.М., Шахрайчук А.М. Психодіагностика : навч. пос. Харків : НТУ «ХПУ», 2018. 246 с.
13. Lessard, F.E. Enquete sur la sante psychololique etudiate. Monreal : federation des associations etudiantes du campus de, L'universite de Montreal, 2016. 129 p.

REFERENCES:

1. Dymytryeva N.B. (2010) *Psykhohohyia zdorovia lychnosti [Personal health psychology]*. Kazan : THPU [in Russian].
2. Kichuk A.V. (2020) Deiaki osoblyvosti zmin u psykhoemotsiinomu zdorovi studentiv ta faktoriv, yaki yikh obumovliuut pry karantynnykh obmezheniakh [Some features of changes in the psycho-emotional health of students and the factors that cause them in quarantine restrictions]. *Teoretychni i prykladni problemy psykhologii – Theoretical and applied problems of psychology*, 3 (53), 3, 5–18 [in Ukrainian].
3. Kyrylenko T. (2018) Emotsiina sfera osobystosti: vektory vyvchennia [Emotional sphere of personality: vectors of study]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 1(8), 26–29 [in Ukrainian].
4. Kossaev B.B. (2001) Zakonomernosti razvitiya lichnosti [Patterns of personality development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 1, 5–20 [in Russian].
5. Kravchuk S.L. (2019) Zhytstie i kist ta psykhologichna pruzhnist osobystosti yunatskoho viku yak zapobizhnyky nehatyvnykh naslidkam voiennoho konfliktu [Viability and psychological resilience of young people as safeguards against the negative consequences of military conflict]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykhologichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 1, 142–147 [in Ukrainian].
6. Kuznetsov M.A., Zotova L.N. (2017) *Zhyznestoikost y obraz zdorovia studentov [Student resilience and health]*. monohrafiia. Kharkov [in Russian].
7. Leont'ev A.N. (1977) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]*. Moscow [in Russian].
8. Leontev D.A., Rasskazova E.Y. (2006) *Test zhyznestoikosty [Vitality test]*. Moscow : Smysl [in Russian].
9. Leontev D.A. (2006) *Test smyslozhyznennykh oryentatsyi (SZhO) [Life-purpose orientation test]*. Moscow : Smysl. [in Russian].
10. Miliaieva V.R., Breus Yu.V. (2013) Emotsiine zdorovia yak skladova profesiinoi uspishnosti maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Emotional health as a component of professional success of future specialists in socio-economic professions] *Aktualni problemy psykhologii : zb. n. pr. Instytutu psykhologii NAPN Ukrainy im. H.S. Kostiuka – Current problems of psychology: Coll. N. pr. Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine named after H.S. Kostiuk*, 10, 23, 414–422 [in Ukrainian].
11. Savchyn M.V. (2019) *Zdorovia liudyny: dukhovne, osobystisne, tilesne [Human health: spiritual, personal, physical]* : monohrafiia. Drohobych : TP «Posvit» [in Ukrainian].
12. Chala Yu.M., Shakhraichuk A.M. (2018) *Psykhodiagnostyka [Psychodiagnostics]* : navch. pos. Kharkiv : NTU “KhPU” [in Ukrainian].
13. Lessard, F.E. (2016) *Enquete sur la sante psychologique etudiate [Study on the psychologic health of the student]*. Montreal: federation des associations etudiantes du campus de, L'universite de Montreal.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2021.

The article was received 19 January 2021.

УДК 159.944.4:615.851

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-12>

ПСИХОПРАКТИКА ТРАНСФОРМАЦІЇ СТРЕСУ

Когут Олександра Олександрівна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Донецький юридичний інститут Міністерства внутрішніх справ України

Aleksandra13-76@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0116-2274>

Мета. На основі теоретичного аналізу психології стресостійкості особистості авторка презентує свою техніку роботи зі стресовою проблематикою.

Методи. Здійснюється теоретичний аналіз психотерапевтичних напрямів роботи зі стресом у психологічній науці. Приділяється увага інтегративному підходу в роботі з дистрессами, а саме когнітивній психотерапії, гештальт-підходу, нейроінтегральному психотерапевтичному підходу, тілесній психотерапії, екзистенціальній психотерапії та символ-драмі. Досліджуються емпіричні показники ефективності застосування нового методу роботи з дистрессами, такі як діагностика стресу за кольоровими картками Макса Люшера, авторська методика «Діагностика стресостійкості особистості», тест FPI для діагностики рівноваженості, методика Д. Амірхана «Індикатор копінг-стратегій», методика дослідження волевільної саморегуляції Зверькова-Ейдмана, тестова методика дослідження здатності до саморегуляції Н.М. Пейсахова.



Результати. Теоретичні дослідження психології стресу, зокрема різних психотерапевтичних підходів до роботи зі стресовою проблематикою, дали можливість інтегрувати методи роботи видатних науковців та практиків і розробити свій підхід. Емпіричне дослідження проблеми трансформації стресу дало змогу констатувати, що більшість учасників тренінгу, які стали досліджуваними (вибірка становить більше 100 осіб), сприймають стрес як негативне та непотрібне явище в житті людини. Після упровадження авторського методу трансформації стресу більшість учасників визнають зміни і переоцінюють своє ставлення до стресу, що підтверджується шляхом співбесіди та за допомогою тестування.

Висновки. Про ефективність застосування методу трансформації дистресу в еустрес свідчать результати емпіричної діагностики. Спостереження та бесіда дали можливість констатувати, що учасники тренінгу з розвитку стресостійкості опрацювали свої найактуальніші стрес-ситуації, навчилися навичкам трансформації стресу, а саме відбулася зміна негативних захистів на вибір успішних стратегій опанування стресом, підвищено рівень саморегуляції, стресостійкості, врівноваженості. Проективна методика «Кольоровий тест М. Люшера» підтвердила відсутність внутрішнього конфлікту та наявність здорових станів.

Ключові слова: трансформація, еустрес, дистрес, психотерапія, інтегративний підхід, розвиток.

TRANSFORMATION OF DISTRESS IN EUSTRES

Kohut Oleksandra Oleksandrivna,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities

Donetsk Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine

Aleksandra13-76@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0116-2274>

Purpose. Based on a theoretical analysis of the psychology of stress resistance of the individual, the author presents his technique of working with stress issues.

Methods. Theoretical analysis of psychotherapeutic areas of work with stress issues in psychological science. Attention is paid to the integrative approach in dealing with distress: cognitive psychotherapy, gestalt approach, neurointegrative psychotherapeutic approach, bodily psychotherapy, existential psychotherapy and symbol-drama. Research of empirical indicators of efficiency of application of a new method of work with distresses: diagnostics of stress, on Max Luscher's color cards; author's method "Diagnosis of stress resistance of the individual"; FPI test to diagnose balance; D. Amirkhan's method "Indicator of coping strategies", method of research of volitional self-regulation Zverkova-Eidman, test method of research of ability to self-regulation by N.M. Peisahov.

Results. Theoretical studies of stress psychology, in particular various psychotherapeutic approaches with stress issues, provided an opportunity to integrate the methods of work of prominent scientists and practitioners and to develop their own approach. An empirical study of the problem of transformation of distress into eustress revealed that most of the participants who became subjects (a sample of more than 100 people) cannot cope with negative stress and perceive it as something unnecessary and negative phenomenon in human life. After the introduction of the author's method of transforming distress into eustress, most participants immediately recognize the changes and re-evaluate their attitude to stress. Which is confirmed by interview and testing.

Conclusions. The results of empirical diagnostics indicate the effectiveness of the method of transformation of distress into eustress. Observations and conversations provided an opportunity to state the following: participants in stress development developed their most current stressful situations, learned skills of self-transformation of negative stress into positive; there was a change of negative programs for successful strategies of stress management, increased self-regulation, stress resistance, balance. The projective method "Color test by M. Luscher" confirmed the absence of internal conflict and the presence of healthy conditions.

Key words: transformation, eustress, distress, psychotherapy, integrative approach, development.

Вступ

Теоретико-методологічне опрацювання сучасної психологічної літератури дало підстави констатувати, що на цьому етапі розвитку психології, незважаючи на численність та фрагментарність психологічних, медичних, психофізіологічних, генетичних, біологічних праць, достатньо яскраво сформувались основні підходи до вивчення психології стресостійкості особистості, зокрема когнітивний, аналітичний, екзистенціальний, психофізіоло-

гічний, гештальт-підхід, біхевіоральний, нейропсихологічний, нейроінтеграційний, кататимно-імагінативний, ресурсна психотерапія, тілесно-орієнтований. Цілковито визначеним є коло головних ідей щодо розвитку стресостійкості, які досліджуються науковцями. Однак говорити про концептуальне узагальнення наукових розробок поки що зарано. Головними причинами недостатньої систематизації наукових досліджень проблем психології стресостійкості особистості ми вважаємо

те, що вона є межевою: стрес уражає гормональну, м'язову, вегетативну нервову систему, індивідуально-психологічні властивості особистості, які загалом сприяють її адаптованості в соціокультурному просторі. Науковці здебільшого приділяють увагу аналізу одного із зазначених вище аспектів і не застосовують інтегративний підхід до дослідження психології стресостійкості особистості. Вагомою причиною також є наявність різних визначень феномена «стрес». Слід зазначити, що поняття «стрес» зустрічається в дефініціях таких понять, як «емоційний стрес», «фізіологічний стрес», «менеджерський стрес», «стрес життя», «стрес смерті», «акустичний стрес», «бойовий стрес», «стрес творчості», «стрес невагомості», «психосоматичні стресові захворювання», «посттравматичні стресові розлади» (далі – ПТСР), що свідчить про широту його застосування, неоднозначність тлумачення науковцями та спонукає до пошуку загальних основ і закономірностей психології стресостійкості особистості.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Узагальнивши теоретичні та емпіричні результати інших досліджень, авторка застосовує інтегративний підхід до вибору шляхів та методів розвитку стресостійкості особистості, а саме ауторелаксацію, яка застосовується в роботі з психофізіологічними симптомами стресу (перенапруження м'язів; втома; психічний біль; порушення сну, дихання; стан паніки, істерики, тривожності, страху тощо); тілесну психотерапію та гештальт-терапію в роботі з емоційними проявами стресу (відновлення цілісності через інтеграцію частин «Я», робота з тіньовими сторонами особистості, зміна негативних захисних механізмів на позитивні, відновлення балансу «брати-давати» у системі «бути», а не «мати»); когнітивну та екзистенціальну психотерапію в роботі з переконаннями та ціннісно-сміисловою сферою особистості, неуспішними сценаріями та програмами, стратегіями пошуку виходу та прийняття рішення в стресовій ситуації; застосування системного мислення, методів символ-драми, метафоричних карт у роботі із символічними образами в надскладних стресових ситуаціях.

Метою статті є презентація та апробація авторського методу трансформації дистресу в еустрес. Науковово-дослідницькими завданнями є здійснення критичного аналізу вищеозначених напрямів роботи зі стресовою проблематикою; узагальнення результатів дослідження; обґрунтування ефективності застосування інтегративного підходу в розвитку стресостійкості особистості; опис авторського методу трансформації дистресу в еустрес; емпіричне виявлення його ефективності.

Теоретико-методологічними засадами дослідження є когнітивно-поведінкова психотерапія Аарона Бека (Aaron T. Beck, 1991); концепція інтегрального нейропрограмування С.В. Ковальова (Ковальов, 2016); гештальт-підхід Ф. Перлза, тілесна психотерапія Б.Д. Берьозкіної-Орлової, екзистенціальна психотерапія (Längle, 2015; Франкл, 2020) та символ-драма Х. Льюїнера; трансактний аналіз Е. Берна (Берн, 1992) та Стефана Б. Карпмана (Карпман, 2016).

2. Методологія та методи

Для дослідження емпіричних показників ефективності застосування нового методу роботи з дистрессами застосовуються такі методи, як діагностика стресу за кольоровими картками Макса Люшера, авторська методика «Діагностика стресостійкості особистості», методика Д. Амірхана «Індикатор копінг-стратегій», методика дослідження вольової саморегуляції Зверькова-Ейдмана, тестова методика дослідження здатності до саморегуляції Н.М. Пейсахова.

3. Результати та дискусії

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) застосовується в лікуванні депресії (за Р. Сапольські). Депресія може бути наслідком переживання стресів, що чергуються один за одним, тривожних розладів (Todd Kashdan дослідив, що люди з тривожними розладами мають негативні переконання) (Fallon R. Goodman & Todd B. Kashdan, 2019). Аарон Т. Бек помітив, що депресивна людина керується переконаннями, що підкреслюють її занижену самооцінку («Я є неповноцінний», «Світ це небезпечне місце», «Завжди буду невдахою»), посттравматичним стресовим розладом (ПТСР). В Україні працює інститут когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) у Львові на базі Українського католицького університету школи психолінгвістичного консультування. Сьогодні науковці, які застосовують КПТ, розробляють нові моделі роботи. Цілісна модель підходу до коупінгу з професійним стресом в аспекті організаційної психології спрямована на профілактичну роботу з вигоранням та пропонує майндфуленс-підхід до плекання індивідуальної та командної роботи зі стресостійкістю.

КПТ започаткували Альберт Елліс та Аарон Бек. Головним її акцентом є прийняття людини, позитивне ставлення до неї, застосування здорової критики до негативних наслідків поведінки суб'єкта. Непродуктивні емоції вважаються наслідками алогічних переконань та вірувань людини, яка спотворює трактування свого досвіду. Концептуальна модель когнітивно-поведінкової психотерапії представлена такими трьома аспектами: А (*activating event*) – подія, що відбулася в житті людини є стимулом для неї; В (*belief*) – когнітивна конструкція



сприйняття людиною події відображена у формі думок, уявлень, системи особистих переконань індивідуума; *C (emotional consequences)* – результати, емоційні та поведінкові наслідки. До технік когнітивно-поведінкової терапії належать ведення щоденника власних думок задля виявлення мотивів поведінки; абстрагування від нефункціональних думок (об'єктивне ставлення до власних думок, які нав'язані іншими, усвідомлення аномальності стереотипних думок, сумнівів в істинності неадаптивної ідеї); вивчення аргументів «за» і «проти» стереотипних думок; зважування здобутків і недоліків (пошук різних варіантів вирішення проблеми); експеримент (усвідомлення свого впливу на інших з проявом якихось негативних емоцій); повернення в минуле (виявлення викривленого сприйняття ситуації); застосування авторитетних джерел інформації; сократичний метод (виявлення логічних помилок у судженнях людини); зміна думки та переоцінка фактів; зменшення значимості очікуваних негативних результатів; пом'якшення інтенсивності емоцій (проведення переоцінки подій); зміна ролей (клієнт повинен переконати психотерапевта в істинності його думок); відкладення ідеї (ідею, яка не працює, відкладають на довготривалий строк); складення плану майбуття; метод припинення (сказати «Припини» негативному нав'язливому образу); метод повторення (для закріплення правильних настанов); використання метафор (застосування притч, казок, прислів'їв); модифікація образу; позитивне уявлення; конструктивне уявлення; техніка десенсибілізації (клієнту пропонується ранжувати очікувані негативні наслідки); цілеспрямована поведінка; виявлення скритих мотивів деструктивної поведінки та пошук альтернативних.

Засновник теорії когнітивного дисонансу Леон Фестінгер зауважив, що людина прагне до внутрішньої згоди (Фестінгер, 2018). Існування суперечливих відносин між окремими елементами в системі знань, переконань щодо навколишнього світу, самого себе, своєї власної поведінки особистості саме по собі є мотивуючим фактором для вирівнювання ситуації, яку можна назвати інформаційним стресом. Термін «дисонанс» можна замінити на поняття «фрустрація» або «неврівноваженість». Ч. Осгуд і П. Танненбаум, вивчаючи принцип конгруентності, зазначили, що зміни в оцінці завжди відбуваються в напрямі збільшення конгруентності з наявною системою орієнтирів. Прагнення особистості до цілісності також є основою психотерапії сутності К.Г. Юнга.

Сучасні науковці стресостійкість вивчають як резилієнтність, що вперше було застосовано у позитивній психології (1950 р.). У перекладі з латинської мови це означає від-

новлення рівноваги. Її розкривають як власність особистості та як процес подолання стресу, а саме як гнучку рису, що допомагає увійти в нові ситуації, протиставляється ригідній поведінці, як вміння утримувати баланс між надмірним контролем та втечею від ситуації, між власними бажаннями та можливостями, як риса, що сприяє позитивним емоціям та подоланню тривожності (Fallon R. Goodman & Todd B. Kashdan, 2019), вона допомагає швидко відновити втрачену у стресі рівновагу, сприймати зміни як виклик. Однак стресостійкість – це щось більше за відновлення рівноваги. Вона є здатністю бачити світ осмисленим і керованим, що описано Аарон Антоновським, який є засновником «салютогенеза» як фундаменту здорового образу життя, який полягає в тому, що світ можна пізнати, в ньому є порядок і зрозумілість, віра у власну дієздатність та спроможність вирішувати завдання, які ставить перед нами світ, шукати причинно-наслідкові зв'язки у ситуаціях власного досвіду, осмисленість. Переживаючи узгодженість або когерентність зі світом, людина створює смислові зв'язки.

В концепції Мули Лаада директор кризової психології в Ізраїлі психотерапевтичний підхід описує шість базових факторів стилю подолання кризової ситуації, такі як вірування і цінності, емоційний ефект, соціальний ефект, уява і фантазія, когнітивний та фізіологічний. Когнітивні стратегії включають аналіз інформації про стрес та розроблення плану про вихід зі стресу. Емоційні стратегії спрямовані на подолання переживань, які супроводжують стрес, а соціальні – на підтримку у групі значущих осіб. Стратегії, засновані на фантазії, допомагають створити керовану образність. Духовні цінності допомагають вижити на основі віри у вищі сили. Така інтеграція всіх аспектів прояву стресу в людині вказує на системність у дослідженні причин виникнення стресу та необхідність застосування досвіду різних психотерапевтичних шкіл.

Сучасна віденська школа екзистенційного аналізу отримала розвиток з логотерапії Віктора Франкла (1920 р), який назвав антропологічне підґрунтя логотерапії екзистенційним аналізом (Längle, 2015). Вона ще відома як «Третя віденська школа психотерапії» після психотерапії Фрейда та Адлера. Сутність логотерапії Альфред Ленгле вбачає в розкритті екзистенції, яку називає «цілісне» життя, що має свій смисл. Реалізація людського буття характеризується прийняттям рішень, що вимагає свободи та відповідальності, фокусується на суб'єктивних переживаннях людини, включає безперервний діалог зі світом, осмислене існування. Метою екзистенційного аналізу є ведення особистості до автентичного та вільного переживання

власного життя, що є можливим завдяки чотирьом фундаментальним екзистенційним мотивам, таким як пошук основи для існування у світі; залучення до більш глибоких стосунків з тим, що ми відчуваємо як своє життя; буття самим собою завдяки пошуку власної ідентичності та самобутності; переорієнтація постійних змін людського життя у творчий розвиток. Фрустрація глибоких рівнів мотивації стає причиною тривожних переживань, таких як беззахисність, апатія, порожнеча, розчарування, нудьга та безглуздість. В. Франкл вважав «прагнення до смислу» основною мотивацією особистості (Франкл, 2020). Коли події минулого затьмарюють теперішнє, екзистенційний аналіз приділяє особливу увагу майбутньому виміру життя, заохочуючи взаємодію людини з викликами долі та до усвідомлення її цінності методами зміцнення волі, діагностики сенсу, особистісного позиціонування, кроків каяття та прощення, поведіння з агресією тощо. Властивостями резилієнтної особистості екзистенціалісти вважають такі, як вміння будувати стосунки на взаємодовірі, турбота про інших людей, доброзичливість, прощення, активна стратегія подолання проблем, сприйняття стресів як виклику, надія та віра у свої здібності, майндфулнес (вміння бути тут і тепер, сприйняття дійсності уважно і без осуджень, такою, якою вона є в даний момент).

Психотерапія може бути симптоматичною (лікування ситуативних стресів) та патогенетичною (зміна цінностей життя, коли невроз стає рисою характеру). Однак сьогодні лікарі радять психотерапію людям із соматичними захворюваннями. Резилієнтність М. Літвак, що є засновником клубу опанування стресом, розглядає як вміння відмовитися від минулого, змінити систему ставлення до нього, а психотерапію він вважає базою для розвитку педагогіки, медицини, філософії та інших галузей суспільства й науки (Літвак, 2015).

Сучасна психологія повинна розробляти методи трансформації негативного стресу в корисний для себе ресурс. Основоположником концепції стресу є вчений-ендокринолог, угорець, який заснував у 1979 р. Міжнародний інститут стресу в Монреалі, а саме Ганс Сельє. Він розглядав стрес як біологічну реакцію організму на різні подразники, що назвав адаптаційним синдромом (1936 р.). Вчений відкрив три фази стресу, а саме мобілізацію, пристосування та виснаження. Залежно від ситуації організм або пасивно пристосовується до стресу, потерпаючи від нього, або втікає та бореться за виживання. Відомими є такі три реакції на стрес: біжи, завмири, утікай. Однак їх треба розуміти в контексті стресової ситуації, включаючи знання всіх внутрішніх механізмів та процесів, пов'язаних зі

стресом. Можна сказати, що зі стресом необхідно боротися, а не відступати, але якщо це ситуація, що загрожує життю, то відступити або втекти – це єдине правильне рішення. Отже, виникає необхідність розглядати прийняття рішення про вихід зі стресу в системному та інтегративному дискурсі.

Стрес у статті розглядається як можливість для зростання та самореалізації. Стресостійкість залежить від способу життя та вміння впоратися з дистресовими станами. Її слід розглядати в трьох аспектах, а саме як реакцію, як сприйняття та як ставлення особистості до стрес-факторів.

Реакція – це пасивне реагування на стрес-фактор тривожністю; утечею від реальності й неадекватністю поведінки; проявом агресивної поведінки, імпульсивності; застосуванням негативних форм психічного захисту (злиття, конфлюєнція, дефлексія, інтроєкція тощо). Реакції є автоматизованими та несвідомо засвоєними разом із батьківськими програмами виховання та розвитку. Механізмами реакцій на стрес є інстинкти (людина завдяки інстинкту самозбереження прибирає руку від вогню); безумовні рефлекси (тіло та психіка захищаються від негативної інформації рвотними рефлексамі, алергічними реакціями); умовні рефлекси (вироблені навички саморегуляції емоційними станами завдяки дихальним практикам). Щоб сформувавши нові умовні реакції на стрес, застосовують методи біхевіоральної терапії, такі як оперантне научіння і класичний метод умовних рефлексів, які використовують підкріплення бажаної поведінки людини позитивними та негативними стимулами. Завдяки біхевіоральній психотерапії людина набуває нової системи стимулів. Така система має певну схему переходу від негативних стимулів до позитивних, а потім до самомотивації за допомогою самостійного вибору необхідних смисложиттєвих мотивів.

Сприйняття – це усвідомлення цілісної стресової ситуації та себе в ній, а саме аналіз стресової ситуації та пізнання всіх її елементів, усвідомлення впливу стрес-факторів на суб'єкта, що реагує (потребує розвитку самоспостережливості та об'єктивності). Тунельне бачення та механізми психічного захисту впливають на викривлене сприйняття стресової ситуації. Розширити зону самосвідомості допомагають методи гештальт-терапії, екзистенціальної терапії та клієнт-орієнтованого підходу Роджерса. Саме ці три напрями гуманістичної психології налаштовані на створення доброзичливих умов для прийняття дивної поведінки людини, витіснених бажань, відштовхнутих частин Я. Гештальт-інтегрована психотерапія Польстерів, спрямована на опрацювання чотирьох механізмів захисту особистості (ретрофлексія, інтроєкція,



проекція, конфлюєнція), дає змогу налагодити контакт із людиною. Гуманістичні напрями психології часто застосовують діалогічні методи супроводу клієнтів. Уважне та ціннісне ставлення до внутрішнього світу особистості, що втратила контакт із собою та іншими людьми, відновлює віру в себе, довіру до світу. Завдяки тілесним психопрактикам можливими є зміни нересурсних контактів на позитивні та доброзичливі, на ті, які допомагають захищати, а не руйнувати межі власної особистості та межі іншого. Відношення – це набуття копінг-стратегій задля конструктивного виходу зі стресової ситуації та впливу на стрес-фактор за принципом «змінюю внутрішній світ, набуваю інформаційно-енергетичних ресурсів та впливаю на зміни в зовнішньому світі, адаптуючись до стрес-факторів, перетворюю світ взаємин із ними».

Відношення як активна позиція особистості до життєдіяльності розглядається в трансактному аналізі Е. Бьорна й трактується засновником нейротрансформінгу С.В. Ковальовим як копінг-стратегія (Ковальов, 2016). Найбільш адаптованою формою є позитивне ставлення до себе, до інших, до світу та до Бога. Формування успішних стратегій особистості до стресових ситуацій потребує розвитку рефлексивності, високого рівня прийняття, волі, вміння застосовувати системне та образне мислення.

Отже, метод трансформації дистресу в еустрес включає такі етапи.

1) Актуалізація теми за допомогою асоціативного методу пошуку фігури з фону. Учасники записують асоціації з теми «Стрес», потім визначають найактуальнішу з них, яка за 10-бальною шкалою має найвищі показники.

2) Учасник символічно відображає (малює) проблему, з якою працює.

3) Учасник надає визначення поняття «стрес», спираючись на малюнок актуальної для нього теми, яка є найважливішою на цьому етапі.

4) Учасник тренінгу визначає, де в тілі проявляється окреслена проблема. Тілесна реакція є певною діагностикою того, яка структура характеру є незбалансованою, яка незавершена потреба проявляється, і надає відповідні ресурси через позитивні контакти. Дискомфорт у грудях пов'язаний з міжособистісними та організаційними стресами, які пригнічують людину, її самооцінку, знецінюють її працю тощо. Дискомфорт у зоні спини вказує на відсутність соціальної підтримки та стрес страху, недовіри до людей. Дискомфорт у ногах свідчить про те, що стрес пов'язаний із самореалізацією, матеріальними статками. Гіпертонус або гіпотонус у руках вказує на те, що стрес пов'язаний із вольовою сферою особистості

(вміння відстояти свою думку, захищати себе та власну автономність, мати чітко визначені межі та обороняти їх). Психічний біль у животі свідчить про стрес життя і народження (страх жити, невміння жити, недовіра до світу). Головні болі вказують на беззахисність у світі. Спірає в горлі за невисловленої образи.

5) Учасник визначає, з якою емоцією пов'язана ця проблема, навчається визнавати її та приймає її. На цьому етапі важливо зрозуміти значення кожної емоції для людини (тривожність у зоні грудей вказує на знецінювання), психолог може застосувати позитивний контакт для формування ресурсу, поклавши руки на зону дискомфорту, застосувати афірмації «Ти цінний, ти любимий, ти є, ти маєш право бути»). Потім слід попрацювати з переконаннями.

6) Учасник з'ясовує, яке переконання лежить за кожною емоцією; яку копінг-стратегію він застосовує, щоби прийняти рішення, що допомагає вирішити ситуацію. Якщо стратегія невдала («Я невдаха», «Мене немає за що цінувати»), психолог просить перевизначити її нині, що є можливим за допомогою застосування метафоричних карт «Успішні копінг-стратегії в стресовій ситуації» (розроблені автором на основі копінг-стратегій Е. Хейма), або просить відповісти на запитання, які допомагають людині знайти вирішення проблеми («За що ви себе цінуєте, поважаєте, любите?», «За що вас повинні цінувати інші?»). потім слід визначити екзистенційність цієї ситуації, щоб вона більше не повторювалася в житті людини.

7) Учасник формулює смисл і значення стресової ситуації для себе: чому навчає вона, чи повторювалася раніше, отже, вибирає інші шляхи розвитку в ситуації біфуркації, а саме можливості вибору нового напрямку, нових компаній, нових цілей, нових людей тощо; людина відповідає собі на запитання «Навіщо мені ця ситуація?» (щоб навчитися себе цінувати). Досягнуте необхідно закріпити позитивним образом, запитавши «Що ви будете відчувати, яким чином можна змалювати ваш позитивний результат?» («Я буду відчувати себе вільною, як пташка»).

8) Самостійне оцінювання учасником рівня напруження за 10-бальною шкалою, підбиття підсумків за темою «Досягнення вмінь, навичок, самооцінка активності, рефлексія».

9) Учасник перевизначає поняття «стрес», аналізує, чи відбулася його трансформація, за рахунок яких дій. Отже, учасники тренінгу можуть засвоїти шлях трансформації негативного стресу в позитивний ресурс.

Постійне використання всіх етапів трансформації дистресу в еустрес особистістю у вищезазначеній послідовності формує резилієнтність, а саме звичку сприймати стрес як

виклик для його подолання, як можливість для набуття нового досвіду, як ситуацію для зростання над собою та пошуку смислу.

Висновки

Про ефективність застосування методу трансформації дистресу в еустрес свідчать результати емпіричної діагностики 50 осіб, які набули навичок трансформації стресу. Спостереження та бесіда дали можливість констатувати, що учасники тренінгу з розвитку стресостійкості опрацювали свої найактуальніші стрес-ситуації, навчилися навичкам трансформації негативного стресу в позитивний, відбулася зміна негативних програм на успішні стратегії опанування стресом, підвищено рівень саморегуляції, стресостійкості. Дослідження емпіричних показників ефективності застосування нового методу роботи з дистрессами здійснювалося за допомогою тестових методів, таких як діагностика стресу за кольоровими картками Макса Люшера, авторська методика «Діагностика стресостійкості особистості», методика Д. Амірхана «Індикатор копінг-стратегій», методика дослідження вольової саморегуляції Зверькова-Ейдман, тестова методика дослідження здатності до саморегуляції Н.М. Пейсахова.

Проективна методика «Кольоровий тест М. Люшера» підтвердила відсутність внутрішнього конфлікту та наявність здорових станів. Якщо до проходження тренінгу в більшості учасників тренінгу (30 із 50 осіб) спостерігалися тривожність і наявність внутрішнього конфлікту, що визначається кольоровими картками, то після проходження тренінгу рівень тривожності діагностовано як

0 із 12 балів у 50% учасників експерименту, 3–6 балів у 50%. Учасники також трансформували свої переконання, що визначено завдяки вибору стверджень «Індикатора копінг-стратегій», а саме збільшено результати за шкалою «Стратегія вирішення проблем» з 15 до 27–30 балів у 60% учасників, за шкалою «Стратегія пошуку соціальної підтримки» із 17 до 22–25 балів у 30% учасників; зменшено показники за шкалою «Стратегія уникання» з 15 до 5–10 у 10% учасників. Підвищено показники саморегуляції учасників тренінгу, такі як «гнучкість» з 4 до 8 балів у 20% учасників; «самостійність» з 5 до 7–8 балів у 25% учасників; «моделювання» з 4–5 до 7–8 балів у 25% учасників; «планування» з 5 до 7–8 балів у 15% учасників; «оцінювання результатів» з 3 до 8 балів у 15% учасників. Збільшено показники вольової саморегуляції в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, станами таким чином: «індекс вольової саморегуляції» з 8–9 до 15–17 балів у 30%, «індекс наполегливості» з 7–8 до 11–14 балів у 35%, «індекс самоопанування» з 6–8 до 9–12 балів у 35% учасників тренінга.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробленні нових методів трансформації негативних стресів в ресурси для подальшого життя. Вони будуть включати зміну негативних реакцій на стрес, вміння аналізувати стресову ситуацію та відображати її цілісність, формувати власне ставлення до стресової ситуації за допомогою пошуку смислів, формування конструктивних переконань та вибору успішних копінг-стратегій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Aaron T. Beck. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. Penguin, 1991, 255 p.
2. Aaron Antonovsky, Health, Stress and Coping (The Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series). Hardcover, Jossey-Bass Publishers, U.S., 1979. 270 p.
3. Aaron Antonovsky, Unraveling The Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987. 218 p.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Минск : ПРАМБЕР, 1992. 384 с.
5. Гулдинг М., Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. Теория и практика. Москва : Независимая фирма «Класс», 1997. 288 с.
6. Карпман С. Жизнь, свободная от игр. Санкт-Петербург : Метанойя, 2016. 342 с.
7. Ковалев С.В. НЛП: программа «Счастливая судьба». Ставим, запускаем, используем! Москва : АСТ, 2016. 416 с.
8. Когут О.О. Психология стресостійкості особистості : монографія. Кривий Ріг : ДЮІ МВС України, 2021. 435 с.
9. Клейнман П. Психология. Люди, концепции, эксперименты. Москва : Манн, Иванов, Фербер, 2015, 272 с.
10. Литвак М.Е. Из ада в рай. Избранные лекции по психотерапии. Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. 480 с.
11. Längle A. (2015) Videnska shkola ekzistencijnogo analizu. Poshuk sensu ta stverdzheniya zhyttya. [Duhovno-psyhologichni osnovy hrystyuyanskoyi psyhologiyi. Kolktyvna monografiya [za red. Grydkovets L.M.]. Lviv : Skrynya, 2015. 62–73.
12. Fallon R. Goodman & Todd B. Kashdan. The most important life goals of people with and without social anxiety disorder: Focusing on emotional interference and uncovering meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689423> (дата звернення: 05.01.2021).
13. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. Москва : Эксмо, 2018. 256 с.
14. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: статьи и лекции. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2020. 344 с.
15. Yang D. Schema Therapy: A Practitioner's Guide. Publishing house : The Guilford Press, 2003. 436 p.



REFERENCES:

1. Aaron, T. Beck. (1991). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders [Cognitive Therapy and the Emotional Disorders]*. Penguin [in English].
2. Aaron Antonovsky, Health, Stress and Coping (1979). *The Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series*. Hardcover : Jossey-Bass Publishers [in English].
3. Aaron Antonovsky, (1987). *Unraveling The Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers [in English].
4. Bern, E. (1992). Iгры, v kotorye igraut liudi. Psikhologiya chelovecheskikh vzaimootnoshenii. Liudi, kotorye igraut v igrы. Psikhologiya chelovecheskoi sudby [Games that people play. Psychology of human relationships. People who play games. Psychology of human destiny]. Minsk : PRAMBER [in Belarusian].
5. Huldin, M., Huldyn, R. (1997). Psikhoterapiya novogo rishennya: Teoriya i praktika [Psychotherapy of a new solution: Theory and practice]. Moskva : Nezavysyamaia firma "Klass", 1997 [in Russian].
6. Karpman, S. (2016). Zhizn, svobodnaya ot igr [Life free from games]. Sankt-Peterburh : Metanoiya [in Russian].
7. Kovalev, S.V. (2016). NLP: programma "Schastlivaia sudba". Stavim, zapuskaem, ispolzuem! [NLP: Happy Fate program. Put, run, use!]. Moskva : AST [in Russian].
8. Kogut, O.O. (2021). Psikhologiya stresostiikosti osobistosti. Monografiya. [Psychology of personality stress. Monograph]. Krivii Rig : DYU MVS Ukraini [in Ukrainian].
9. Litvak M.E. (2015). Iz ada v rai. Izbrannye lektcii po psikhoterapii. [From hell to heaven. Selected Lectures on Psychotherapy]. Rostov-na-Donu : Feniks [in Russian].
10. Längle A. (2015) Videnska shkola ekzistencijnogo analizu. Poshuk sensu ta stverdzheniya zhyttya [Duhovno-psyhologichni osnovy hrystyyanskoyi psyhologiyi. Kolektyvna monografiya [Pid red. Grydkovets L.M.]. Lviv : Skrynya [in Ukrainian].
11. Fallon R. Goodman & Todd B. Kashdan (2019): The most important life goals of people with and without social anxiety disorder: Focusing on emotional interference and uncovering meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689423>.
12. Festinger, L. (2018). Teoriia kognitivnogo dissonansa [Cognitive dissonance theory]. Moskva : Eksmo [in Russian].
13. Frankl, V. (2020). Logoterapiya i ekzistencijalni analiz: stati i lektcii [Logotherapy and Existential Analysis: Articles and Lectures]. Moskva: Alpina Biznes Buks [in Russian].
14. Yang, D. (2003). Schema Therapy: A Practitioner's Guide [Schema Therapy: A Practitioner's Guide]. Publishing house : The Guilford Press [in English].

Стаття надійшла до редакції 19.01.2021.
The article was received 19 January 2021.

УДК 159.955.4:378.091.12-057.86
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-13>

ОНТОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Мирошник Олена Георгіївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

elenamirosha@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-5956-1185>

Метою статті є обґрунтування психологічної сутності професійної рефлексії вчителя у взаємодії з учнями. З огляду на це у статті проаналізовано основні підходи до вивчення професійної рефлексії педагога, які засновані на гносеологічній парадигмі, та запропоновано модель рефлексії вчителя, що враховує її онтологічні особливості у взаємодії з учнями.

Методи. Для досягнення поставленої мети використано загальнонаукові методи теоретичного рівня: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних.

Результати. Реалізація основних принципів системного підходу дозволила визначити професійну рефлексію вчителя як психічну властивість та механізм, що забезпечує вихід вчителя у рефлексивну позицію під час педагогічної взаємодії з учнем, стимулює переживання власної суб'єктності у сфері професійної діяльності та визначає особливості управління вчителем педагогічної взаємодії з учнем, яке характеризується урахуванням меж власного «Я» та «Я» учня. Рефлексивна позиція має змістовний та інструментальний складники. Змістовні аспекти рефлексивної позиції визначають ранг рефлексії. У статті аналізуються основні ранги рефлексивної позиції відповідно до типів ціннісного ставлення

вчителя до професійної діяльності. Ставлення до професії як до засобу свого життя притаманно нульовому рангу професійної рефлексії. Перший ранг характеризується ставленням вчителя до професійної діяльності як до цілі власного буття. Другий ранг рефлексивної позиції визначається ставленням до професії як до особистісної цінності. Інструментальним складником рефлексивної позиції є патерн рефлексивних процесів. Патерн рефлексивних процесів охоплює основні сфери професійної активності вчителя, забезпечує їх інтеграцію та регуляцію, визначає здатність вчителя враховувати різні аспекти реальної ситуації педагогічної взаємодії, осмислювати їх взаємовплив та взаємозалежність. Сферами прояву рефлексивних процесів є: власні когнітивні структури та усвідомлення когнітивних структур учнів, які пов'язані із предметом та методичними засобами навчального та виховного впливу; комунікативні аспекти педагогічної взаємодії; професійна самосвідомість; екзистенційно-духовні утворення особистості вчителя.

Висновки. Системний підхід дозволив розкрити онтологічні аспекти професійної рефлексії вчителя. Рефлексія як психологічний механізм та психологічна здатність забезпечує сутнісно-змістове осмислення вчителем себе у ставленні до учнів. Результати цього осмислення визначають стратегію та прийоми управління вчителем розвитком особистості учнів в освітньому процесі.

Ключові слова: онтологія, системний підхід, рефлексія вчителя, рефлексивна позиція, патерн рефлексивних процесів.

ONTOLOGICAL DIMENSIONS OF PROFESSIONAL REFLECTION OF A TEACHER IN PEDAGOGICAL INTERACTION

Myroshnyk Olena Heorhiivna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Psychology

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

elenamirosha@ukr.net

orcid.org/0000-0001-5956-1185

Purpose. The purpose of the article is to substantiate the psychological essence of professional reflection of a teacher in pedagogical interaction. With this in mind, the article analyzes the main approaches to the study of professional reflection of a teacher, which are based on the epistemological paradigm and proposes a model of teacher reflection that takes into account its ontological features in interaction with children.

Methods. To achieve this goal, general scientific methods of theoretical level were used: analysis, comparison, systematization and generalization of scientific-theoretical and empirical data. Results. Professional reflection of the teacher ensures the teacher's entry into a reflexive position during pedagogical interaction, stimulates the experience of his own subjectivity in the field of professional activity, determines the peculiarities of teacher management of pedagogical interaction. The reflexive position has value and instrumental components. The value aspects of the reflexive position are characterized by the rank of reflection. The article analyzes the main ranks of the reflexive position in accordance with the types of value attitude of the teacher to professional activities. Attitude to the profession as a means of life is inherent in the zero rank of professional reflection. The first rank is characterized by the teacher's attitude to professional activity as a goal of his own being. The second rank of the reflexive position characterizes the attitude to the profession as a personal value.

The instrumental component of the reflexive position is the pattern of reflexive processes. The pattern of reflexive processes covers the main spheres of professional activity of the teacher, ensures their integration and regulation, determines the teacher's ability to take into account various aspects of the real situation of pedagogical interaction, to comprehend their mutual influence and interdependence. The areas of manifestation of reflexive processes are: their own cognitive structures and cognitive structures of students, which are connected with the subject and methodological means of educational and educational influence; cooperative aspects of pedagogical interaction with pupils; professional self-consciousness; existential and spiritual formations of the teacher's personality. Conclusions. The systematic approach allowed to reveal the ontological aspects of the teacher's professional reflection. Reflection provides a teacher's understanding of himself in relation to students.

The results of this reflection determine the strategy and methods of teacher management of the development of students' personalities in the educational process.

Key words: ontology, systematic approach, teacher reflection, reflexive position, pattern of reflexive processes.

Вступ

Проблема розвитку професіоналізму педагога в сучасних умовах трансформації освітнього простору набуває особливої значущості. Акмеологічні дослідження показують, що про-

фесіоналізм вчителя – це не стільки вміння та навички, скільки результат внутрішнього прагнення фахівця збагатити сферу професії власним творчим внеском, актуалізувати свій особистісний потенціал у професії. Особливу



роль у цьому відіграють рефлексивні процеси. *Мета дослідження* полягала в аналізі онтологічної сутності професійної рефлексії вчителя у взаємодії з учнями.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Найбільш поширеною традицією вивчення рефлексії вчителя є гносеологічна традиція. Вона представлена у працях М. Ван-Манена (Van Manen, 1977) К. Цейхнера, Д. Лістона (Zeichner, Liston, 1985) С. Гранта (Grant, 1984) та П. Кербі (Kirby, 1989), Ю.М. Кулютіна та Г.С. Сухобської (Кулютин, Сухобская, 1990) І.Б. Байер та І.М Семенов (Байер, Семенов, 1998) та інших.

Основні ідеї цієї традиції полягають у розгляді рефлексії у статусі пізнавального інструменту, яким користується вчитель для аналізу, контролю та переосмислення основних складників своєї професійної діяльності.

Рефлексія як властивість мислення вчителя забезпечує його чутливість до проблем, пов'язаних із змістом та організацією професійної діяльності. Предметом уваги науковців стають структура та властивості педагогічного мислення, вміння та стратегії метааналізу, повнота метадосвіду, точність метаоцінок. У рамках цього підходу чітко окреслена специфіка рефлексії вчителя, яка, на думку Т. Уайлдмена, Д. Найлза (Wildman, Niles, 1987), включає дві рефлексивних орієнтації в свідомості вчителя: дослідження власних дій та дослідження дій учня. Причому рефлексія «на себе» та рефлексія «на учня» може здійснюватися синхронно із поєднанням предметних сфер. Продуктом рефлексії є відповідні зміни, що спрямовані на покращення виконання професійної діяльності та розвиток професійно-значущих властивостей (мотиваційних, когнітивних, емоційних, вольових) (Лаптева, 2003; Желанова, 2015). Дефіцит інформації щодо соціально-перцептивних аспектів професійної рефлексії частково нівелюється вивченням психологічної спостережливості вчителя та комунікативної компетентності (Л.М. Мітина, 2004; Ткач, 2003).

Ці дослідження є безцінним внеском у розуміння психологічної природи професійної рефлексії вчителя у традиції гносеологічного підходу. Водночас вони наштовхують на думку про необхідність розкриття онтологічної сутності рефлексії.

2. Методологія та методи

Для досягнення мети застосовувалися загальнонаукові методи дослідження: аналізу монографічної літератури, систематизації наукових джерел, порівняння та узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних.

3. Результати та дискусії

Розуміння онтології психічних явищ потребує зміни наукової парадигми. На відміну від гносеологічної, онтологічна потребує ціліс-

ного уявлення про психіку. В.О. Барабанщиков зазначає «...сьогодні стає все більш очевидним, що без урахування способу існування психічних явищ, їх буття психологічне знання залишається принципово неповним, а у практичному плані – вельми обмеженим» (Барабанщиков, 2007: 95). Лише системний підхід розширює можливості розуміння онтології психічних явищ. Системний аналіз передбачає врахування таких положень: багатомірність, інтегральність психічних явищ; ієрархічність; визнання полідетермінованості з урахуванням зв'язків із середовищем; багатовимірну класифікацію його властивостей; вивчення утворення у його розвитку. Системний підхід дозволяє відкрити психічне явище у деяких ракурсах. По-перше, у контексті певної сфери буття, до якої залучена людина або група. По-друге, у єдності внутрішніх умов існування, що утворюють різне модальне ціле. По-третє, у плані модальності психічного, до якого безпосередньо належить явище, що вивчається. Відповідно до означених положень системний аналіз професійної рефлексії вчителя має включати: розгляд її модусу, тобто унікальності та специфіки її як психічного явища; характеристики базової функції у професійної діяльності вчителя, вивчення сфер прояву, визначення структурного складу.

Онтологічну унікальність рефлексії як психологічного механізму та процесу було досліджено А.В. Карповим (Карпов, 2006) та А.С. Шаровим (Шаров, 2005). А.В. Карпов з позиції поліпроцесуального підходу дослідив рефлексію у статусі макропроцесу психіки, що здійснює трансформаційну та генеративну функції (регулює та через зміни створює новий продукт). Дослідник називає рефлексивні процеси третинними та говорить про те, що вони існують як механізм, процес, стан та психічна властивість, що забезпечують розуміння людиною змісту своєї свідомості. А.С. Шаров описав рефлексію як складний ієрархічно організований психологічний механізм «простаивання» меж психіки та свідомості людини. Основна функція цього механізму полягає у регуляції активності людини через визначення її зовнішніх та внутрішніх обмежень. На думку дослідника, без рефлексії і рефлексивних процесів будь-яка жива система не просто рухається у бік дезорганізації, але розпадається та перестає бути такою.

Отже, рефлексія розглядається як багаторівнева та багатовимірна система рефлексивних процесів, яка охоплює усі психіку, а не лише свідомість, та визначає зовнішні та внутрішні межі, які людина враховує в регулюванні свого життя. Рефлексія виконує функцію збирання та зв'язування меж «Я» в людині. Рефлексія є не тільки центральним

феноменом внутрішньої активності людини, але передусім механізмом регулювання взаємодії у світі.

Аналіз функції рефлексії вчителя з позиції системного підходу потребує визначення онтологічних аспектів його професійної діяльності. Така спроба була здійснена В.І. Слободчиковим (Слободчиков, 1990). На думку науковця, специфіка педагогічної діяльності полягає у співбуттєвому існуванні вчителя та учня. Він розглядає співбуття як категорію інтерпсихічного, яка відображає внутрішні суперечності та рушійні сили будь-якої людської спільності, учасникам якої забезпечується вільне самовизначення.

Співбуттєве існування учня та вчителя є тим простором, де відбувається перехід від природної даності у культурно зумовлену якість психічного. Співбуття є психологічною основою становлення суб'єктності учня, що здійснюється у взаємодії з вчителем (Мирошник, 2019). Таким чином, онтологічний бік професійної рефлексії вчителя має зв'язок з організацією взаємодії, що забезпечує співбуття вчителя та учня. Іншими словами, онтологічний аналіз професійної рефлексії потребує визначення її ролі у забезпеченні такої взаємодії. Вочевидь, такою роллю або функцією є вихід у рефлексивну позицію, яка посилює переживання вчителем власної суб'єктності у ситуаціях взаємодії із учнем.

Узагальнення вищезазначеного дозволяє характеризувати професійну рефлексію вчителя як психічну властивість та механізм, що забезпечує вихід вчителя у рефлексивну позицію під час педагогічної взаємодії з учнем, стимулює переживання суб'єктності у сфері професійної діяльності, визначає особливості управління вчителем педагогічної взаємодії з учнем, які характеризуються урахуванням меж власного «Я» та «Я» учнів.

У структурі рефлексивної позиції вчителя, на нашу думку, слід визначити як мінімум два складника: змістовний та інструментальний.

Змістовний складник має зв'язок з особливостями професійної самосвідомості вчителя та характеризується відповідним рангом. Термін ранг вперше було використано В.О. Лефевром (Лефевр, 2003) для позначення ознак «Я», що є предметом самосвідомості. Ранг рефлексії має зв'язок із мірою свободи особистості, широтою, глибиною самозмін та творчого розвитку.

Ми здійснили спробу визначити можливі ранги у прояві рефлексивних позицій вчителя. В основу класифікації рангів рефлексивних позицій вчителя було покладено модель професійної самосвідомості за С.Т. Джанерьян (Джанерьян, 2007). Відповідно до означеної моделі системоутворюючим фактором професійної самосвідомості є ціннісне-сміслові

ставлення фахівця до професійної діяльності. Дослідниця виокремлює три типи ставлень до професійної діяльності. Для першого типу притаманне розуміння професійної діяльності як засобу досягнення важливих цілей життя, що не мають зв'язку з професією. Другий тип характеризує ставлення до професії як до цілі, а до самого себе – як до засобу досягнення цілі. Третій – визначає ставлення до професії як до цінності, яка зв'язана із реалізацією фахівцем свого творчого потенціалу.

Відповідно до визначених ціннісне-сміслових типів ставлення можна виокремити три типи рангів рефлексивних позицій вчителя.

Нульовий ранг свідчить про те, що вчитель сприймає навчальну діяльність учнів лише як складник власної діяльності. Це може виявлятися, наприклад, у тому, що під час реалізації процесу таксації педагогічних цілей не враховуються індивідуальні особливості учнів, їхня готовність до самостійного визначення або прийняття заданих цілей навчання. Центральною фігурою у педагогічній взаємодії є сам вчитель. Дії учнів сприймаються як вторинні, похідні, залежні від дій вчителя. Під час виходу у рефлексивну позицію вчитель не здатен сприймати та розуміти учнів як активних учасників взаємодії. Усі труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань він пов'язує із зовнішніми обставинами та недолугими діями учнів. Цей ранг рефлексивної позиції є виявом ставлення до професійної діяльності як до засобу реалізації власних потреб та намірів. Професійний ідеал ще не сформовано, або він має дифузну структуру.

Перший ранг характеризується орієнтацією педагога на відображення та розуміння переживань та думок учнів як учасників педагогічної взаємодії. Цей ранг визначається тим, що сам вчитель сприймає себе з позиції соціально заданих професійних нормативів організатора та виконавця взаємодії. Наприклад, як послідовника розвивального методу навчання або прибічника програмованого чи проблемного навчання. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань вчитель пов'язує із порушенням ним технології педагогічної роботи. Рефлексивна позиція цього типу характеризується наявністю з боку вчителя довольного контролю за реалізацією професійних завдань з опорою на існуючі технології та соціальні вимоги. Переживання власної суб'єктності здійснюється з опорою на заданий професійний ідеал. Водночас для цього рангу рефлексивної позиції притаманна відсутність орієнтації вчителя на усвідомлення та розуміння своєї індивідуальності, наявності прагнення до творчих ініціатив у сфері професійної діяльності.

Другий ранг рефлексивної позиції вчителя характеризується готовністю вчителя



переосмислювати професійно-особистісні цінності у вимірах духовних і соціокультурних цінностей. На цьому рівні професійна діяльність асоціюється зі способом життя та повною самоактуалізацією особистості вчителя. Переживання вчителем власної суб'єктності здійснюється з опорою на авторську модель професійного ідеалу. Професійна діяльність має творчий характер, вчитель виступає як автор технології організації навчально-виховного процесу, що акумулює досягнення передового педагогічного досвіду та сприяє вияву усіх потенційних можливостей особистості учня. Знаходячись у такій рефлексивній позиції, труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань вчитель сприймає як можливість самозмін та самовдосконалення. Саме цей ранг рефлексивної позиції дозволяє розвинути професійний потенціал вчителя та забезпечити оптимальні умови для співбуття із учнями.

Загалом ранг рефлексивної позиції має зв'язок із ціннісно-смысловими структурами особистості вчителя.

Отже, вихід у рефлексивну позицію завжди змушує вчителя здійснювати ціннісний вибір. Процес ціннісного вибору стимулює переживання власної суб'єктності. Вчитель з акту дії переходить у ситуацію вчинку. Перебуваючи в ситуації вчинку, він набуває здатності сприймати та розуміти аксіологічний бік своїх рішень, реалізовувати сутнісно-змістове осмислення себе у ставленні до учнів. Як різновид рефлексивного стану рефлексивна позиція має бути усвідомлюваною. Представники теорії самодетермінації К. Браун та Р. Раайн такі рефлексивні переживання називають усвідомленою присутністю (mindfulness) (Brown, Ryan, 2004).

Психологічним інструментом виходу у рефлексивну позицію є рефлексивні процеси. Рефлексивні процеси контролюють, узгоджують, інтегрують та забезпечують цілісність різних підструктур психіки. Форми, типи, ступінь розвиненості рефлексивних процесів у кожної людини визначають їх патерни. Натепер існують методичні процедури вивчення структурної організації цих патернів. Рефлексивні процеси вчителя також утворюють патерн. Організація патерну характеризує здатність вчителя визначати різні аспекти реальної ситуації педагогічної взаємодії, осмислювати їх взаємовплив та взаємозалежність. Основними сферами, що задіяні у реалізацію педагогічної взаємодії та потребують психологічного моніторингу, є: предметно-технологічна, соціально-психологічна, професійно-особистісна та морально-етична.

Схарактеризуємо більш докладно особливості функціонування рефлексивних процесів у зазначених сферах психічної активності. Рефлексія у предметно-технологічній сфері здійснює презентацію в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, які належать до предмету та методичних засобів навчально-пізнавального або виховного впливу з урахуванням професійної позиції та групових ролей усіх суб'єктів освітнього процесу. Соціально-психологічні процеси рефлексії забезпечують усвідомлення та розуміння мотивів поведінки учнів, їх індивідуально-психологічні особливості, можливість осмислення того, як вчитель сприймається

Схарактеризуємо більш докладно особливості функціонування рефлексивних процесів у зазначених сферах психічної активності.

Рефлексія у предметно-технологічній сфері здійснює презентацію в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, які належать до предмету та методичних засобів навчально-пізнавального або виховного впливу з урахуванням професійної позиції та групових ролей усіх суб'єктів освітнього процесу. Соціально-психологічні процеси рефлексії забезпечують усвідомлення та розуміння мотивів поведінки учнів, їх індивідуально-психологічні особливості, можливість осмислення того, як вчитель сприймається

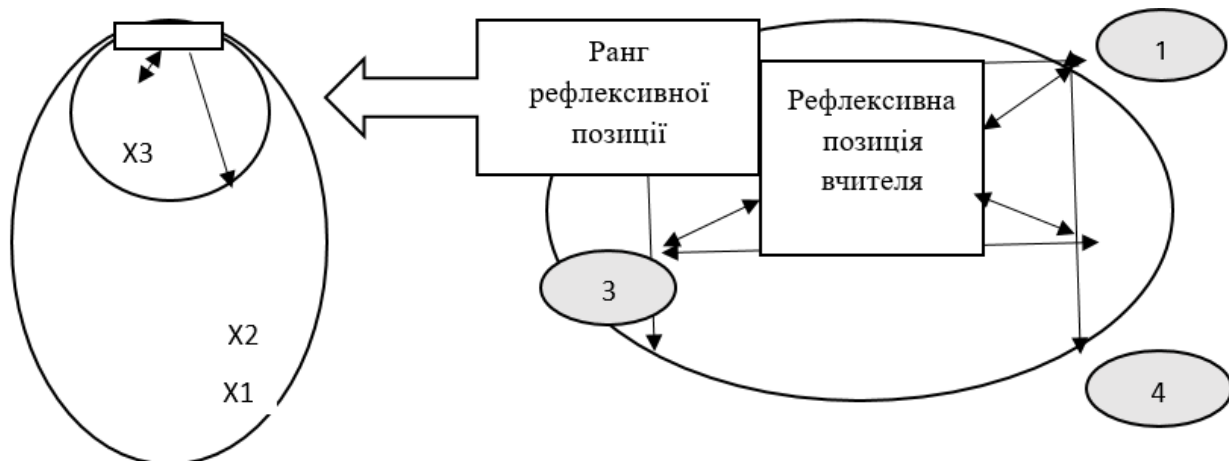


Рис. 1. Модель професійної рефлексії вчителя та основні компоненти патерну рефлексивних процесів вчителя в організації педагогічної взаємодії:

x1 – суб'єкт, яким він є у дійсності; x2 – образ себе з позиції соціально-заданих професійних вимог; x3 – образ себе з позиції авторського бачення професійного ідеалу; прямокутник – професійний ідеал; 1 – предметно-технологічна сфера; 2 – соціально-психологічна сфера; 3 – сфера професійної самосвідомості; 4 – морально-етична сфера

учнем. Рефлексія професійно-особистісної сфери забезпечує презентацію в свідомості вчителя особливостей свого професійного досвіду, усвідомлення своєї належності до професійного цеху. Рефлексивні процеси морально-етичної сфери спрямовані на визначення вчителем своєї ролі в конкретній педагогічній ситуації та аналіз своїх професійних дій у вимірах етичної системи. Цей складник рефлексивної системи вчителя функціонує у сфері його професійної совісті.

Патерн рефлексивних процесів має забезпечувати: інтеграцію та диференціацію численних власних та децентрованих (з позиції іншого) презентацій структурних компонентів педагогічної взаємодії у свідомості вчителя; довільний контроль за процесуально-психічним складником професійної діяльності в умовах співбуття із учнями (цілеутворенням, антиципацією, прийняттям рішення, прогнозуванням, програмуванням, екстраполяцією, контролем, самоконтролем); регуляцію педагогічної взаємодії відповідно до актуальних та потенційних меж власного «Я» та «Я» особистості учня; узгодження часових проєкцій особистості у минулому, теперішньому та майбутньому.

Загалом, як інструментальний складник рефлексивної позиції, патерн рефлексивних процесів вчителя, з одного боку, забезпечує інтеграцію різних сфер психічного особистості, а з іншого – виконує функцію фіксації обмежень його дій та поведінкової активності в сфері професії.

Висновки

Онтологічний аналіз професійної рефлексії вчителя дозволив нам визначити її понятійний статус, основну функцію та структуру.

Професійна рефлексія є властивістю, механізмом та сукупністю рефлексивних процесів, що забезпечують вихід вчителя у рефлексивну позицію в ситуації взаємодії

з учнем. Рефлексивна позиція вчителя стимулює переживання ним власної суб'єктності та визначає особливості управління педагогічною взаємодією. Перебуваючи у рефлексивній позиції, вчитель здійснює ціннісний вибір, що перетворює його діяльність на вчинок та визначає ті провідні цінності, які стануть підґрунтям його поведінки стосовно до учнів. У ситуації вчинку вчитель набуває здатності сприймати та розуміти аксіологічний бік своїх рішень, реалізовувати сутнісно-змістове осмислення себе у ставленні до учнів. Переживання власної суб'єктності відрізняється залежно від рангу рефлексивної позиції.

Інструментальним складником рефлексивної позиції є сформований патерн рефлексивних процесів вчителя. Організація патерну характеризує здатність вчителя визначати повноту та точність різних аспектів реальної ситуації педагогічної взаємодії, осмислювати їх взаємовплив та взаємозалежність. Основними сферами, що обслуговуються рефлексивними процесами та визначають особливості педагогічної взаємодії, є: предметно-технологічна, соціально-психологічна, професійно-особистісна та морально-етична.

Запропонований підхід до розгляду професійної рефлексії дозволить розробити критерії для діагностики професійної рефлексії, сформулювати уявлення про позитивну та негативну рефлексію вчителя, а також рефлексію розвитку та рефлексію професійного вигорання. У вимірах онтологічного аналізу природи професійної рефлексії особливого значення набуває проблема психологічного здоров'я вчителя та професійних деформацій.

Перспективою подальшого дослідження є розробка діагностичного інструментарію для вивчення професійної рефлексії, аналіз особливостей професійної рефлексії на різних етапах професійного становлення, зокрема під час вузівського навчання майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байер И.В., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-акмеологическая диагностика и развитие творческого потенциала. *Проблемы эксперимента в психологии*. Москва : РАГС, 1998. С. 62–78.
2. Барабанщиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания. *Методология и история психологии*. 2007. Том 2. Вып 1. С. 86–99.
3. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция и карьера личности. *Психология личности* / под. ред. П.Е. Ермакова, В.А. Лабунской. Москва : Эскмо, 2007. С. 405–441.
4. Желанова В. Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність майбутнього педагога у контексті їх рефлексивної детермінації. *Компетентно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія* / редкол. : Хоружа Л.Л., Сисоєва С.О. Київ : Ун-т Б. Гринченка, 2015. С. 272–291.
5. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов. Москва : Изд-во « Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
6. Лаптева О.И. Рефлексивное мышление педагогов: Учебно-методическое пособие. Омск : ООИПКРО, 2003. 117 с.
7. Лефевр В.А. Рефлексия. М. : Когито-Центр, 2003. 496 с.
8. Мирошник О.Г. Рефлексивні процеси вчителя в умовах спів-буття з учнями. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Вип. № 2. С. 82–87.
9. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва, 2004. 320 с.
10. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухопской. Москва: Педагогика, 1990. 104 с.



11. Слободчиков В.И. Цукман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 25–36.
12. Ткач Е.Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития : дис... канд. психол. Наук : 19.00.07. Москва, 2003. 168 с.
13. Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы. *Рефлексивные процессы и управление*. 2005. Т. 5. № 1. С. 71–92.
14. Brown K.W. Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice*. London: Wiley, 2004. P. 105–124.
15. Grant T.C. Preparing for reflective teaching. Boston, 1984. P. 85.
16. Kirby P., Teddlie C. Development of the reflective teaching instrument. *Journal of research & development in Education*. 1989. V 22. №4. P. 45–50.
17. Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Tnguiru*. 1977. № 6. P. 25.
18. Wildman J., Niles J. Reflective Teachers: Jensions between Abstractions & Realities. *Journal of Teacher Education*. 1987. V. 7. P. 18.
19. Zeichner K., Liston D. Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching & Teacher education*. 1985. V. 1. P 36.

REFERENCES:

1. Bajer I.V., Semenov I.N., Stepanov S.Yu. (1998). Refleksivno-akmeologicheskaya diagnostika i razvitie tvorcheskogo potenciala [Reflexive-acmeological diagnostics and development of creative potential]. *Problemy eksperimenta v psihologii- Problems of experiment in psychology*, 62–78 [in Russian].
2. Barabanshchikov V.A. (2007). Sistemnyj podhod v strukture psihologicheskogo poznaniya [Systematic approach in the structure of psychological cognition]. *Metodologiya i istoriya psihologii – Methodology and history of psychology*, 2. (1). 86–99. [in Russian].
3. Dzhaner'yan S.T. (2007). Professional'naya YA-koncepciya i kar'era lichnosti [Professional self-concept and personal career]. *Psihologiya lichnosti -Psychology of Personality / pod. red. P.E. Ermakova, V.A. Labunskoj*. Moscow : Eskmo, 405–441. [in Russian].
4. Zhelanova V. (2015). Motyvatsiia, smyslova sfera ta profesiina subiektnist maibutnoho pedahoha u konteksti yikh refleksyvnoi determinatsii [Motivation, semantic sphere and professional subjectivity of the future teacher in the context of their reflexive determination]. *Kompetentno zoriientovana osvita: yakisni vymiry - Competently oriented education: qualitative measurement: monohrafiia/ redkol. : Khoruzha L.L., Sysioieva S.O.* Kyiv, un-t B. Hrynchenka, 272–291 [in Ukrainian].
5. Karpov A.V., Skityaeva I.M. (2005). *Psihologiya metakognitivnyh processov [Psychology of metacognitive processes]*. Moscow : Izd-vo «Institut psihologii RAN» [in Russian].
6. Lapteva O.I. (2003). *Refleksivnoe myshlenie pedagogov: Uchebno-metodicheskoe posobie [Reflexive Thinking of Teachers: Study Guide]*. Omsk : OOIPKRO [in Russian].
7. Lefevr V.A. (2003). *Refleksiya [Reflection]*. Moscow : Kogito-Centr [in Russian].
8. Myroshnyk O.H. (2019). Refleksyvni protsesy vchytelia v umovakh spiv-buttia z uchniamy [The reflexive processes of the reader in the minds of the spiv-buttya with the scholars]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykhoholii-Theory and practice of modern psychology*, 2, 82–87 [in Ukrainian].
9. Mitina L.M. (2004). Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya [Psychology of work and professional development of teachers]. M. [in Russian].
10. Kulyutkina Yu.N., G.S. Suhobskoj (1990). Myshlenie uchitelya: lichnostnye mekhanizmy i ponyatijnyj apparat [Thinking of the teacher: personal mechanisms and conceptual apparatus] Moscow : Pedagogika [in Russian].
11. Slobodchikov V.I. Cukeman G.A. (1990). Genезis реfлексивного сознания в младшем шkol'nom возрасте [The genesis of reflexive consciousness at primary school age]. *Voprosy psihologii – Psychology issues*, 3, 25–36 [in Russian].
12. Tkach E.N. (2003). Social'naya реfлексия uchitelya kak uslovie i sredstvo ego professional'nogo саморазвития [Social reflection of a teacher as a condition and means of his professional self-development] : дис... канд. психол. Наук : 19.00.07. Москва [in Russian].
13. Sharov A. S. (2005). Ontologiya реfлексии: природа, функции и механизмы [Ontology of reflexion: nature, functions and mechanics]. *Рефлексивные процессы y upravlenye – Reflexive Processes and Contro*, 5(1), 71–92. [in Russian].
14. Brown K.W. Ryan R.M. (2004). Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice*. London: Wiley, 105–124. [in English].
15. Grant T.C. (1984). *Preparing for reflective teaching*. Boston [in English].
16. Kirby P., Teddlie C. (1989). Development of the reflective teaching instrument. *Journal of research & development in Education*, 22 (4), 45–50 [in English].
17. Van Manen M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Tnguiru*, 6, 25 [in English].
18. Wildman J., Niles J. (1987). Reflective Teachers: Jensions between Abstractions & Realities. *Journal of Teacher Education*, 7, 18 [in English].
19. Zeichner K., Liston D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching & Teacher education*, 1, 36 [in English].

Стаття надійшла до редакції 19.01.2021.
The article was received 19 January 2021.

УДК 316.613.434:159.922.7

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-14>

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ БУЛІНГУ СЕРЕД ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Хоружий Сергій Миколайович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи
факультету психології

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

sn1301@i.ua

<https://orcid.org/0000-0001-9184-891X>

Піонтківська Олена Георгіївна,
кандидат психологічних наук,
асистент кафедри соціальної роботи
факультету психології

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

olenapiontkivska@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4925-2834>

Мета статті полягає в емпіричному дослідженні психологічних чинників булінгу серед школярів підліткового віку у шкільному середовищі.

Методи. У дослідженні використано діагностичний інструментарій: метод анкетування (авторська анкета); методику діагностики прийняття інших (шкала В. Фейя); експрес-діагностику рівня самооцінки, методику діагностики показників і форм агресії А. Басса й А. Дарки (адаптація А.К. Осницького). Для оброблення емпіричних даних було застосовано описову статистику, кореляційний та множинний регресійний аналізи.

Результати. До особистісних психологічних чинників та характеристик булінгу серед школярів підліткового віку автори статті відносять рівень самооцінки, агресивності, ворожості та прийняття інших. У процесі дослідження виявлено, що переважно підлітки мають низький рівень самооцінки, середній рівень прийняття інших із тенденцією до низького або ж низький, їхній рівень агресивності та ворожості дорівнює середньому показнику; в окремих випадках виявлено високий показник агресії і ворожого ставлення до оточення. За допомогою кореляційного аналізу виявлено зв'язок між показником прийняття інших, самооцінкою та рівнем агресії. Тобто низький рівень прийняття інших і низька самооцінка пов'язані зі збільшенням рівня агресії та ворожості до оточення, ворожого ставлення до однолітків, труднощів у налагодженні дружніх стосунків, заздрощів, небажання працювати у групі тощо. За результатами емпіричного дослідження визначено, що серед підлітків, які були причетні до булінгу, у ролі пасивного спостерігача або в ролі самих булерів, найвищі показники за рівнем ворожості. Саме тому показник ворожості обрано за залежну змінну для проведення множинного регресійного аналізу у вивченні булінгу. Результати множинного регресійного аналізу свідчать, що ворожість дітей підліткового віку зумовлюється низьким рівнем прийняття інших, що проявляється в осудливому, зневажливому або критичному ставленні до оточення, агресивністю та неадекватним рівнем самооцінки.

Висновки. Отримані результати демонструють, що серед чинників виникнення булінгу можна виокремити неадекватну самооцінку, високий рівень агресивності та ворожості підлітків до свого оточення.

Ключові слова: булінг, психологічні чинники, підлітковий вік, самооцінка, ворожість, агресія.



PSYCHOLOGICAL FACTORS OF BULLYING AMONG ADOLESCENT CHILDREN

Khoruzhyi Serhii Mykolaiovych,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Work

Taras Shevchenko National University of Kyiv

sn1301@i.ua

<https://orcid.org/0000-0001-9184-891X>

Piontkivska Olena Heorhiivna,

Candidate of Psychological Sciences,
Assistant at the Department of Social Work

Taras Shevchenko National University of Kyiv

olenapiontkivska@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4925-2834>

Purpose. The goal of the article is to empirically study the psychological factors of bullying among adolescents in the school environment.

Methods. The following diagnostic tools were used in the study: questionnaire method (author's questionnaire); methods of diagnosis of acceptance of others; express diagnostics of the level of self-esteem; methods of diagnostics of indicators and forms of aggression by A. Bass and A. Darka (adaptation by A.K. Osnytskyi). The following methods were used to process empirical data: descriptive statistics, correlation and multiple regression analyzes.

Results. The authors include the level of self-esteem, aggression, hostility, and acceptance of others among the personal psychological factors and characteristics of bullying among adolescents. The study found that most adolescents have low self-esteem, average acceptance of others with a tendency to low or low, their level of aggression and hostility is equal to the average and in some cases found a high rate of aggression and hostility to others. Correlation analysis revealed a link between others' self-esteem, self-esteem, and level of aggression. That is, low levels of acceptance of others and low self-esteem are associated with increased levels of aggression and hostility towards others, hostility towards peers, difficulties in establishing friendly relations, envy, unwillingness to work in a group, and so on. An empirical study has found that adolescents who have been involved in bullying, either as a passive observer or as bullies themselves, have the highest levels of hostility. That is why the hostility rate was chosen as a dependent variable for multiple regression analysis in the study of bullying. The results of multiple regression analysis show that adolescents' hostility is due to low levels of acceptance of others, which is manifested in judgmental, contemptuous or critical attitude towards others, aggression, and inadequate self-esteem.

Conclusions. The obtained results show that among the factors of bullying can be distinguished inadequate self-esteem, high levels of aggression, and adolescents' hostility to their environment.

Key words: *bullying, psychological factors, adolescence, self-esteem, hostility, aggression.*

Вступ

Явище булінгу серед підлітків у шкільному середовищі є досить поширеною проблемою як в Україні, так і за кордоном. Варто зауважити, що булінг не є новим явищем для досліджень, перша значна наукова стаття, що була присвячена булінгу серед молоді, була опублікована ще в 1897 р. (автор – F.L. Burk (Burk, 1897)). Згодом це явище привернуло увагу науковців уже в 70-х рр. ХХ ст. (Pikas, 1975; Olweus, 1978) і залишається актуальним донині.

За результатами дослідження, проведеного Фондом ООН Юнісеф у 2017 р., 67% дітей в Україні віком від 11 до 17 років стикалися із проблемою булінгу впродовж останніх трьох місяців, а 24% дітей стали жертвами цього явища (Андреєнкова та ін., 2019). У 2018 р. в Україні ухвалений Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів

України щодо протидії булінгу (цькуванню)», яким закріплено поняття булінгу (цькування) та встановлено адміністративну відповідальність за його вчинення. Відкритим питанням залишається дослідження чинників булінгу та виявлення шляхів впливу на них.

Мета статті – емпірично дослідити психологічні чинники булінгу серед школярів підліткового віку.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Дослідники, які розглядають феномен булінгу у шкільному середовищі, відзначають багатогранність цього явища через наявність багатьох чинників та їхню неоднозначність, через вікові, статеві, культурні й інші відмінності.

Різні причини та механізми виникнення булінгу у шкільному середовищі висвітлюють у своїх працях деякі з вітчизняних науковців, так, Т.Ф. Алексеєнко зазначає, що основними

механізмами розвитку мобінгу і булінгу є зазвичай заздрість та конкуренція, страх, неприйняття інакшості, бажання підкорити когось власній волі (самоствердитись у ролі сильного й авторитетного), витіснити когось із групи / колективу, принизити (Алексеєнко, 2018). А.А. Губко у своїх працях пише про особливості форм прояву булінгу залежно від віку школярів: використання фізичної форми булінгу більш характерне для учнів молодших класів, а психологічної – для учнів старших класів. Саме в середній школі відбувається зростання кількості випадків виникнення та прояву булінгу, але кількість жертв стає меншою. Жертвою в ситуації булінгу може стати учень, який відрізняється від інших за будь-яким критерієм, на думку членів колективу (Губко, 2013).

Н.В. Лалак звертає увагу на те, що мотивацією до шкільного булінгу можуть стати заздрість, помста, неприязнь, прагнення відновити справедливість, боротьба за владу, самоствердження тощо (Лалак, 2019). Основними показниками та характеристиками, які вказують на можливість існування булінгу в освітньому середовищі, на думку Л.І. Лушпай і С.С. Стельмах, є наявність під час взаємодії провокацій і агресії (як фізичної, так і психологічної). Через це жертва відчуває страх, невпевненість, демонструє зміни в поведінці та настрої, зниження успішності в навчанні або втрату ентузіазму й інтересу до школи. У спілкуванні з такими школярами відчуються напруженість, негативізм, образа (Лушпай, 2013; Стельмах, 2016).

Дослідники звертають увагу і на досить загальні чинники. Зокрема, Є.В. Кіричевська вважає, що агресивній поведінці серед дітей сприяють різноманітні психологічні методи впливу, а саме наслідування, навіювання та переконання. Дитині може нав'язуватися думка про те, що агресія – це найефективніший метод вирішення проблем і найкращий спосіб здобуття авторитету (Кіричевська, 2010).

Інші ж учені зосереджуються на вивченні індивідуально-особистісних чинників булінгу. Цікавим є підхід у дослідженні чинників булінгу через визначення особистісних рис підлітків, як-от акцентуації характеру та механізми психологічного захисту, зважаючи на особливості рольового розподілу учасників шкільного булінгу. Так, Н.І. Погорільська, А.О. Головіна, А.О. Столяр отримали результати, згідно з якими учасникам шкільного булінгу притаманні такі акцентуації характеру: групі свідків – педантичний і тривожний тип; жертвам – дистимний, екзальтований, емотивний та циклоїдний типи акцентуацій; булі – демонстративний, застрягаючий та збудливий типи акцентуацій. Найбільш використовуваними

механізмами психологічного захисту свідків є придушення та регресія; жертв – реактивне утворення й інтелектуалізація; булерів – проєкція, заперечення та заміщення (Погорільська та ін., 2019).

Серед закордонних науковців дослідження особливостей та причин булінгу у шкільному середовищі також є актуальними. Варто зауважити, що деякі дослідники визначають булінг як один із підвидів типової поведінки. На їхню думку, у сучасному суспільстві люди можуть отримувати або підтримувати свій статус за допомогою агресії, безпосередньо або ж поєднувати її чи навіть приховувати під про-соціальною поведінкою (Hawley et al., 2011). Отже, молодь булить однолітків для того, щоб отримати бажане та контролювати поведінку інших. Часто можна зустріти соціальну спільноту однолітків, у якій деякі учасники більш популярні, більш впливові і з більшою ймовірністю контролюють ресурси, ніж інші. Це можна сказати і про школярів, для яких пріоритетними є демонстрація своєї публічної влади, популярності та статусів, що із часом посилює агресивну поведінку та може призвести до булінгу в освітньому середовищі (Rodkin et al., 2013). Також є дослідження, у яких говориться про те, що неможливо цілком зрозуміти психологічні механізми, які призводять до булінгу, без урахування психологічних особливостей того, на кого він спрямований, та зовнішніх обставин (Card, Hodges, 2010).

Цікавий висновок зарубіжних колег про те, що проблема булінгу – це не просто діадна проблема між булером та жертвою, а групове явище, що відбувається в певному соціальному контексті, у якому різні чинники слугують заохоченням, підтримкою або пригніченням такої поведінки (Olweus, 2001; Rodkin, Hodges, 2003). Відповідно дослідники відзначають доцільність використання соціоекологічного підходу для кращого розуміння та подальшого вирішення цієї проблеми (Espelage et al., 2013; Espelage, Swearer, 2010; Swearer, Espelage, 2004; Swearer et al., 2012).

Соціально-екологічна теорія (Bronfenbrenner, 1979) концептуалізує людський розвиток як двоспрямовану взаємодію між людьми і множинними системами, у яких вони живуть, – будинок, район, школа, спільнота і суспільство. Отже, агресивна поведінка є не тільки результатом індивідуальних характеристик, але і визначається множинними відносинами з однолітками, сім'ями, учителями, сусідами, взаємодією із громадськими впливами (наприклад, засоби масової інформації, соціальні мережі), які, у свою чергу, також можуть стати причиною розвитку булінгу в освітньому середовищі. Сучасні вітчизняні науковці О.М. Вернік, О.М. Гарнець, А.М. Львовичкіна, Ю.М. Швалб також розвивають



напрямок еколого-орієнтованої життєдіяльності й екологічної психології в Україні. Це відкриває нам простір для поглибленого дослідження чинників булінгу не тільки через вивчення особистісних характеристик учасників, а й завдяки вивченню їхнього оточення та соціальної ситуації загалом.

2. Методологія та методи

Для досягнення мети дослідження проводилося емпіричне вивчення проблеми булінгу в підлітковому віці. Вибірку становили 157 учнів 8-х та 10-х класів Калуського ліцею № 10 та загальноосвітньої школи № 120 міста Києва. Вік респондентів становив від 13 до 16 років, серед яких 54% (у загальній кількості 85) чоловічої статі та 46% жіночої статі (у загальній кількості 72 особи).

Використовувалися такі методи дослідження: метод анкетування для визначення рівня поінформованості школярів щодо булінгу та виявлення тих учнів, які є учасниками або свідками цього явища, методика діагностики прийняття інших (шкала В. Фейя) (Фетискин и др., 2002) для вивчення рівня прийняття інших та рівня ворожості, особливо до незнайомих та нових людей в оточенні школярів, експрес-діагностика рівня самооцінки (Фетискин и др., 2002) для визначення рівня самооцінки досліджуваних як можливої причини булінгу, методика діагностики показників і форм агресії А. Басса й А. Дарки (адаптація А.К. Осницького) (Фетискин и др., 2002) для виявлення рівня поширеності агресії серед школярів, форм агресивних і ворожих реакцій, що домінують у підлітків, та методи математичної статистики, зокрема описові, статистики, кореляційний та множинний регресійний аналізи.

3. Результати та дискусії

За результатами анкетування виявлено, що 85,99% учнів раніше чули та знають, що таке булінг. Більшість (78,98%) досліджуваних вважають, що діти підліткового віку часто стикаються з булінгом. Водночас 6,37% вважають, що навпаки, та 14,65% опитаних не можуть відповісти на це запитання. Виявлено, що майже половина опитаних (42%) були жертвами булінгу.

Згідно з отриманими даними, зазвичай підлітки (78,98% з опитаних) стикаються з булінгом у школі та поза її межами; 37,58% досліджуваних зазначили, що були жертвою або свідком булінгу в інтернет-середовищі.

За допомогою методики визначення рівня самооцінки С.В. Ковальова виявлено, що у 3,18% вибірки високий рівень самооцінки, 17,2% мають середній рівень, 79,62% притаманний низький рівень самооцінки.

За результатами методики В. Фейя «Шкала прийняття інших», 53,5% досліджуваних мають низький рівень прийняття інших. 45,23% досліджуваних мають середній показник при-

йняття інших із тенденцією до низького, лише в 1,27% виявлений середній рівень показника прийняття інших із тенденцією до високого. Жоден із підлітків не виявив високого показника прийняття інших.

Такі результати можуть свідчити про те, що школярам важко або некомфортно перебувати у присутності нових чи незнайомих людей. Рівень їхньої довіри до оточення може бути вкрай низьким і, ймовірно, вони б більшою мірою віддали перевагу спілкуванню з людьми, до яких вони звикли, які їм імпонують і яким вони довіряють, ніж спілкуванню з новою людиною, наприклад, новим однокласником чи вчителем. Зміни в зовнішності чи поведінці знайомих для них людей також можуть спричинити агресію або ворожість. Тож низький рівень прийняття інших може слугувати одним з особистісних чинників булінгу серед школярів підліткового віку. Рівень прийняття інших може впливати і на психологічну атмосферу у класі, і на рівень ворожості й агресивності підлітків поза школою.

Результати за методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса й А. Дарки показали, що 46,5% опитуваних мають підвищений рівень агресивності, 38,22% – середній, 10,83% – високий, 3,18% – дуже високий, тільки 1,27% школярів мають низький рівень агресивності.

На отримані дані може впливати і той факт, що підлітки, які взяли участь у дослідженні, неодноразово стикались із явищем булінгу, у ролі жертви або спостерігача. Стресовий стан, у якому вони могли перебувати, та негативні емоції могли вплинути на рівень агресивності у школярів, тим самим підвищити показник ворожості і понизити рівень довіри до інших.

У підлітковому віці діти емоційніше реагують на ті чи інші події, а також глибше переживають стресові ситуації, що в подальшому може позначитись на їхньому психологічному стані та самопочутті в нових колективах та обставинах, наприклад в університеті. Результати дослідження свідчать, що ті діти, які безпосередньо стикались із випадками булінгу, можуть мати більш високий рівень агресивності, ніж ті, що особисто з ним не стикались.

Окрім агресивності, необхідно проаналізувати і ступінь ворожості серед підлітків, який виступає одним із чинників прояву агресивності. Дані дослідження за показниками ворожості показали, що низький рівень ворожості не притаманний досліджуваним, середній рівень ворожості був виявлений у 21,02% школярів, підвищений рівень – у 39,49%, що є найбільш притаманним показником серед отриманих. Високий рівень ворожості спостерігаємо серед 25,48% опитуваних та дуже високий серед 14,01%.

Отже, отримані результати, де підвищений та високий рівень ворожості є основними показниками, можна порівняти з описаним попередньо рівнем прийняття інших, у якому показник низького рівня прийняття інших становить 53%. Можна сказати, що ворожість підлітків деякою мірою залежить від рівня прийняття інших та є ознакою недовіри до інших, страху бути ображеним або покинутим, замкнутості в собі, злостивості, негативізму та нездатності до самоконтролю.

Для більш глибокого аналізу отриманих результатів за психодіагностичними методиками було використано кореляційний аналіз за Спірменом, знайдені кореляційні зв'язки схильності до булінгу із самооцінкою, ворожістю, прийняттям інших і агресивністю.

Виявлено обернену кореляцію між показниками самооцінки та рівнем прийняття інших ($-0,484^*$), отже, що чим вищий рівень самооцінки в підлітка, тим нижчий його рівень прийняття інших та навпаки. Особа із завищеною самооцінкою може вважати свої інтереси, вподобання, чесноти та зовнішність кращими, ніж в інших, зневажати думку оточення. Це може пояснюватись тим, що насамперед така людина ставить себе на перше місце, вище за всіх інших. Неприйняття інших може породжувати в людини бажання змінити думку та поведінку інших, що може набувати агресивних форм і навіть породжувати булінг. Якщо в людини знижена самооцінка, вона може прагнути визнання інших, підлаштовуватись під них, беззаперечно сприймати будь-які форми поводження з нею, через свою невпевненість не мати сил зупинити те, що її не влаштовує, як наслідок, може стати жертвою булінгу. Також у будь-якій конфліктній ситуації або в суперечці людина із завищеною самооцінкою впевнена, що її слово має бути останнє, їй не важливо, якою саме буде ця фраза, таким людям не складно спрово-

кувати конфлікт, сварку або навіть бійку, які так часто можна спостерігати в навчальних закладах. Такий підліток боїться здатися оточенню слабким, беззахисним або невпевненим у собі, тому він може принижувати інших і таким чином самостверджуватись. Також він може практично не мати друзів або мати їх зовсім небагато, оскільки він схильний до надмірного егоїзму, власні інтереси та захоплення є для нього першочерговими.

Такі показники, як індекс агресивності та прийняття інших, також мають обернену кореляцію ($-0,200^*$). Це може свідчити про те, що чим вищий рівень агресивності в підлітка, тим нижчий рівень його прийняття інших. Агресивним підліткам зазвичай властиві емоційна грубість, ворожість як до однолітків, так і до дорослих. У таких підлітків спостерігаються крайні рівні самооцінки (максимально позитивна або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед широким колом соціальних контактів, егоцентризм, невміння знаходити вихід із важких ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, які регулюють поведінку. Загалом такий стан викликає недовіру до нових незнайомих людей, що заважає дитині в підлітковому віці приймати нових людей у групі або ж самій включатися в нові групи, знаходити з ними спільну мову. Підліток із такими характеристиками може виступати булером щодо нових учнів у класі, нових знайомих однокласників та навіть нових учителів.

Самооцінка – агресивність ($0,691^{**}$). Між цими показниками спостерігається пряма статистично значуща кореляція. Чим вища самооцінка в підлітка, тим вищий рівень агресивності або навпаки – за низької самооцінки рівень агресивності підлітків також низький. Цікаво те, що отримавши обернену кореляцію між рівнем самооцінки та рівнем прийняття інших, можна сказати, що за наявності

Таблиця 1

Значення коефіцієнтів кореляції показників булінгу з досліджуваними показниками

		Прийняття інших	Самооцінка	Агресивність	Ворожість	
R _о Спірмена	Прийняття інших	Коеф. кор.	1,000	-0,484*	-0,500*	-0,089
		Знач. (двосторон.)		0,032	0,019	0,302
	Самооцінка	Коеф. кор.	-0,184*	1,000	0,691**	0,240**
		Знач. (двосторон.)	0,032		0	0,005
	Агресивність	Коеф. кор.	-0,200*	0,691**	1,000	0,311**
		Знач. (двосторон.)	0,019	0		0
	Ворожість	Коеф. кор.	-0,089	0,240**	0,311**	1,000
		Знач. (двосторон.)	0,302	0,005	0	

* Кореляція значуща на рівні 0,05. ** Кореляція значуща на рівні 0,01.



високої самооцінки в підлітка його рівень агресивності буде теж високим, оскільки він схильний вороже ставитись до нових людей у своєму оточенні. Це можна пояснити тим, що найчастіше агресивність проявляється з метою привернути до себе увагу. Якщо в підлітка спостерігається підвищена самооцінка, він може потребувати цієї уваги. А якщо це так, то, виходячи з вищесказаного, його потреба в самоствердженні, самовизначенні та реалізації і є потягом до зародження агресії або ж навпаки, через занадто велике бажання бути в центрі уваги підліток може почати привертати до себе увагу агресивними методами.

Самооцінка – ворожість (0,240**). Прямая кореляція свідчить про те, що наявність високої самооцінки супроводжується високим рівнем ворожості і навпаки, у разі низької самооцінки рівень ворожості також буде нижчим. Як уже говорилося раніше, діти підліткового віку, яким властивий високий рівень самооцінки, можуть бути зарозумілими та зверхніми щодо інших, а тому коло оточення таких людей може бути досить малим. Виходячи із цього, відсутність друзів або критично мала їхня кількість може викликати недовіру до оточення, страх бути покинутим та залишитись одному. Також нові учні або вчителі можуть бути вороже сприйняті як ті, хто може похитнути авторитет, отже, і самооцінку підлітка. Саме тому їхній рівень ворожості до інших напряму пов'язаний із їхньою самооцінкою.

У результаті порівняльного аналізу встановлено, що в дівчат порівняно із хлопцями вищий рівень самооцінки ($U = 535,5$; $p = 0,39$); вищий рівень агресивності ($U = 528$; $p = 0,17$) та нижчий рівень прийняття інших ($U = 255$; $p = 0,22$). Вікових особливостей у проявах булінгу не виявлено. Отримані дані можуть свідчити про те, що дівчата більш схильні не приймати новий об'єкт спілкування і можуть проявляти агресію, зокрема і для самозахисту. Варто зауважити, що дівчата частіше вдаються до вербального прояву агресії, тоді як хлопці – до фізичного. За шкалою ворожості значущих відмінностей не виявлено ($p \geq 0,05$).

Для визначення чинників булінгу серед дітей підліткового віку проведено множинний

регресійний аналіз, що передбачав визначення впливу незалежних змінних на залежну змінну. Залежною змінною було обрано ворожість, оскільки за результатами анкетування попередньо було визначено, що серед учасників дослідження 79% були причетні до булінгу в ролі пасивного спостерігача або в ролі самих булерів, саме в цих досліджуваних були виявлені найвищі показники за рівнем ворожості. Множинний регресійний аналіз здійснювався з використанням методу виключення, вірогідність прогнозу регресійного аналізу ворожості правильна на 62% ($R^2 = 0,624$).

Результати множинного регресійного аналізу свідчать, що ворожість дітей підліткового віку зумовлюється низьким рівнем прийняття інших, що проявляється в осудливому, зневажливому або критичному ставленні до оточення, агресивністю та неадекватним рівнем самооцінки.

Висновки

У результаті проведеного аналізу отриманих даних виявлено, що підлітки здебільшого мають середній рівень прийняття інших із тенденцією до низького або ж низький, а також низький рівень самооцінки, що може стати причиною булінгу у школі. Рівні агресивності та ворожості є середніми, тільки в окремих випадках виявлено високий показник агресії і ворожого ставлення до оточення. Дослідження отриманих результатів за всіма методиками показало, що низький показник прийняття інших і низька самооцінка можуть впливати на рівень агресії, підвищувати ворожість до оточення, може проявлятися у ворожому ставленні до однолітків, поганому налагодженні дружніх стосунків, заздрості, небажанні працювати у групі тощо.

Визначено, що підвищена ворожість у групі впливає на рівень прийняття інших, який серед вибірки є досить низьким, а отже, може спричинити у підлітковому середовищі проблему із прийняттям не лише нових та незнайомих людей у класі, але й людей, що можуть чимось відрізнитись від інших. Наприклад, мати власні вподобання чи погляди, які відрізняються від думки загальної більшості, або ж мати особливості в зовнішньому вигляді або

Таблиця 2

Регресійні коефіцієнти (а) загальних показників

Модель: 3 чинники; $R^2 = 0,624$		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	p
		Б	Стандартна помилка	Бета		
	(Константа)	1,055	0,081		0	1,000
	Прийняття інших	-0,022	0,083	-0,022	-0,268	0,789
	Самооцінка	0,014	0,113	0,014	0,124	0,901
	Індекс агресивності	0,338	0,113	0,338	2,983	0,003

а. Залежна змінна: Індекс ворожості.

у способі самовираження, що не збігаються із загальноприйнятими в соціумі нормами, можуть спричинити негативне ставлення та перерости в булінг.

Результати показали, що серед чинників виникнення булінгу можна виділити високий рівень агресивності та ворожості підлітків до свого оточення. Школярі не завжди здатні адекватно реагувати на стресові події, зокрема і на появу в їхньому оточенні когось нового або чогось нового у вже знайомого однолітка, наявна проблема нездатності кон-

тролювати свою агресію, часте вороже ставлення до зовнішнього середовища, що і заострює проблему підліткового булінгу.

Перспективи подальших досліджень полягають у продовженні вивчення як психологічних, так і соціальних чинників булінгу в дітей різного віку у шкільному середовищі, виявленні вікових особливостей у прояві булінгу. Також перспективи вбачаються і в напрямках розроблення та впровадження методів і технологій протидії булінгу, дослідження шляхів профілактики даного явища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Burk F.L. Teasing and bullying. *The Pedagogical Seminary*. 1997. Vol. 4 (3). P. 336–371.
2. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979.
3. Card N., Hodges E.V.E. It takes two to fight in school, too: A social relations model of the psychometric properties and relative variance of dyadic aggression and victimization in middle school. *Social Development*. 2010. Vol. 19. P. 447–469.
4. Espelage D.L., Rao M.A., de la Rue L. Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Social Distress and the Homeless*. 2013. Vol. 22. P. 21–27.
5. Espelage D.L., Swearer S.M. A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. *Handbook of bullying in schools: An international perspective* / S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (Eds.). New York : Routledge, 2010. P. 61–72.
6. Hawley P.H., Stump K.N., Ratliff J. Sidestepping the jingle fallacy: Bullying, aggression, and the importance of knowing the difference. *Bullying in North American schools* / D.L. Espelage, S. Swearer (Eds.). New York : Routledge, 2011. P. 101–115.
7. Olweus D. Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, D.C. : Hemisphere (Wiley), 1978.
8. Olweus D. Peer harassment: A critical analysis and some important questions. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* / J. Juvonen, S. Graham (Eds.). New York : Guilford Press, 2001. P. 3–20.
9. Pikas A. Treatment of mobbing in school: Principles for and the results of the work of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1975. Vol. 19 (1). P. 1–12.
10. Rodkin P.C., Hodges E.V.E. Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for school service providers and social developmental research. *School Psychology Review*. 2003. Vol. 32. P. 384–400.
11. Social goals, social behavior, and social status in middle childhood / P.C. Rodkin et al. *Developmental Psychology*. 2013. Vol. 49. P. 1139–1150.
12. A social-ecological model of bullying prevention and intervention in early adolescence / S.M. Swearer et al. *Handbook of school violence and school safety* / S.R. Jimerson et al. (Eds.). New York : Routledge, 2012. P. 333–335.
13. Алексеевко Т.Ф. Булінг і мобінг: причини розвитку і шляхи профілактики. *Особистість у просторі виховних інновацій* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Івано-Франківськ, 19 жовтня 2018 р. Івано-Франківськ : НАІР, 2018.
14. Андрєєнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашник О.А. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Київ : ТОВ «Агентство «Україна»», 2019.
15. Губко А.А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2013. Вип. 114. С. 46–50.
16. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України від 18 грудня 2018 р. № 2657–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> (дата звернення: 26.12.2020).
17. Кіричевська Є.В. Насильство в загальноосвітніх навчальних закладах: стратегії подолання. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. Вип. 8. С. 4–10.
18. Лалак Н.В. Булінг в освітньому середовищі сучасного закладу загальної середньої освіти: теоретичний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. № 1. С. 34–36.
19. Лушпай Л.І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2013. Вип. 33. С. 85–89.
20. Підвальна Ю.В. Соціально-психологічні чинники як основа для формування поведінки жертви та булера. *Збірник наукових праць Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія «Педагогічні науки». 2020. Вип. 185. С. 143–146.
21. Погорільська Н.І., Головіна А.О., Столяр А.О. Особливості особистісних рис учасників шкільного булінгу в підлітковому віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Вип. 1 (1). С. 90–94.
22. Стельмах С.С. Вікові аспекти виникнення булінгу серед дітей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 133. С. 204–207.
23. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Издательство Института психотерапии, 2002.



REFERENCES:

1. Burk, F.L. (1897) Teasing and bullying. *The Pedagogical Seminary*, 4 (3), 336–371.
2. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press
3. Card, N., & Hodges, E.V.E. (2010). It takes two to fight in school, too: A social relations model of the psychometric properties and relative variance of dyadic aggression and victimization in middle school. *Social Development*, 19, 447–469.
4. Espelage, D.L., Rao, M.A., & de la Rue, L. (2013). Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 22, 21–27.
5. Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). New York, NY : Routledge.
6. Hawley, P.H., Stump, K.N., & Ratliff, J. (2011). Sidestepping the jingle fallacy: Bullying, aggression, and the importance of knowing the difference. In D.L. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (2nd ed., pp. 101–115). New York, NY : Routledge
7. Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).
8. Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important questions. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–20). New York, NY: Guilford Press.
9. Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: Principles for and the results of the work of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19 (1), 1–12.
10. Rodkin, P.C., & Hodges, E.V.E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for school service providers and social developmental research. *School Psychology Review*, 32, 384–400.
11. Rodkin, P.C., Ryan, A.M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49, 1139–1150
12. Swearer, S.M., Espelage, D.L., Koenig, B., Berry, B., Collins, A., & Lembeck, P. (2012). A social-ecological model of bullying prevention and intervention in early adolescence. In S.R. Jimerson, A.B. Nickerson, M.J. Mayer, & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 333–355). New York, NY : Routledge
13. Alekseyenko, T.F. (2018) Bulinh i mobinh: prychny rozvytku i shlyakhy profilaktyky [Bullying and mobbing: causes of development and ways of prevention.]. Proceedings from AUSPCPSEI 'Materialy vseukrayins'koyi naukovy-praktychnoyi konferentsiyi "Osobysty u prostori vykhovnykh innovatsiy" – All-Ukrainian scientific-practical conference "Personality in the space of educational innovations" (Ivano-Frankivsk, October 19th, 2018.), 19–25. Ivano-Frankivsk : NAIR [in Ukrainian].
14. Andryeyenkova, V.L., Mel'nychuk, & V.O., Kalashnyk, O.A. (2019) *Protydiya bulinhu v zakladi osvity: systemnyy pidkhid [Countering bullying in an educational institution: a systematic approach]*. Kyiv : TOV "Ahentstvo "Ukrayina" [in Ukrainian]
15. Hubko, A. A. (2013) Shkil'nyy bulinh yak sotsial'no-psykholohichnyy fenomen [School bullying as a socio-psychological phenomenon]. *Visnyk Chernihiv's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya : Psykholohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series : Psychological sciences*, 114, 46–50. [in Ukrainian].
16. Zakon Ukrayiny "Pro vnesennya zmin do deyakykh zakonodavchykh aktiv Ukrayiny shchodo protydyi bulinhu (ts'kuvannyu)" – ["About modification of some legislative acts of Ukraine concerning counteraction to bullying (harassment)"] – vid 18.12.2018 № 2657–VIII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> [in Ukrainian].
17. Kirychevs'ka, Ye.V. (2010) Nasyt'stvo v zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh: stratehiy podolannya [Violence in secondary schools: coping strategies]. *Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota – Practical Psychology and Social Work*, 8, 4–10. [in Ukrainian].
18. Lalak, N.V. (2019) Bulinh v osvitu'omu seredovyshchi suchasnoho zakladu zahal'noyi seredn'oyi osvity: teoretychnyy aspekt [Bullying in the educational environment of a modern institution of general secondary education: a theoretical aspect]. *Naukovyy visnyk Mukachiv's'koho derzhavnoho universytetu. Seriya : Pedahohika ta psykholohiya – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and psychology*, 1, 34–36. [in Ukrainian].
19. Lushpay, L.I. (2013) Shkil'nyy bulinh yak riznovyd suspil'noyi ahresiyi [School bullying as a kind of social aggression]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya". Seriya "Filolohichna" – Scientific Proceedings of the National University of Ostroh Academy. Philological Series*. 33, 85–89. [in Ukrainian].
20. Pidval'na, Yu. V. (2020) Sotsial'no-psykholohichni chynnyky yak osnova dlya formuvannya povedinky zhertvy ta bulera [Socio-psychological factors as a basis for shaping the behavior of the victim and bully]. *Naukovi zapysky Seriya: Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats' Tsentral'noukrayins'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Volodymyra Vynnychenka – Scientific notes Series: Pedagogical sciences: collection of scientific works Central Ukrainian State Pedagogical University Volodymyr Vynnychenko*, 185, 143–146. [in Ukrainian].
21. Pohoril's'ka, N.I., Holovina, A.O., & Stolyar, A.O. (2019) Osoblyvosti osobystisnykh rys uchasykiv shkil'noho bulinhu v pidlitkovomu vitsi [Features of personality traits of school bullying participants in adolescence]. *Teoriya i praktyka suchasnoyi psykholohiyi – Theory and practice of modern psychology*, 1 (1), 90–94. [in Ukrainian].
22. Stel'makh S.S. (2016) Vikovi aspekty vynyknennya bulinhu sered ditey [Age aspects of bullying among children]. *Visnyk Chernihiv's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 133, 204–207. [in Ukrainian].
23. Fetyskyn, N.P., Kozlov V.V., Manuyylov H.M. (2002) *Sotsyal'no-psykholohicheskaya dyahnostyka razvytyya lychnosty y malykh hrupp [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]*. Moscow : Publishing House of the Institute of Psychotherapy [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 21.01.2021.
The article was received 21 January 2021.

СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ;
ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

UDC 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-15>**THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LONGITUDE RESEARCH
RESULTS OF IDEA PECULIARITIES OF THE CHILDREN FROM COMPLETE
FUNCTIONAL AND LABOR MIGRANTS' FAMILIES****Krupnyk Ivan Romanovych,**Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.),
Associate Professor at the Department of Psychology*Kherson State University*

azont@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4092-9781>

The purpose of the article is to highlight the results of the empirical longitudinal research on the development of family ideas among middle and high school-age children. The article highlights the importance of the young generation's ideas about their future family life in the context of the peculiarities, which labor migrants' children have. Changes in the adolescents' attitude to their future marriage in longitude are considered. The sample included children from labor migrants' families aged 12–14 (88 respondents), who were surveyed in 2014 and a part of this sample's respondents (49 students), who were surveyed in 2017, and, at that time, they were 15–17 full years respectively. Also, in 2014 it was carried out the psycho-diagnostic examination of children from complete families (63 respondents) and 23 of them were surveyed in 2017.

Methods. To diagnose the peculiarities of family ideas in longitude, S.V. Kovalev's questionnaire "Preventive Marriage Satisfaction" was chosen (to identify the level of positive attitude to the future marriage) and the author's drawing method "My future family" (to identify emotional attitude to the future family and possible problematic family ideas, which can have a destructive effect on marital and child-parent relationships). Hypothesis. There is a possibility that negative tendencies during the formation of family ideas among labor migrants' children remain constant throughout the adolescent period.

Results. Statistical analysis. It is carried out the comparative analysis of family ideas, which adolescents from complete functional families have. The descriptive statistics are used to determine the average, minimum, maximum indicators in the group, the indicators of standard deviation; the Student's t-criterion. As a result of the longitudinal study of family ideas, it has been revealed that children from labor migrants' families have negative dynamics in the formation of ideas about the future family, that is, the representations are predictably more and more unfavorable in comparison with children from complete functional families.

Conclusions. It has been proved a decrease in the level of preventive satisfaction with marriage and desirability of interaction between family members that will affect the development of marital and family relations in the future, namely the strength of the future marriage, spouses' compatibility and success of parenthood, etc. Research limitation concerns the number of the same participants in the longitude, as some respondents did not continue their education in high school.

Key words: *image of the future family, labor migration, labor migrants' children, preventive satisfaction with marriage, longitudinal research.*

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЛОНГІТЮДНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ІЗ ПОВНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ РОДИН
ТА РОДИН ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ****Крупник Іван Романович,**кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології*Херсонський державний університет*

azont@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4092-9781>

Метою статті є висвітлення результатів емпіричного подовжнього дослідження розвитку сімейних уявлень дітей середнього та старшого шкільного віку. Висвітлено питання важливості уявлень молодого



покоління про своє майбутнє сімейне життя в контексті їх особливостей у дітей трудових мігрантів. Розглянуто зміни ставлення підлітків до свого майбутнього шлюбу у лонгітюді. До вибірки увійшли діти з родин заробітчан 12–14 років (88 респондентів), яких було обстежено у 2014 році, частина респондентів цієї вибірки (49 школярів), яких було обстежено у 2017 році, що на той час мали 15–17 років повних років. Окрім того, у 2014 році проведено психодіагностичне обстеження дітей з повних родин (63 респонденти), з них 23 респонденти обстежено у 2017 році.

Методи. Для діагностики особливостей сімейних уявлень у лонгітюді вибрано опитувальник С. Ковальова «Превентивна задоволеність шлюбом» (для виявлення рівня позитивного ставлення до майбутнього шлюбу) та авторська малюнкova методика «Моя майбутня родина» (для виявлення емоційного ставлення до майбутньої родини та можливих проблемних сімейних уявлень, які можуть впливати деструктивно на подружні та дитячо-батьківські стосунки). Найважливіша гіпотеза: існує вірогідність того, що негативні тенденції під час формування сімейних уявлень дітей трудових мігрантів залишаються сталими протягом усього підліткового періоду.

Результати. Застосовано порівняльний аналіз сімейних уявлень з підлітками з повних функціональних сімей. Використано описову статистику для визначення середніх, мінімальних, максимальних показників у групі, показників стандартного відхилення; t-критерій Стюдента. В результаті подовженого дослідження сімейних уявлень виявлено негативну динаміку у формуванні уявлень про майбутню родину у дітей з родин трудових мігрантів, тобто уявлення є все більш прогностично неблагополучними порівняно з дітьми з повних функціональних родин.

Висновки. Доведено зменшення рівня превентивної задоволеності шлюбом та бажаності взаємодії між членами родини, а це в майбутньому впливатиме на розвиток шлюбно-сімейних відносин, а саме міцність майбутнього шлюбу, сумісність подружжя та успішність батьківства. Обмеження дослідження стосується кількості тих самих учасників у лонгітюді, оскільки деякі респонденти не продовжили навчання у старшій школі.

Ключові слова: образ майбутньої сім'ї, трудова міграція, діти трудових мігрантів, превентивна задоволеність шлюбом, лонгітюдне дослідження.

Introduction

Ukrainians' labor migration is a problem not only of an economic nature. Identification of this problem is impossible without taking into account its social-psychological aspect since labor migration affects both the life of society as a whole and the life of individuals (Блинова, 2011; Влывова, Попович, Vokshan & Tsilmak, 2019; Василенко, 2016; Католик, 2008; Махмадамінова, 2006).

1. Theoretical substantiation of the problem

Considering that about seven million Ukrainians work abroad, the magnitude of this phenomenon becomes clear. The most vulnerable in this situation, in our opinion, are the individuals who are in the process of formation, namely the children from labor migrants' families (it should be noted that only 5% of labor migrants do not have children). Thus, the children from labor migrants' families are left without one or even both parents for a long time. Formally, the family exists, but its educational and socializing potential is significantly weakened by the actual absence of parents for sufficiently long periods lasting on average six months – a year (Крупник, 2015).

We suggest considering a very important for each person and society as a whole influence of parents' temporary absence on the child's personality formation in labor migrants' families. In particular, to trace with the help of the longitudinal method peculiarities and changes of ideas about the future family life of children from labor migrants' families in the middle and senior adolescent age periods

in comparison with the respondents who do not suffer from lack of parental attention, namely children from complete functional families.

This problem consideration concerns many aspects of the family interactions: these are views on a structure of the family and everyday life, household chores' duties and rest, views on upbringing, material issues, behavior in conflict situations. That is, it is a question of the formation and development of marital and child-parent relations, on which the family's psychological well-being depends. The image of the future family combines also such important expectations as a number of children (if there are several children in a parental family, then the probability increases that one's own family will focus on the birth of more than one child), the issues of leadership and responsibility for the family, economic issues (who has a wallet, income distribution, priority of purchases, etc.) and not so significant, but no less important ideas about the distribution of responsibilities and time spent on the household, communication with children, forms of rest – and therefore on the family values in general (Мартинюк, 2019; Попович, 2016; Khmil & Popovych, 2019).

Most studies of the modern psychologically prosperous family prove that it should perform two main functions: psycho-therapeutic and educational (Алексєенко, 2017). The labor migrants' family cannot fully perform these functions, therefore it is dysfunctional. In particular, according to T. Yablonska, a dysfunctional family has the following characteristic features of the child-parent relationships: a low emotional acceptance

of the child, lack of reciprocity, shortage of control and, in general, inconsistency in education, insufficient or excessive level of satisfaction of the child's needs (Яблонська, 2011). The above-listed features are typical for labor migrants' families. That is why in 2007, in Ukraine, not by chance families of migrant workers were included in the established General Bank of families who found themselves in difficult life circumstances (Левченко, Трубавіна, Цушко, 2008).

Thus, a labor migrants' family is dysfunctional (cohabitation of parents for a long time is absent due to the work specifics: a watch, work abroad), in which a deprivation situation can be created, as a result of which it is difficult for the child to satisfy important psychical needs (Лялюк, 2007).

Based on the said above, it becomes clear that the scientific and psychological study of the parents' influence (or, on the contrary, the absence of their educational influence) on the family life of the younger generation, namely on the formation of their ideas about the future family, requires further scientific research.

Hypothesis. There is a possibility that the negative tendencies during the formation of family ideas among labor migrants' children remain constant throughout the adolescent period.

The aim of the article is the research and comparison of changes in the ideas about the future family of teenagers of middle and senior adolescent age from dysfunctional and complete functional families.

2. Methodology and methods

Based on the conducted theoretical analysis of the research of social ideas in general and the family ones, in particular, we believe that most prognostic should be a sample of children of puberty. Adolescence is undoubtedly one of the sensitive periods in the formation of ideas about the family. It is like a beginning, origin, and at the same time, intensive development of the most important structures of an adult personality: their worldview, moral beliefs, and ideals.

The following personality qualities appear: compassion and willingness to help, without which it is impossible to love another person. The teenager makes the parents' moral assessment. That is why the way they relate to each other, the moral criteria formation of the adolescent's attitude to a person of the opposite sex depends on. The cognitive component of the reproductive attitude is formed, which in turn is a component of the fatherhood phenomenon. At the end of adolescence, in general, the main lines of development of the life world, which are responsible for the individual's orientation, have been formed. Therefore, adolescent worldviews operate throughout adult life in one way or another. This age period is

most favorable for the development of social ideas. Given the importance of this age stage for the formation of family ideas and the fact that the adolescent has a high rate of mental development, we conducted the second stage of diagnosis on the border between adolescence and youth age but remaining within puberty.

The sample included children from labor migrants' families aged 12–14 years (88 respondents) who were surveyed in 2014 and a part of this sample's respondents (49 schoolchildren) who were examined in 2017, and at that time, they were 15–17 full years respectively. Besides, in 2014 it was carried out a psycho-diagnostic examination of children from complete families (63 respondents) and 23 of them were surveyed in 2017.

Assuming that children from labor migrants' families have peculiarities of family ideas driven by the action of episodic family deprivation, children from complete functional families (parents live together permanently) were included in the comparative sample, since this category does not belong to the sphere of family's deprivation influence.

To diagnose the peculiarities of family ideas in longitude, S.V. Kovalev's questionnaire "Preventive Satisfaction with Marriage" and the drawing method "My Future Family" were chosen.

The method "Preventive Satisfaction with Marriage" allows us to determine the degree of adolescents' satisfaction with their future marriage. The test consists of ten questions that relate to the key concepts of family behavior. The maximum number of "raw" points is 30. The results of the answers are interpreted as a percentage: 0–33% – low level; 34–65% – average level; 66–100% – high level of preventive satisfaction with marriage. The questions highlight the child's attitude to joint activities and rest, openness in communication, a desire to take into account another person's feelings and thoughts, attitude to love and divorce. The basic positive perception of family life increases a rating of family values in an individual's worldview motivates a person to create a family and caring attitude towards it; it eases the period of initial adaptation, provides a reserve of psychological stability and strength in family relationships.

The drawing method "My Future Family".

A typical instruction, which is provided when performing projective drawings, was offered. Besides, to make the results more informative (determination the distribution of roles, nature of relationships, the presence of joint activities and conflict indicators, hostility, isolated figures, etc.), children were aimed to perform dynamic drawings.

The following author's criteria were used for quantitative processing.



The criteria for evaluating a projective drawing “My Future Family”:

- 1) the presence of parents' joint activities;
- 2) the presence of children;
- 3) the presence of both parents;
- 4) joint activities of parents and children;
- 5) absence of conflicts, hostility indicators;
- 6) the drawing elaboration, a large number of various details;
- 7) the absence of isolated figures.

For each indicator, one point was awarded if there was coincidence with the assessment criterion.

The developed criteria for assessing the indicators of the method, first of all, were aimed to identify an emotional attitude towards the future family as whole and joint activities, as important factors, which influence the creation and further well-being of the family.

To study the dynamics of the development of ideas about the future family of children from labor migrants' families, a longitudinal method was chosen. The longitudinal study makes it possible to trace more closely separate aspects and genesis stages of the studied psychological phenomena. A longitudinal method is irreplaceable in general, age, and pedagogical psychology. Many longitudinal studies relate to adolescence and youth periods.

3. Results and discussions¹

The analysis and interpretation of the test results “Preventive Satisfaction with Marriage” showed quite a high level of preventive satisfaction with marriage in the samples. A middle level was found among the respondents of middle adolescence and high among senior pupils from labor migrants' families (see table 1). Using the Student's t-test, a statistically significant difference was proved between the average indicators of possible future satisfaction with marriage in the studied samples ($t = 1.97$; $p \leq 0.05$). That indicates that

such an important aspect of the future family image as the desirability of marriage, its positive perception among senior pupils is significantly reduced compared to middle-aged teenagers.

The revealed differences in the indicator of preventive satisfaction with marriage show that senior school pupils believe to a lesser extent in that they will be well and comfortable in their own marriage. That testifies to the negative dynamics in the family ideas' formation among children from labor migrant families. We can assume that the child, who lives in a labor migrants' family, does not fully observe the positive aspects of communication between parents and begins to look at the family institution pessimistically.

It is interesting that when tested in 2014 (adolescents aged 12–14 years), while comparing the indicators of preventive satisfaction with a marriage of the children from dysfunctional and complete functional families, among the first the level turned out to be lower (table 2).

The revealed difference in the test scores between the samples indicates that these peculiarities are due to the action of episodic family deprivation on the labor migrants' children since this indicator is lower than the indicators of the children from complete functional families.

When analyzing the indicators obtained at the diagnosis of preventive satisfaction with marriage in the sample of adolescents from complete functional families, a statistically significant difference was not found (average score 71.9 and 72 middle and senior adolescence, respectively). It should be noted that in both cases it is a high indicator of the level of preventive satisfaction with marriage and it is stable. At the same time, the indicator of the level of preventive satisfaction with marriage among children from dysfunctional families decreases in senior adolescence. It is also significantly lower

Table 1

The significant differences in the test assessments of the respondents from labor migrants' families according to the method “Preventive Satisfaction with Marriage” by S.V. Kovalev (Student's t-criteria)

Sample	Average score	Student's t-criteria	Significance level
Middle adolescence (n = 88)	67	1,97	P≤0,05
Senior adolescence (n = 49)	62,4		

Table 2

The significant differences in the test assessments according to the method “Preventive Satisfaction with Marriage” by S.V. Kovalev (student's t-criteria)

Sample	Average score	Student's t-criteria	Significance level
Children from migrants' families (n = 88)	67	2.31	P≤0.05
Children from complete families (n = 63)	71.9		

¹ Research limitation concerns the number of the same participants in the longitude, as some respondents did not continue their education in high school.

in comparison with senior adolescents from complete functional families since according to the method, the average score of 62.4 of this indicator is already assessed within the average, not high level.

The differences were revealed using student's t-criteria between the indicators of the drawing method "My Future Family" in the sample of the respondents from labor migrants' families (table 3).

The children of middle school-age revealed a higher average score of the indicators the "presence of joint activity of parents" ($t = 2.04$; $p \leq 0.05$) and "joint activity of parents and children" ($t = 2.72$; $p \leq 0.01$). It should be noted that general activities meant joint play or work (the adolescents often drew a trip to rest by car, plane, which was not considered as a joint activity). The low indicators of joint interaction, in our opinion, are a negative factor which will affect the psychological well-being of the future family, since it is a joint activity that is the basis for a family cohesion, understanding, and emotional attachment of its members. It turned out to be interesting that according to the criterion "presence of joint activity of parents" the indicators that the senior adolescents had both from complete functional families and dysfunctional ones appeared close (average score 0.52 among the first). Perhaps this is a characteristic feature of family ideas for this age. Unlike the interaction in the "parent-child" system, it is difficult for the respondents to imagine relationships in the "husband-wife" system. In our opinion, this should be taken into account when conducting psychological work with adolescents, since understanding functional roles, responsibilities in a spouses' life is an important factor in marriage well-being.

Even the low, to our mind, indicators revealed as a result of the testing in 2014 were statistically lower in longitude. Thus, the negative tendency continued - the aspect of joint activity occupies less and less place in the ideas about the future family, both in the "husband-wife" and "parent-child" systems. An important component of a psychologically happy family – joint activities of its members, is not significant for children whose parents work abroad.

Let us trace the samples' results according to the indicator "elaboration of the drawing", a large number of various details. In the first measurement, this indicator was also quite low among the children from complete functional families (the average score by the criterion 0.41), therefore, we can assume that a higher indicator by this criterion, is an indicator of age tendencies and not a consequence of episodic family deprivation, since among the senior adolescents from complete functional families the level of this indicator is even lower – the average score 0.3.

The differences revealed using Student's t-criterion between the indicators of the drawing method "My Future Family" in the sample of the respondents whose parents live and work in their country (table 4).

These data indicate the following. Unlike the family ideas of the children from labor migrants' families, the senior adolescents from complete functional families pay attention to joint activities in the "parent-child" system. That is, the number of drawings that depict, for example, joint sports games, swimming in the river, fishing, cooking, hiking, going to the cinema, etc. has significantly increased ($t = 5.07$; $P \leq 0.001$). It is interesting that in the first measurement (in 2014) the average scores by these indicators between the samples of the children from labor migrants'

Table 3

The significant differences of family ideas among children from labor migrants' families according to the indicators of the drawing method "My Future Family"

Drawing assessment criteria	Middle adolescent age (n = 88)	Senior adolescent age (n = 49)	Student's t-criterion	Significance level
	Average score	Average score		
Presence of parents' joint activities	0.58	0.4	2.04	$P \leq 0.05$
Joint activities of parents and children	0.47	0.24	2.72	$P \leq 0.01$
The drawing elaboration, a large number of various details	0.35	0.59	2.76	$P \leq 0.01$

Table 4

The significant differences of family ideas among children from complete functional families according to the indicators of the drawing method "My Future Family"

Drawing assessment criteria	Middle adolescent age (n= 63)	Senior Adolescent age (n= 23)	Student's t-criterion	Significance level
	Average score	Average score		
Joint activities of parents and children	0.48	0.91	5.07	$P \leq 0.001$
Presence of both parents	0.87	0.52	3.12	$P \leq 0.01$
Absence of conflicts, hostility indicators	0.87	1	3.03	$P \leq 0.01$



families and the children from the families whose parents work in their country are almost identical (0.47 and 0.48, respectively).

The level of the indicator “presence of both parents” has significantly decreased among the respondents of senior adolescents ($t = 3.12$; $P \leq 0.01$). At the same time, the adolescents from migrant families have a high level of this indicator in both measurements (0.95 and 0.96), and, besides, it is statistically higher than among the children from complete functional families (table 5).

Thus, there is a married couple in the drawing of labor migrants’ children, as a rule. Given the fact, that the projective method indicates problematic aspects of the human mental life, it is an obligatory image of both adult family members that indicates the lack of the presence of parents in their family, the desire to be with them all the time and not for short periods. If we assume that the indicator by this criterion among the children from complete families is a “standard”, then an extremely high result in the sample among the children from labor migrants’ families is an indicator of hypersensitivity to the absence of their parents.

The indicators of hostility and conflicts are minimal in the first measurement, in the second measurement they were not revealed at all (average scores: 0.87 middle adolescence and 1 – senior adolescence). It should be reminded that the drawings were estimated at 1 point if there were no conflicts and indicators of hostility in them.

In addition to the differences of the indicators in the family ideas of high school students by the criterion “presence of both parents”, the significant differences of the indicators were also found by the criteria “joint activities of parents and children” and “absence of conflicts, indicators of hostility” (table 6).

Above it was highlighted the negative dynamics of the significance of joint activities in the family ideas among the children who suffer from the action of episodic family deprivation and, on the contrary, the positive ones among the children who do not suffer from a lack of parental attention.

Since in the indicators of 2014, the significant differences between the samples were revealed only by the criterion “presence of both parents”, we can state that the differences in the ideas about the future family among the respondents are increasing.

Even though that the average scores of the indicators among the children from labor migrants’ families also indicate minimal aggressive behavior: 0.93 (2014) and 0.88 (2017), when comparing the indicator values by the criterion of aggressiveness between the senior adolescents, a statistically significant difference was revealed ($t = 2.61$; $P \leq 0.05$). That is, the labor migrants’ children perceive more and more aggressive manifestations in the family relationships over time.

Conclusions

The comparative analysis of the longitudinal empirical research’s results of idea peculiarities among labor migrants’ children of middle and senior adolescence revealed the negative tendencies in the family ideas’ formation of the respondents from labor migrants’ families, namely: the level of preventive satisfaction with marriage continues to decline, the idea of the importance of interaction between family members is being devalued, both between spouses and between parents and children. Besides, the presence of both parents in the family remains a crucial factor for children from labor migrants’ families, indicating a lack of parental attention or, in other words, the frustration of the need for parents.

Table 5
The significant differences of family ideas’ indicators among the children from migrants’ families and complete functional families (the drawing “My Future Family”)

Drawing assessment criterion: Presence of both parents	Migrants’ children (n = 88)	Children from complete functional families (n = 63)	Student’s t-criterion	Significance level
	Average score	Average score		
Middle adolescence	0.95	0.86	1.98	$P \leq 0.05$
Senior adolescence	0.96	0.52	4.17	$P \leq 0.001$

Table 6
The significant differences of family ideas’ indicators among the senior adolescents from migrants’ families and complete functional families (the drawing “My Future Family”)

Drawing assessment criterion	Migrants’ children (n = 49)	Children from complete functional families (n = 23)	Student’s t-criterion	Significance level
	Average score	Average score		
Joint activities of parents and children	0.24	0.91	7.7	$P \leq 0.001$
Absence of conflicts, hostility indicators	0.88	1	2.61	$P \leq 0.05$

As a result of the longitudinal study of family ideas, the negative dynamics were revealed in the formation of ideas about the future family among the children from labor migrants' families, that is, the ideas are predictably more and more unfavorable in comparison with the children from complete functional families. It has been proved the decrease in the level of preventive satisfaction with marriage and the desirability of interaction between family members, and that will affect the development of marriage and family relations in the future, namely, the strength of the future marriage, spouses' compatibility and fatherhood success, etc.

In the long run, the differences in the family image in comparison with the respondents

from complete functional families deepen, in particular, the difference in the level of preventive satisfaction with marriage, in the indicators of hostility and joint activities increases.

Based on these statements, the study of family ideas of the younger generation, especially problem categories of the children from dysfunctional families (for example, distant incomplete) is an important step in preventing divorce and in building a harmonious family.

Further research prospects. To study further evolution of family ideas in the studied samples it is advisable to carry out the following diagnostic measurement of the respondents' family ideas in the period of adolescence.

BIBLIOGRAPHY:

1. Алексеєнко Т.Ф. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 2017. 573 с.
2. Блинова О.Є. Трудова міграція населення України у соціально-психологічному вимірі : монографія. Херсон, 2011. 486 с.
3. Василенко О.М. Психологічні особливості трансформації етнічної ідентичності в родинах трудових мігрантів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 5. Т. 2. С. 90–94.
4. Каголик Г.В. Діти трудових емігрантів: особливості особистісних конфліктів (опис психотерапевтичного досвіду). *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2008. Вип. 11. С. 220–228.
5. Крупник І.Р. Особливості уявлень дітей трудових мігрантів про майбутнє сімейне життя : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05. Херсон, 2015. 222 с.
6. Лялюк Г.М. Психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах родинної депривації : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2007. 23 с.
7. Мартинюк О.В. Система психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх в умовах сімейної депривації : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05. Сєверодонецьк, 2019. 262 с.
8. Махмадамінова Г.А. Соціалізація неповнолітніх у соціально неблагополучних сім'ях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології». Київ, 2006. 18 с.
9. Попович І.С. Соціальні очікування особистості як регулятор соціально-психологічної реальності. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2016. С. 138–143.
10. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навчально-методичний посібник / за ред. К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної, І.І. Цушка. Київ, 2008. 384 с.
11. Яблонська Т.М. Сімейна дисфункція: феноменологія, види, напрями психокорекції. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України* / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2011. Вип. 39. С. 415–427.
12. Blynova O., Popovych I., Bokshan H., Tsilmak O. Social and Psychological Factors of Migration Readiness of Ukrainian Students. *Revista ESPACIOS*. 2019. Vol. 40. (№ 36). P. 4.
13. Khmil V.V., Popovych I.S. Philosophical and Psychological Dimensions of Social Expectations of Personality. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2019. № 16. P. 55–65.

REFERENCES:

1. Aliksieienko T.F. (2017) Kontseptualizatsiia sotsialno-pedahohichnykh osnov suchasnoho simeinoho vykhovannia [Conceptualization of Social and Pedagogical Bases of Modern Family Education] : *Doctor's thesis*. Kyiv : NAES of Ukraine Institute of Problems on Education [in Ukrainian].
2. Blynova O.Ye. (2011) *Trudova mihratsiia naseleennia Ukrainy u sotsialno-psykholohichnomu vymiri [Labor Migration of the Population of Ukraine in the Social-psychological Dimension] [Monohrafiia – Monograph]*. Kherson : RIPO [in Ukrainian].
3. Vasylenko O.M. (2016) Psykholohichni osoblyvosti transformatsii etnichnoi identychnosti v rodynakh trudovykh mihrantiv [Psychological Peculiarities of the Transformation of Ethnic Identity in the Labor Migrants' Families] *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University: Series: Psychological Sciences*, 5 (2). 90–94. [in Ukrainian].
4. Katolyk H.V. (2008) Dity trudovykh emihrantiv: osoblyvosti osobystisnykh konfliktiv (opys psykhoterapevtychnoho dosvidu) [Labor Emigrants' Children: Peculiarities of Personal Conflicts (description of the psycho-therapeutic experience)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu: Filosofski nauky – Bulletin of Lviv University: Philosophical Sciences*, 11. 220–228 [in Ukrainian].
5. Krupnyk I.R. (2015) Osoblyvosti uiavlen ditei trudovykh mihrantiv pro maibutnie simeine zhyttia [Peculiarities of the Ideas of Labor Migrants' Children about the Future Family Life]. *Candidate's thesis*. Kherson: Kherson SU [in Ukrainian].



6. Lialiuk H.M. (2007) Psykholohichni osoblyvosti sotsializatsii pidlitkiv v umovakh rodynnoi deprivatsii [Psychological Peculiarities of the Adolescents' Socialization in Conditions of Family Deprivation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk : Vasyl Stefanyk Precarpathian NU [in Ukrainian].
7. Martyniuk O.V. (2019) Systema psykholohichnoho suprovodu sotsialnoi readaptatsii nepovnoletnikh v umovakh simeinoi deprivatsii [The System of Psychological Support of Social Re-adaptation of the Juvenile in the Conditions of Family Deprivation]: *Candidate's thesis*. Sievierodonetsk : V. Dahl East Ukrainian NU [in Ukrainian].
8. Makhmadaminova H.A. (2006) Sotsializatsiia nepovnoletnikh u sotsialno neblahopoluchnykh simiakh [Socialization of Socially Disadvantaged Families]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Institute of Sociology NAS of Ukraine [in Ukrainian].
9. Popovych I.S. (2016) Sotsialni ochikuvannia osobystosti yak rehuliator sotsialno-psykholohichnoi realnosti [Social Expectations of the Individual as a Regulator of Social-psychological Reality] *Aktualni problemy psykholohii – Actual Problems of Psychology*, 138–143 [in Ukrainian].
10. Levchenko K.B., & Trubavina I.M., & Tsushko I.I. (2008) *Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna robota z ditmy trudovykh mihrantiv: navch.-metod. posibnyk [Social-pedagogical and Psychological Work with labor Migrants' Children: educ.-method. textbook]*. Kyiv : “La Strada-Ukraina” [in Ukrainian].
11. Iablonska T.M. (2011) Simeina dysfunktsiia: fenomenolohiia, vydy, napriamky psykholohichnoi korektsii [Family Dysfunction: Phenomenology, Types, Directions of Psycho-correction.] *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy – Scientific Notes of the Institute of Psychology after G.S. Kostiuk NAPS of Ukraine*. Kyiv. 39. 415–427 [in Ukrainian].
12. Blynova O., & Popovych I., & Bokshan H., & Tsilmak O. (2019) Social and Psychological Factors of Migration Readiness of Ukrainian Students. *Revista ESPACIOS*, Vol. 40. (36). 4 [in English].
13. Khmil V.V., & Popovych I.S. (2019) Philosophical and Psychological Dimensions of Social Expectations of Personality. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 16. 55–65 [in English].

The article was received 20 January 2021.
Стаття надійшла до редакції 20.01.2021.

УДК 159.942
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-16>

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTI ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЛЮДИНИ

Поліщук Світлана Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник

*Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України*

Swetlana.a.polischuck@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6576-8331>

Мета статті полягає у розробленні доказової методики для вивчення в людини стану емоційної саморегуляції, який визначає перспективи формування конструктивної поведінки (аргументація: вивчення емоційної саморегуляції передбачає наукове рішення про з'ясування психологічного змісту конструктивної поведінки людини у надзвичайних ситуаціях; емоційна саморегуляція контролює енергетичний баланс організму).

Методи. Презентована методика є авторською. Це дослідницький результат теоретико-емпіричного вивчення проблеми у різних регіонах України. Для розроблення методики дотримані необхідні вимоги (достовірність, валідність тощо). За допомогою методики отримана інформація, яка увиразнює поведінку людини у надзвичайних ситуаціях. Нині методика вдосконалюється, тому може бути використана лише з дозволу автора.

Результати. Сформульовано таку базову пізнавальну настанову: авторський діагностичний інструментарій є поліфункціональним (передбачає констатацію фактичних дослідницьких результатів та потенційні можливості їхньої екстраполяції). Методика – це структурована тематична інформація, де перший рівень складає польова реактивність (пошук позицій комфорту і безпеки; ідентифікація з природою; психотехнічні прийоми; почуття задоволення від створеного); другий рівень становлять стереотипи (чутливість до порушення потреб; афективна фіксація; аутоstimуляція позитивних емоцій); третій рівень формує експансія (дослідницька поведінка, потреба оцінити власні сили; афективні самовідчуття; прагнення до перетворень; афективна потреба в небезпеці); четвертий рівень складає емоційний контроль (залежність від емоційної оцінки оточення; емпатійність; довіра до оточення; готовність отримувати допомогу від інших). Методика складається з 35 питань та варіативних відповідей (кожна відповідь має свій фіксований бал). Здійснено

інтерпретацію отриманої дослідницької інформації (визначено три поведінкових рівні, систематизовано їхні характеристики).

Висновки. Кваліфікована індивідуальна психологічна підтримка передбачає спочатку інформаційну та смислову орієнтацію психолога у вихідних показниках емоційної саморегуляції людини, потім її обстеження за допомогою відповідних методик. Розроблений діагностичний психологічний інструментарій потенційно потребує подальшої апробації.

Ключові слова: *діагностичний інструментарій, емоційний контроль, експансія, конструктивна поведінка, реактивність, стереотип.*

DIAGNOSING THE LEVEL OF FORMATION OF PERSON'S EMOTIONAL SELF-REGULATION

Polishchuk Svitlana Anatoliivna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Senior Researcher

*Institute for Social and Political Psychology of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine*

Swetlana.a.polischuck@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6576-8331>

Purpose. Developing the evidence-based technique for studying person's state of emotional self-regulation which determines the prospects for forming the constructive behavior (argumentation: the study of emotional self-regulation person's behavior in emergencies; emotional self-regulation controls the energy balance of the body).

Methods. The presented technique is the author's copyright. This is a research result of the theoretical and empirical study of the problem in different regions of Ukraine. The necessary requirements (reliability, validity, etc.) were met for the development of the technique. With the help of the technique the information expressing the behavior peculiarities of the person in emergency situations was obtained. At present the technique is being improved, and therefore can be used only with the permission of the author.

Results. The basic cognitive guideline was formulated: the author's diagnostic toolkit is multifunctional (it provides stating the actual research results and the potential possibilities of their extrapolation). The technique is made up of structured thematic information: level 1 is field reactivity (search for positions of comfort and safety; identification with the nature; psychotechnical techniques; sense of satisfaction with the created things); level 2 is made up by stereotypes (sensitivity to the violation of needs; affective fixation; self-stimulation of positive emotions); level 3 is expansion (research behavior, the need to assess the own possibilities; affective feelings; the desire for change; affective need for danger); level 4 is the emotional control (dependence on the emotional assessment of the environment; ability for empathy; trust to the environment; willingness to receive help from others). The method is made up by 35 questions and variable answers (each answer has a fixed score). The interpretation of the received information was carried out (three behavioral levels and their characteristics were defined).

Conclusions. The qualified individual psychological support involves first information and sense orienting the psychologist in the initial indicators of person's emotional self-regulation, and then his/her examining with the help of appropriate techniques. The developed diagnostic psychological tools potentially require the next approbation.

Key words: *diagnostic tools, emotional control, expansion, constructive behavior, reactivity, stereotype.*

Вступ

Фаховий психологічний супровід людей, які перебувають у надзвичайних ситуаціях, має базуватися на увиразненні їхніх психологічних та соціальних наслідків.

Наприклад, психологічними наслідками надзвичайних ситуацій доцільно вважати показники зміни емоційного стану, поведінки, взаємин, які можуть бути спричинені попередньо (тобто до перебування у надзвичайній ситуації), набутими проблемами (психічні розлади, зловживання алкоголем або іншими хімічними речовинами), проблемами як результатами надзвичайної ситуації (непатологічний дистрес, психічні розлади, зокрема

депресія, ПТСР, тривожні розлади, розлади адаптації), недосконалим наданням постраждалим гуманітарної допомоги (наприклад, через нестачу тематичної інформації про можливість отримання такої допомоги).

Соціальні наслідки аналогічно можуть бути спричинені схожими проблемами, а саме попередніми (бідність, належність до соціальних груп, які зазнають стигми та дискримінації у суспільстві), проблемами як результатами надзвичайної ситуації (руйнація сімейних зв'язків, порушення роботи соціальних мереж, руйнація і навіть знищення структури та ресурсів громади, зниження рівня довіри до влади, збільшення проявів гендерного



насилства тощо), недосконаліми особливостями надання гуманітарної допомоги (руйнація традиційних механізмів соціально-психологічної підтримки громадян, зневіра в чесності та відкритості державних організацій, які надають таку допомогу) (Малкіна-Пих, 2005).

Психологічні й соціальні негативні наслідки перебування людини у надзвичайній ситуації однаково потенційно будуть мінімізовані, якщо у цей складний життєвий період забезпечити їй психологічну готовність до розуміння значущості конструктивної поведінки.

Авторське оглядово-критичне дослідження психологічних особливостей поведінки у надзвичайних ситуаціях (2020 рік) засвідчує, що лише усвідомлений зв'язок поведінки з внутрішніми мотивами, які виникають внаслідок опрідметнення потреб, сприяє оптимальній (конструктивній) самоорганізації людини.

У зв'язку з цим наукове рішення про з'ясування психологічного змісту конструктивної поведінки людини у надзвичайних ситуаціях полягає у вивченні емоційної саморегуляції, яка, зокрема, контролює енергетичний баланс організму.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

1. Інформаційна база (як приклад): наукові уявлення про особливості конструктив-

ної поведінки та емоційної саморегуляції (Василіук, 1984, 2003; Малкіна-Пих, 2005). 2. Типологія «станів» поведінки: 1 тип («мотивододільність+», «організованість метою+») – поведінка «мотивододільна» згідно з організаційною метою; 2 тип («мотивододільність+», «організованість метою–») – втрата вольового контролю, але наявність контролю свідомості; 3 тип («мотивододільність–», «організованість метою+») – втрата свідомого контролю між поведінкою та вихідним мотивом; 4 тип («мотивододільність–», «організованість метою–») – «катастрофічний», поведінка дезорганізована (Василіук, 1984, 2003). 3. Авторський тематичний творчий доробок (Поліщук, 2009).

Встановлено, що конструктивна поведінка має бути водночас «мотивододільною+» та «організованою+», що актуалізує необхідність відповідного дослідницького інструментарію.

Метою статті є розроблення доказової методики для вивчення в людини стану емоційної саморегуляції, який визначає перспективи формування конструктивної поведінки.

2. Методологія та методи

Презентована методика є авторською як результат теоретико-емпіричного вивчення проблеми у різних регіонах України з дотриманням необхідних вимог до її конструювання

Таблиця 1

Специфікація методики

Маніфестації	Змістові сфери				Кількість завдань
	A	B	C	D	
	40%	40%	10%	10%	
A (25%)	4	4	1	1	10
B (25%)	4	4	1	1	10
C (25%)	4	4	1	1	10
D (25%)	4	4	1	1	10
Кількість завдань	16	16	4	4	40

Таблиця 2

Змістове наповнення маніфестацій

Маніфестації	Змістові сфери				Кількість завдань
	A	B	C	D	
	40%	40%	10%	10%	
Польова реактивність	Пошук позицій комфорту і безпеки	Ідентифікація з природою	Психотехнічні прийоми	Почуття задоволення від створеного	10
Рівень стереотипів	Чутливість до порушення потреб	Афективна фіксація	Аутоstimуляція позитивних емоцій	Внутрішній баланс емоцій	10
Рівень експансії	Дослідницька поведінка, потреба оцінити власні сили	Афективні самовідчуття	Прагнення до конструктивних перетворень	Афективна потреба в безпеці	10
Рівень емоційного контролю	Залежність від емоційної оцінки оточення	Емпатійність	Довіра оточенню	Готовність отримувати допомогу	10
Кількість завдань	16	16	4	4	40

(достовірність, валідність тощо). За її допомогою отримана інформація, яка увиразнює поведінку людини у надзвичайних ситуаціях. Зараз методика вдосконалюється, тому може бути використана лише з дозволу автора.

3. Результати та дискусії

Базовим теоретичним положенням є авторський діагностичний інструментарій рівнів активності та глибини емоційного контакту людини з навколишнім середовищем, що є поліфункціональним (констатація дослідницьких результатів та потенційні можливості їхньої екстраполяції, що складає перспективи подальших наукових розвідок) (табл. 1, табл. 2).

А. Польова реактивність. Пошук позицій комфорту і безпеки: 1) відчуття руйнівного впливу середовища на організм; 2) стурбованість у виборі зони комфорту; 3) зосередженість думок на виборі зони безпеки; 4) відсутність чіткого емоційного забарвлення (позитивного чи негативного) від вражень. **Ідентифікація з природою:** 1) подобається спостерігати за природою; 2) пошук гармонії у навколишній природі; 3) відчуття безтурботності під час перебування на природі; 4) для мене важливо, де я відпочиваю. **Психотехнічні прийоми:** душевна рівновага через аутотренінг, йогу тощо. **Почуття задоволення від створеного:** розуміння відповідності кінцевого продукту задуму (або краще, ніж задум).

Б. Рівень стереотипів. Чутливість до порушення потреб: 1) відчуття внутрішнього стану організму; 2) фіксація міри впливу зовнішніх подразників на самопочуття; 3) зростання чутливості до будь-яких порушень потреб; 4) прояви психосоматики (порушення сну, настрою, нудота тощо). **Афективна фіксація:** 1) яскраві емоційні переживання, пов'язані з порушеннями потреб; 2) неприйняття сенсорного дискомфорту порушень режиму;

3) індивідуальні смаки (не люблю шуму, люблю рано вставати, не можу без солодкого); 4) синестезія (голос мелодійний, скрипучий; світло м'яке, різке). **Аутостимуляція позитивних емоцій:** 1) позитивні емоції підсилюються ритмом (ссе палець, ритмічне постукування ногою, римуються слова) та рухом (прогулянки, біг, відчуття дотику до трави, піску). **Внутрішній баланс емоцій:** прояв емоційних переживань відповідно до ситуації («емоції не застрягають»).

С. Рівень експансії. Дослідницька поведінка, потреба оцінити власні сили: 1) прагнення активно діяти, щось робити; 2) перешкоди мобілізують; 3) зростання прагнення щось вирішувати, впливати на події; 4) власний потенціал оцінюється через отримання бажаного результату. **Афективні самовідчуття:** 1) переживання почуття задоволення від досягнутих результатів; 2) задоволеність (незадоволеність) собою, своєю поведінкою; 3) відчуття внутрішньої сили до зрушень; 4) складність отримання результату породжує особливе задоволення від досягнутого. **Прагнення до перетворень:** готовність змінюватися. **Афективна потреба в небезпеці:** «відчуття адреналіну» у небезпечних ситуаціях.

Д. Рівень емоційного контролю. Залежність від емоційної оцінки оточення: 1) чутливість поведінки (настрою) на його оцінювання; 2) зміни поведінки (настрою) через його емоційне оцінювання; 3) бажання відповідати очікуванням інших; 4) бажання зберегти власне Я. **Емпатійність:** 1) вміння помічати переживання інших; 2) вміння ставити себе на місце інших; 3) вміння розуміти переживання інших; 4) готовність обережно ставитися до почуттів і переживань інших. **Довіра до оточення:** схильність визнавати компетентність інших. **Готовність отримувати допомогу від інших:** відчуття задоволення від усвідомлення можливості отримати допомогу від інших.

Бланк відповідей

П.І. _____
Стать _____
Вік _____
Рід занять _____

Інструкція: До вашої уваги! Ця методика призначена для вивчення рівня функціонування вашої емоційної саморегуляції. Ознайомтеся, будь ласка, зі сформульованими твердженнями. Виберіть один із варіантів відповіді, який для вас є найбільш прийнятним: «ні», «більше ні, ніж так», «буває по-різному», «більше так, ніж ні», «так». Позначте у відповідній колонці вибраний варіант відповіді.

Твердження	Ні	Більше ні, ніж так	Буває по-різному	Більше так, ніж ні	Так
1	2	3	4	5	6
1. Мені комфортно					
2. Почуваюся у безпеці					
3. Почуваюсь розслабленим					



1	2	3	4	5	6
4. Забуваю про повсякденні проблеми, коли перебуваю на природі					
5. Природа мене заспокоює					
6. Маю улюблені місця для відпочинку на природі					
7. Турбуючись про внутрішню рівновагу, я використовую спеціальні вправи (гімнастика, дихання, медитація, йога тощо)					
8. Отримую задоволення від того, чим займаюся					
9. Для мене важливо розуміти себе					
10. Аналізую причини свого самопочуття					
11. Вмію змиритися зі своїми поразками					
12. Мені подобається власний спосіб життя					
13. Я управляю своїми емоціями					
14. У мене є свої вподобання					
15. Подобаються прогулянки					
16. Не переживаю через дрібниці					
17. Подобається активний спосіб життя					
18. Контролюю себе у складних життєвих ситуаціях					
19. Прагну самостійно вирішувати свої проблеми					
20. Мені важливі мої здобутки					
21. Задоволений (задоволена) тим, що роблю					
22. Задоволений (задоволена) своєю поведінкою у складних життєвих ситуаціях					
23. Мені вистачить сил, щоби змінюватися					
24. Мені подобаються складні завдання					
25. Хочу змінюватися					
26. Іноді мене приваблюють небезпечні ситуації					
27. Розумію ставлення інших людей до себе					
28. Не хвилююся, що про мене кажуть інші люди					
29. Мені не хотілося б розчаровувати своє оточення					
30. Приймаю себе таким (такою), яким (якою) є					
31. Розумію переживання інших людей					
32. Вмію ставити себе на місце іншої людини					
33. Не хочу нікому робити боляче					
34. Маю біля себе тих людей, яких поважаю					
35. Можу попросити про допомогу					
Коефіцієнти	1	2	3	4	5

Інтерпретація результатів дослідження

Високий рівень (140–175 балів). У таких людей розвинена інтуїція, що дає змогу безпомилково вибирати для себе місця комфорту і безпеки, оптимальну просторову позицію (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо). Виразна потреба в русі, активних видах діяльності. Із задоволенням долучаються до бігу, оздоровчих практик. Віддають перевагу прогулянкам, де активно взаємодіють із природою (відчуття дотику трави, піску тощо). Розвинене відчуття захищеності, комфорту, спокою. Якісно оцінюються «сигнали» соціального оточення й внутрішнього стану, де останні є більш значущими. Виразні емоційні переживання. Не подобаються ситуації перебування у сенсорному дискомфорті,

порушеному режимі. Пережиті емоції конструюють оптимальну тактику сенсорної взаємодії із середовищем, внаслідок чого завершеними є індивідуальні смаки, звички («не люблю гамору», «люблю рано вставати», «не можу жити без солодкого» тощо). Об'єктивно оцінюють власні сили. Схильні накопичувати знання про себе, власні успіхи та поразки, що позитивно впливає на рівень домагань загалом. Неочікувані враження не лякають, а цікавлять. Перешкоди спричиняють не страх, а гнів, агресію. Активно перетворюють окремі неприємні враження на приємні. Захоплюються детективною, пригодницькою літературою. На самовідчуття впливає емоційна оцінка соціального оточення. Схильні вирішувати складні життєві питання. Розвинена здатність співпереживати та співчувати.

Емоційна впевненість у інших людях, їх знаннях. За необхідності можуть звертатися за допомогою.

Вище середнього (105–139 балів). Люди вибирають для себе комфорт і безпеку, оптимальну просторову позицію (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо). Мають потребу в русі та захищеності, спокої. Домівка, одяг, пейзаж допомагають зберегти почуття гармонії, спокою. Зосереджені на довірливості та власному самопочутті. Схильні до виразних емоційних переживань. Важко переживають сенсорний дискомфорт, порушення режиму. Стійка пам'ять на пережиті емоції сприяє формуванню афективного досвіду сенсорної взаємодії із середовищем, впливає на індивідуальні смаки, звички («не люблю гамору», «люблю рано вставати», «не можу жити без солодкого» тощо). Подобається рух, дотримання життєвого ритму. Періодично займаються бігом, оздоровчими практиками. Віддають перевагу прогулянкам. Переважно намагаються розраховувати на власні сили. Схильні до самопізнання, аналізу причин успіхів і поразок, що, як правило, позначається на рівні домагань. Відкриті до нового досвіду. Мають афективну потребу в безпеці, яка може виявитися вербально (жахи, захоплення детективною, пригодницькою літературою). Самовідчуття, як правило, визначається емоційною оцінкою соціального оточення. Вміють співчувати. Емоційно впевнені в інших людях, їхніх знаннях. Готові долати перешкоди і звертатися по допомогу до соціального оточення. Невдачі стимулюють до життєвих змін.

Середній (70–104 бали). Люди занепокоєні пошуком комфорту і безпеки. Зосереджені на оптимальній просторовій позиції (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо). Періодична потреба в русі. Водночас виразною є потреба захищеності, часто за рахунок соціального оточення. Важко зберігають відчуття внутрішньої гармонії, спокою. Порушення потреб знижує працездатність, впливає на настрій. «Застрагання» в емоційних переживаннях. Домінує емоційна ригідність. Відсутність або порушення режиму значно погіршують самопочуття, спричиняють сенсорний дискомфорт, знижують активність. Стійка пам'ять на пережиті емоції сфокусована на негативних подіях, які стають провідними у досвіді сенсорної взаємодії з оточуючим середовищем, що здебільшого позначається на індивідуальних смаках, звичках. Аутостимуляція радості часто пов'язана з їжею, спілкуванням, переглядом передач, комп'ютерними іграми тощо. Спостерігаються нав'язливі рухи (постукування ногою, хитання тулубу тощо). Задоволення можуть приносити прогулянки по свіжому повітрі, хоча загалом рухова активність є обмеженою. Очікування

підтримки і допомоги інших переважає над прагненням розраховувати на власні сили. Аналіз причин успіхів і поразок часто позначається на зниженні самооцінки та рівні домагань. Обмежена цікавість до нового досвіду. Перешкоди лякають, змушують відмовлятися від планів. Ситуації можливої небезпеки позбавляють спокою і впевненості. Самооцінка безпосередньо залежить від емоційної оцінки соціального оточення. Слабко розвинена емпатія. Здебільшого емоційно невпевнені в інших людях, їхніх знаннях, внаслідок чого часто почувуються у небезпеці, не готові звертатися по допомогу. Виразними є страхи.

Низький (35–69 балів). Панічний пошук зони комфорту і безпеки. Невміння створювати для себе оптимальну просторову позицію (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо). Рухи хаотичні, часто позбавлені кінцевої мети. Порушення будь-яких потреб викликає стан надмірної напруженості, знервованості, на тлі чого виразною є схильність до стійких афективних переживань, агресії. Найменші зміни у звичному образі життя деморалізують, спричиняють стан пригніченості. Оцінка життєвих подій має негативний зміст. Великого значення набувають уже сформовані звички і можливість їх дотримуватися, навіть якщо вони шкідливі для здоров'я. Радість та задоволення переважно пов'язані з їжею, переглядом передач, комп'ютерними іграми тощо. Спостерігаються нав'язливі рухи (постукування ногою, хитання тулубу тощо). Рухова активність обмежена лише нагальними потребами. Відсутній стабільний життєвий ритм. Виразне очікування підтримки і допомоги інших. Невпевненість у власних силах. Причини успіхів вбачаються у збігах обставин, фортуни тощо. Акцент на невдачах значно знижує рівень домагань. Будь-який новий досвід напружує, викликає дискомфорт. Перешкоди лякають, змушують відмовлятися від попередніх планів. Ситуації можливої небезпеки позбавляють спокою і впевненості. Самооцінка повністю базується на емоційних оцінках соціального оточення. Нерозвинена емпатія. Недовіра до інших людей, їхніх знань, що спричиняє болісне відчуття небезпеки, самотності, відсутності підтримки інших. Характерними є «втеча» від невдач, прояви агресії, страх звернутися по допомогу.

Висновки

Кваліфікована індивідуальна психологічна підтримка передбачає спочатку інформаційну та смислово орієнтацію психолога у вихідних показниках емоційної саморегуляції людини, потім її обстеження за допомогою відповідних методик.

Наш опитувальник як діагностичний психологічний інструментарій потенційно потребує подальшої апробації.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. Москва : Смысл, МГППУ, 2003. С. 6–11.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Издательство Московского университета, 1984. С. 11–18.
3. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Москва : Эксмо, 2005. С. 15–17.
4. Поліщук С.А. Методичний довідник з психодіагностики : навчально-методичний посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2009. С. 208–236.

REFERENCES:

1. Vasilyuk F.Ye. (2003) Metodologicheskii analiz v psikhologii [Methodological analysis in psychology]. M. : Smysl, MGPPU [in Russian].
2. Vasilyuk F.Ye. (1984) Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. M. : Izd-vo Moskovskogo universiteta. 11–18 [in Russian].
3. Malkyna-Pykh Y.H. (2005) Ekstremalnye sytuatsyy [Extreme situations]. M. : Eksmo, 15–17 [in Russian].
4. Polishchuk S.A. (2009) Metodychnyi dovidnyk z psykhodiahnostyky: navchalno-metodychnyi posibnyk [Methodical manual on psychodiagnostics: educational and methodical manual.]. Sumy : University book, 208–236 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 21.01.2021.
The article was received 21 January 2021.

СЕКЦІЯ 4. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.3:37.091.12:376

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-17>**ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ****Клопота Євгеній Анатолійович,**доктор психологічних наук,
професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізькій національний університет

klopota-ea@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-6060-0540>**Ротко Ольга Миколаївна,**аспірантка кафедри психології
Запорізький національний університет

olichka.rotko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4854-4739>

Метою статті визначено теоретичний аналіз та розкриття сутності поняття «особистісна готовність» як складника професійної компетентності педагогів в інклюзивному освітньому просторі.

Методи дослідження: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення даних з проблеми дослідження на основі вивчення наукової літератури.

Результати. У статті розкрито сутність особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Для цього нами було проаналізовано загальні вимоги до особистості педагога, а також специфічні, які зумовлені корекційною спрямованістю інклюзивної освіти. Встановлено, що під час спеціальної цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів важливим є не лише акцентування уваги на професійно важливих знаннях, уміннях та навичках. Поруч із зазначеними складниками професійної компетентності великого значення також набуває формування особистісних якостей педагогів, які визначають їх підготовленість до педагогічної діяльності. У структурі підготовленості мають значення такі компоненти: когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та емоційно-вольовий. У статті розкриваються поняття професійної та інклюзивної компетентності, оскільки вони є важливими складниками педагогічної майстерності, необхідної для результативної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. Зазначено, що володіння компетентностями включає в себе особистісне ставлення педагогів до власної діяльності. Акцентується увага, що особистісна сутність ключових компетентностей є системоутворювальним компонентом, визначає і інтегрує інші складники. Звертається також увага на такі особливості інклюзивного освітнього процесу, як його корекційна спрямованість та інноваційність. З огляду на це важливою визначається готовність педагогів до постійного вдосконалення професійних умінь і якостей, тобто до навчання протягом життя.

Висновки. Встановлено, що поняття «особистісна готовність» є складною структурою, визначається як стійка характеристика, система якостей особистості педагогів, а також їх функціональний стан. Така структурність категорії «особистісна готовність» визначає успішність здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. Серед компонентів особистісної готовності можна виділити мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти. Окрім вже зазначених компонентів, важливою умовою є сформованість психологічної готовності педагогів, що безпосередньо визначає усвідомлення ними сутності, мети та особливостей педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна майстерність, інклюзивна компетентність, особистісна готовність, психологічна готовність.



PERSONAL READINESS AS A COMPONENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Klopota Yevhenii Anatoliiovych,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activities
Zaporizhzhya National University

klopota-ea@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-6060-0540>

Rotko Olha Mykolaivna,

Postgraduate Student at the Department of Psychology
Zaporizhzhya National University

olichka.rotko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4854-4739>

Purpose of the article is theoretical analysis and determines the essence of teacher's personal readiness as a component of teacher's professional competence in inclusive educational environment.

Methods of the study – analysis, comparison, systematization and collation of the findings study data based on examination of scientific literature.

Results. To determine the essence of teacher's personal readiness in inclusive educational environment we analyzed general and special requirements to teachers. It has been found that during special focused training of future teachers, professional knowledge and skills are as important as development of teacher's personal qualities, which determine that a teacher is prepared for pedagogical activity. The following components are important in the structure of readiness: cognitive, activity, value-motivational and emotionally volitional. The article reveals the concept of professional and inclusive competence. They are important components of teaching skills pedagogical mastery, which is necessary for the effective performance in the inclusive educational environment. It is noted that competence includes teachers' personal attitude to their own activity. It emphasized that the personal aspect of key competences is a systemically important component. It defines and integrates other components. The attention is drawn to such features of inclusive educational process as its corrective focus and innovativeness. With this in view, teacher's readiness to continuous improvement of their professional skills and competencies, i.e. life-long education is identified as an important condition.

Conclusions. It was concluded that the concept of personal readiness is a complex structure, it is defined as an established characteristic, system of teachers' personal features and their functional state. Such structuring of the category "personal readiness" determines the success of pedagogical activity in inclusive educational environment. The components of personal readiness include motivational, orientational, operational, volitional and evaluative components. In addition to the abovementioned components, teachers' psychological readiness is an important condition as well. It determines teachers' understanding of the nature, goals and features of their activity in inclusive educational environment.

Key words: *professional competence, teaching skills, inclusive competence, personal readiness, psychological readiness.*

Вступ

Для визначення актуальності теми дослідження доречним вважаємо звернутись до важливих особливостей освітнього процесу в умовах інклюзивного простору. По-перше, інклюзивна освіта реалізується зусиллями цілої команди спеціалістів, серед яких вчитель, асистент педагога, психолог, соціальний педагог, корекційний педагог. По-друге, освітній процес з дітьми з особливими освітніми потребами має корекційну спрямованість. По-третє, педагоги в інклюзивному освітньому просторі реалізують чималу кількість функцій, серед яких організаційна, діагностична, навчально-розвиткова, виховна, консультативна функції. Тобто педагог має широкий спектр обов'язків, кінцевою метою яких є безперешкодна освіта осіб з особливими освіт-

німи потребами. Це вимагає від спеціаліста всебічної підготовленості. Доречно зауважити, що професіоналізм педагогів та результативність їхньої діяльності визначається не лише їх кваліфікацією – знаннями, навичками та уміннями. На нашу думку, передує саме особистісна готовність педагога до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Зважаючи на вищезазначене, вважаємо закономірною необхідність поглибленого вивчення означеної теми – розширення числа теоретичних напрацювань та методичних розробок. Окрім того, вбачаємо доречною організацію у закладах вищої освіти діяльності, спрямованої на формування у майбутніх педагогів особистісної готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Суттєвим прикладом такої діяльності є тренінгова робота.

Беручи до уваги вищевказане, *метою статті* визначаємо теоретичний аналіз та розкриття сутності поняття «особистісна готовність» у широкому розумінні як важливого складника професійної компетентності педагогів в інклюзивному освітньому просторі.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Аналізуючи явище особистісної готовності, вважаємо доречним спершу звернутись до дефініцій понять «професійна компетентність» та «інклюзивна компетентність». Серед праць вітчизняних науковців наявні роботи, присвячені окремим аспектам нашого дослідження. Так, проблема готовності та підготовленості педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти досліджується у працях Т. Ярої, О. Кучерук та Ю. Бойчука, Ю. Патик, М. Берегової, К. Осадчої, І. Демченко, С. Альохіної та інших. Сутність професійної компетентності проаналізовано у праці О. Гордійчук та В. Гафткович. Поняття «інклюзивна компетентність» розглядається у працях Т. Соловей, М. Чайковського, К. Бовкуш. Окрім того, існує низка досліджень, присвячених аналізу поняття «психологічна готовність», яке розглядається у нерозривній єдності із особистісною готовністю. Поняття «психологічна готовність» досліджується у роботах М. Буйняк, О. Ільїної, І. Сасіної та О. Ярич, С. Савчук та Л. Москалюк.

Тлумаченню поняття «особистісна готовність» присвячена менша кількість наукових праць, однак ми вважаємо це явище більш широким, багатоконпонентним, таким, що безпосередньо впливає на результативність педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому наголошуємо на необхідності поглибленого вивчення сутності поняття «особистісна готовність» у контексті інклюзивного освітнього простору.

Більшість наукових праць вітчизняних науковців у межах означеної теми присвячена аналізу таких понять, як «професійна готовність», «психологічна готовність»; поняття готовності розглядається у зв'язку з професією вчителя, педагога початкових класів. Але, окрім зазначених спеціалістів, до освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього простору залучені ще й інші педагоги – спеціалісти з роботи за нозологіями.

2. Методологія та методи

Для досягнення мети статті використано методи аналізу наукової літератури з проблеми; порівняння проаналізованих даних, їх систематизація та узагальнення.

3. Результати та дискусії

Перш ніж з'ясувати зміст поняття «особистісна готовність», доречно звернутись до наукових праць, автори яких приділяють увагу

професійним вимогам до педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору, сутності їхньої підготовленості до такої роботи та поняттю «професійна компетентність».

Спочатку звернемось до роботи О. Кучерук та Ю. Бойчука, які виділяють загальні вимоги, яким має відповідати педагог в умовах інклюзивного навчання:

- усвідомлювати самоцінність дитячого віку як фундаменту формування особистості й розвитку життєздатності людини;
- володіти цивільною зрілістю, педагогічною етикою, високою етичною свідомістю, любити дітей;
- мати цілісне уявлення про процеси й явища, що відбуваються у природі та суспільстві, необхідне для вирішення педагогічних завдань;
- під час виконання своїх професійних функцій уміти розв'язувати поставлені завдання, що вимагають аналізу ситуацій і вибору правильних шляхів їхньої реалізації;
- бути готовим до взаємодії з родиною дитини та іншими фахівцями, які працюють із дітьми (Кучерук, Бойчук, 2012: 43–44).

Серед професійно-значущих якостей педагога автори також звертають увагу на ерудицію, педагогічну спостережливість, щирість, тактовність, гуманізм, витримку, гнучкість поведінки, порядність, здатність іти на компроміс, емпатію, високий рівень перцептивних здібностей, створення умов для реалізації права дитини з особливими освітніми потребами на освіту та визнання її як повноцінного члена суспільства (Кучерук, Бойчук, 2012: 44).

Виходячи з вищезазначеного, ми дійшли висновку, що у педагогічній практиці існують загальні вимоги до педагога, які визначають його підготовленість до здійснення педагогічної діяльності у звичних умовах, а також і у випадку непередбачених змін в освітньому середовищі. Серед таких вимог теоретичні знання, практичні навички та вміння, а також і якості особистості педагога, вектор яких спрямований на гуманістичний складник освітнього середовища. Такими якостями є емпатія, тактовність, порядність тощо.

Перераховані вимоги можна вважати певною основою для здійснення педагогічної діяльності. Однак зауважимо, що педагогічна діяльність в умовах інклюзивного освітнього простору вимагає не лише володіння цими якостями, знаннями та навичками, а й оперування ними у комплексі. Як ми вже зазначали, в означених умовах діяльність здійснюється цілою командою спеціалістів. Тож, педагог в інклюзивному освітньому просторі має не лише вміння налагоджувати ефективну взаємодію зі здобувачами освіти, а й бути активним учасником команди організаторів та виконавців корекційного спрямування інклюзивної



освіти. Такий комплекс обов'язків зумовлює необхідність сформованості особистісної готовності педагога до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, яка є невід'ємним компонентом професійної компетентності.

Звернемось до тлумачення поняття «професійна компетентність». Зокрема, в межах досліджуваної теми найдоречнішим вважаємо тлумачення, запропоноване Р. Гуревичем, який визначає професійну компетентність як властивість особистості, що виявляється у ставленні до професійної діяльності (Гуревич, 2014: 140). Також зазначимо думку А. Хуторського, який розглядає компетентність як інтегральне утворення, куди входить система теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей, набутого досвіду, взаємозв'язок яких забезпечує результативність професійної діяльності вчителя, тобто володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї й до предмету діяльності (Хуторський, 2003: 63).

Аналізуючи сутність педагогічної майстерності педагога в інклюзивному освітньому просторі, можемо простежити її взаємозв'язок із поняттям «інклюзивна компетентність», яке детальніше розкриває сутність вимог до педагога в такому середовищі (Клопота, Клопота, 2017).

Так, І. Хафизуліна розглядає інклюзивну компетентність як складник більш широкого поняття – професійної компетентності педагога. У структурі інклюзивної компетентності автор визначає ключові змістовні і функціональні компетентності.

Особистісну сутність ключових компетентностей І. Хафизуліна розглядає як системоутворюючий компонент, що визначає і інтегрує всі інші складники. Зокрема, ключовими змістовними компонентами інклюзивної компетентності майбутніх учителів автор визначає мотиваційний, когнітивний, рефлексивний і операційний (Хафизуліна, 2008).

Ми погоджуємося із поглядами таких вчених, як Т. Соловей та М. Чайковський, які трактують інклюзивну компетентність як спеціальну професійну компетентність, що характеризує здатність соціального працівника ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання з урахуванням різних рівнів соціального розвитку учнів, забезпечуючи їх включення в середовище загальноосвітнього закладу та створення умов для їхнього розвитку і саморозвитку (Соловей, Чайковський, 2013: 222).

На думку К. Бовкуш, інклюзивна компетентність учителя має проявлятися в майстерності організувати колективну діяльність дітей різних категорій, рівнозначно оцінювати

рівень засвоєного навчального матеріалу учнями з різними типами порушень, умінні обирати певні прийоми виховного впливу на дітей у класі (Бовкуш, 2015: 4).

Ми підтримуємо думку З. Савчук та С. Москалюк, щодо того, що інклюзивна освіта за своїм характером є інноваційною (Савчук, Москалюк, 2017: 45).

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії.

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання їх у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою впевненістю, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, освіти, виховання й самовиховання педагога, його професійного самовизначення та спрямованості (Савчук, Москалюк, 2017: 45).

Узагальнюючи перераховані думки науковців, можемо підсумувати, що педагог в інклюзивному освітньому просторі має бути:

- готовим до командної роботи з іншими спеціалістами, батьками дітей;
- готовим до реалізації корекційної спрямованості інклюзивного навчання;
- володіти педагогічною майстерністю задля виконання низки функцій педагога в інклюзивному освітньому просторі;
- всесторонньо розвиненою особистістю, яка володіє характеристиками, що забезпечують гуманістичне спрямування освітнього середовища;

– обізнаним про тонкощі налагодження взаємозв'язку і подальшої взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами;

– відповідально ставитись до професійної діяльності;

– готовим до здійснення інноваційної діяльності.

Окрім того, такий спеціаліст повинен мати сформоване мотиваційно-ціннісне ставлення до діяльності та чітко усвідомлену внутрішню позицію про цінність діяльності та про власну важливість у визначених умовах.

На нашу думку, такий комплекс різноманітних вимог забезпечується, власне, особистісною готовністю майбутнього педагога.

Особистісне ставлення до власної компетентності і предмету діяльності відіграє важливу роль на всіх етапах реалізації педагогічного процесу в інклюзивному освітньому просторі, що проявляється і під час осмислення змісту і кінцевої мети діяльності (мотиваційний компонент), і під час безперервного пізнання особливостей організації і реалізації педагогічної взаємодії (когнітивний компонент), аналізу та подальшого планування діяльності (рефлексивний компонент) і протягом безпосередньої реалізації педагогічних завдань в умовах інклюзивного навчання (операційний компонент).

Доречним вважаємо підсумувати погляди А. Хуторського, І. Хафизуліної, З. Савчук, Л. Москалюк, які визначають особистісне ставлення до предмету діяльності як важливий складник педагогічної компетентності, а також як передумову успішної інклюзивної освіти, яка є інноваційною за своїм характером.

На наш погляд, саме особистісна готовність заслуговує на окреме місце серед вимог до педагога. Її сформованість вважаємо фундаментальним явищем у здійсненні педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. Така думка обґрунтована положенням про наявність у структурі особистості таких компонентів, як воля емоції, мотивація. Свідоме володіння зазначеними складниками забезпечує високий рівень усвідомленості, відповідальності і змістовної наповненості, необхідної для результативної корекційної діяльності.

Без опрацювання особистісної готовності педагога неможливо підготувати цілісно сформованого спеціаліста із кваліфікацією, яка відповідає вимогам інклюзивного освітнього простору. Педагог з несформованою особистісною готовністю не сприймає дитину як суб'єкта педагогічного процесу, а отже, і не здатен замотивувати її до розвитку. Він також не впевнений у власних силах щодо реалізації комплексу обов'язків, не створює прогнозів щодо педагогічного процесу, не бере відповідальності за його результативність.

Беручи до уваги вищезазначене, вважаємо за необхідне наголосити, що під час з'ясування сутності особистісної готовності педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі важливо мати на увазі, що його професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності означає не лише володіння ним професійними знаннями, уміннями, навичками, певними особистісними якостями. Чимала роль відводиться його умінню виконувати власний ресурс, виконуючи як повсякденні задачі професійної діяльності, так і завдання, які виникають безпосередньо під час педагогічного процесу.

Отже, вивчаючи професійні вимоги до педагогів інклюзивного освітнього простору, надаючи тлумачення таких понять, як професійна та інклюзивна компетентність, науковці звертаються саме до особистості педагога, до його особистісних якостей та вважають їх важливою передумовою ефективного педагогічного процесу. Це зумовлено тим, що не лише високий рівень професійних умінь і навичок педагога визначає результативність освітнього процесу, а й його ставлення до всіх суб'єктів інклюзивного навчання та усвідомлена діяльність, націлена на якісний результат.

Перейдемо безпосередньо до тлумачення поняття «особистісна готовність». Відповідно до думки Т. Ярої, готовність до діяльності має чітку структуру та визначається як стійка характеристика, інтегральне особистісне утворення, система якостей особистості, функціональний стан, що визначає успішність виконання професійних дій. У складі такої готовності автор виділяє мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти.

Так, Т. Ярая, вивчаючи особистісну готовність майбутніх психологів, тлумачить її як складне структурне утворення особистості, що ґрунтується на стійкій внутрішній мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, характеризується наявністю сукупності професійно важливих якостей майбутніх психологів (здатність до емпатійних проявів, толерантність, емоційна стійкість, психологічна проникливість, комунікативна компетентність) та забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію (Ярая, 2014: 8).

Базуючись на цьому визначенні, у структурі особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору мають місце наступні компоненти: когнітивний (знання про сутність психологічного супроводу дітей та молоді з особливими потребами, їх психологічні особливості); мотиваційно-почуттєвий (усвідомлене ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, здатність до емпатійних проявів, толерантності, емоційної стійкості, психологічної



проникливості), поведінковий (соціальна компетентність, здатність до регуляції поведінки, встановлення та підтримки контактів, легкості, ініціативності в спілкуванні), що дозволяють психологу враховувати індивідуальні особливості дитини та проявляти адекватне ставлення до неї (Ярая, 2014: 9).

Ми підтримуємо думку І. Демченко щодо того, що категорія готовності до професійної діяльності є системною якістю особистості, яка формується у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти (Демченко, 2014).

Також близькою до наших поглядів є думка таких науковців, як М. Алексеєва, С. Альохіна, О. Агафонова, щодо невід'ємності психологічного компоненту у структурі готовності педагога до умов інклюзивної освіти (Алексеєва, Альохіна, Агафонова, 2011: 85).

Поняття особистісної готовності розглядається у нерозривній єдності із поняттям «психологічна готовність», оскільки саме це поняття та його компоненти розкривають характеристики особистості педагога, які визначають його готовність здійснювати педагогічну діяльність в умовах інклюзивного освітнього простору. Багато наукових праць присвячено аналізу поняття «психологічна готовність», оскільки якість його сформованості безпосередньо впливає на усвідомлення педагогом особистісної готовності до здійснення діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

Психологічна готовність педагога включає власне толерантне ставлення, усвідомлення власних амбівалентних почуттів (неоднозначних, одночасно позитивних і негативних) та вміння обходитися з ними усвідомлено стосовно себе та оточення.

Психологічна готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності повинна охоплювати, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок, з іншого боку – переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, високу працездатність, емоційність, моральний та культурний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій, дій та обов'язків. Формування психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності повинно бути орієнтоване на високопрофесійний рівень діяльності, як на певний орієнтир, еталон майбутньої праці. Професійну підготовку спеціалістів варто пов'язувати з виконанням навчальних завдань, що максимально наближені до реальних умов їхньої майбутньої професійної діяльності (Іванашко, 2014: 334).

Формування психологічної готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності повинно спрямовуватися на: пізнання себе, своїх індивідуальних особливостей і можли-

востей; усвідомлення своїх інтересів, мотивів, бажань, прагнень; позбавлення неадекватної оцінки власних можливостей; вміння бути чесним та справедливим із самим собою та оточуючими; ставлення до себе як до особистості і як особистості в професійній діяльності; самовдосконалення, самоконтроль, саморозвиток, самовиховання; прагнення досягнути найкращих результатів у професійній діяльності (Іванашко, 2014: 334–335).

До структури психологічної готовності належать ціннісна орієнтація особистості, мотивація, толерантність, емпатія, педагогічний оптимізм (Демченко, 2014).

Узагальнюючи теоретичний аналіз, зауважимо, що особистісній готовності, поруч із професійними якостями, відводиться значне місце у комплексі компонентів, які визначають готовність педагога до здійснення роботи в інклюзивному освітньому просторі. Це пояснюється тим, що здійснення педагогічної діяльності в такому середовищі вимагає усвідомленості та відповідальності за процес, його результативність.

Висновки

Здійснивши аналіз сутності та змісту поняття «особистісна готовність», можемо констатувати, що поняття має чітку структуру, є інтегральним особистісним утворенням, системою якостей особистості, яка безпосередньо визначає якість педагогічної діяльності, яка провадиться в інклюзивному освітньому просторі. У структурі особистісної готовності педагогів інклюзивної освіти можна виділити такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий.

Компетентність педагога, зайнятого в інклюзивному освітньому просторі, є одним із компонентів цілісного педагогічного процесу, а її рівень визначає ефективність та результативність педагогічної діяльності. Це, на нашу думку, підкреслює важливість комплексної підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Зокрема, наголошуємо на необхідності формування у них особистісної готовності, яку визначаємо ключовою в процесі діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Доречно зазначити, що особливістю педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі є її корекційна спрямованість, що вимагає не лише якісної професійної підготовки, а й високорозвинутого рівня відповідальності, який також визначає сформованість особистісної готовності педагога.

Окрім того, поруч із зазначеними компонентами дуже важливою для педагогів є готовність навчатися впродовж життя – удосконалювати свій професійний рівень та ментальне налаштування на здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Це зумовлено, зауваженням щодо того,

що діяльність в таких умовах є інноваційною, а отже, потребує готовності вдосконалюватись протягом професійної діяльності.

Підсумовуючи теоретичний аналіз проблеми особистісної готовності як складника професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору, можемо зауважити, що питання залишається відкритим та потребує додаткового вивчення.

Тож, у перспективах подальших досліджень вбачаємо необхідним розширення теоретич-

них напрацювань з детальним окресленням змісту і компонентів особистісної готовності в контексті роботи педагога в інклюзивному освітньому просторі та практичного складника – тренінгової роботи. Це зумовлено тим, що особистісна готовність передбачає не лише володіння базовими компонентами і якостями, а є явищем структурним і багатоконпонентним. Його складники визначають як змістовність особистості педагога, так і результативність діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. Том 16. № 1. С. 83–92. URL: https://psyjournals.ru/files/39878/psyedu_2011_n1_Alekhina_Alekseeva_Agafonova.pdf (дата звернення: 21.10.2020).
2. Бовкуш К.П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4. С. 3–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_4_3 (дата звернення: 21.10.2020).
3. Гуревич Р.С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару, м. Київ, 3 квіт. 2014 р. : [у 2 ч.]. Ч.2. Нац. акад. пед. наук України [редкол. : В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 137–142.
4. Демченко І.І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика : навч.-метод. посіб. Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.
5. Іванашко О.Є., Вічалковська Н.К. Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 328–338. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_29 (дата звернення: 25.10.2020).
6. Клопота Є.А., Клопота О.А. Інклюзивна компетентність як чинник ефективності професійної діяльності фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфер. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред. : В.В. Засенка, А.А. Колупасової. Київ, 2017. Вип. 13. С. 117–123.
7. Кучерук О.С., Бойчук Ю.Д. Професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. *Постметодика*. 2012. № 2. С. 42–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2012_2_10 (дата звернення: 19.10.2020).
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. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2017_2_7 (дата звернення: 21.10.2020).
9. Соловей Т.В., Чайковський М.Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1. С. 220–224. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_1_52 (дата звернення: 20.10.2020).
10. Хафизулина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 23 с.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностноориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
12. Ярая Т.А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : афтореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 23 с.

REFERENCES:

1. Alekhina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. (2011) Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inkluzivnogo processa v obrazovanii [Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, Volume 16, 1, 83-92 [in Russian].
2. Bovkush K. P. (2015) Hotovnist pedahoha do inkluzyvnoi osvity [Teacher's readiness for the inclusive education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4, 3-9 [in Ukrainian].
3. Hurevych R. S. (2014) Kompetentnisnyi pidkhid u profesiino-pedahohichnii osviti. Kompetentnisnyi pidkhid u osviti : teoretychni zasady i praktyka realizatsii : materialy metodol. Seminaru 3 kvit. 2014 r., m. Kyiv : [u 2 ch.]. Ch. 2 / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [redkol. : V.H. Kremen (holova), V.I. Luhovyi (zast. holovy), O.I. Liashenko (zast. holovy) ta in.]. Kyiv : In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 292 s. 137–143 [in Ukrainian].
4. Demchenko I.I. (2014) Hotovnist uchytelia pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh inkluzyvnoi osvity: struktura ta diahnozyka. Uman : Vydavets "Sochinskyi M.M." [in Ukrainian].
5. Ivanashko O.Ye., Vichalkovska N.K. (2014) Osoblyvosti psykhologichnoi hotovnosti maibutnykh uchyteliv do roboty z ditmy iz osoblyvymy osvitynymi potrebamy v ramkakh inkluziії [Peculiarities of future teachers' psychological



readiness to work with children with special educational needs within the inclusion]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 24, 328–338 [in Ukrainian].

6. Klopota Ye. A., Klopota O. A. (2017) Inkliuzyvna kompetentnist yak chynnyk efektyvnosti profesiinoi diialnosti fakhivtsiv pedahohichnoi ta sotsialno-psykholohichnoi sfer [Inclusive Competence as Factor of Efficiency of Professional Activity of Professionals of Pedagogical and Social-Psychological Sphere]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy – Education of Persons with Special Needs: Ways of Development*, 13, 117–123 [in Ukrainian].

7. Kucheruk O.S., Yu.D. Boichuk (2012) Profesiini vymohy do vchytelia zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Professional requirements for secondary school teachers in conditions of inclusive education]. *Postmetodyka – Postmetodika*, 2, 42–44 [in Ukrainian].

8. Savchuk Z., Moskaliuk L. (2017) Psykholohichna hotovnist uchytelia do roboty v inkliuzyvnomu prostori: teoretychnyi aspekt [Psychological readiness of teachers to work in inclusive space: theoretical aspect]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Exceptional Child : Education and Upbringing*, 2, 42–47 [in Ukrainian].

9. Solovei T.V., Chaikovskiy M.Ye. (2013) Zmistovni komponenty profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka inkliuzyvnoho zakladu osvity [Substantial components of professional competence of social workers inclusive education institution]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu “Ukraina” – Collections of science works, Khmelnytsky Institute of Social Technology University “Ukraine”*, 1, 220–224 [in Ukrainian].

10. Hafizulina I.N. (2008) Formirovanie inklyuzivnoy kompetentnosti budushchikh uchitelej v processe professional'noj podgotovki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Astrakhan'. 23 s [in Russian].

11. Hutorskoj A.V. (2003) Klyuchevye kompetentnosti kak komponent lichnostnoorientovanoj paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm]. *Narodnoe obrazovanie – National Education*, 2, 58–64 [in Russian].

12. Yaraia T.A. (2014) Osobystisna hotovnist maibutnikh psykholohiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity : aftoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Kyiv. 23 s [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.01.2021.

The article was received 20 January 2021.

УДК 159.922.76-056

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-18>

АДАПТАЦІЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ МЕТОДИКИ «РЕЙТИНГОВА ШКАЛА СИЛЬНИХ ТА СЛАБКИХ СТОРІН РДУГ ТА НОРМАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ» ДО ВІТЧИЗНЯНОГО ВЖИТКУ

Осітковська Олександра Олександрівна,
студентка факультету психології та спеціальної освіти
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ositkovskaja32@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6837-352X>

Байєр Оксана Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університет імені Альфреда Нобеля

bayer.oxana@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0651-1472>

На основі літературних джерел та інформації, отриманої від фахівців, встановлено відсутність засобів діагностики розладу дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ). Нині в Україні активно реформується система корекції поведінки дітей. Однією зі сторін модернізації є покращення та оновлення методичної бази, перш за все діагностичної, і саме рейтингові шкали активно використовуються на всіх етапах лікування РДУГ: від діагностики до корекції. Саме тому актуально збільшити кількість інструментів психолога під час діагностики.

Мета статті полягає в адаптації американської «Рейтингової шкали сильних та слабких сторін РДУГ та нормальної поведінки» (Дж.М. Свонсон) до вітчизняного вжитку.

Методи. Використано обрахування психометричних характеристик україномовної версії шкали «Рейтингової шкали сильних та слабких сторін РДУГ та нормальної поведінки», таких як відповідність емпіричного розкиду закону нормального розподілу (функція Гауса), внутрішня узгодженість та надійність паралельних форм (кореляційний аналіз за критерієм r-Пірсона).

Результати. Оброблено 76 анкет, вік дітей становить від 6 до 13 років (клас «Інтелект України», діти із наявною ЗПР, інклюзивний та звичайний класи). Анкети заповнювали вчителі, які мали змогу

спостерігати за поведінкою учнів протягом місяця. Обчислені внутрішня узгодженість ($r = 0,77$ за $p \leq 0,01$ для шкали «Неуважність», $r = 0,86$ за $p \leq 0,01$ для шкали «Гіперактивність та імпульсивність») та надійність паралельних форм (прокорельовано показники за шкалами «Неуважність» та «Гіперактивність/Імпульсивність» за методикою SWAN ($r = 0,53$ за $p \leq 0,01$) із сумою показників за шкалами «Гіперактивність» та «Імпульсивність» за опитувальником «Шкала оцінки РДУГ» ($r = 0,56$ за $p \leq 0,01$)).

Висновки. Отримані результати є задовільними, тому методика готова до українського вжитку. Подальший потенціал розвитку проблематики вбачаємо у тих цілях, яких не змогли досягнути через брак ресурсів та карантин, а саме у перевірці ретестової надійності, експертної та конструктивної валідності, збільшенні кількості вибірки.

Ключові слова: адаптація опитувальника, гіперактивні діти, інклюзивна освіта, імпульсивність, неуважність.

ADAPTATION OF THE UKRAINIAN VERSION OF “STRENGTHS AND WEAKNESSES OF ADHD SYMPTOMS AND NORMAL BEHAVIOR RATING SCALE” (SWAN)

Ositkovska Oleksandra Oleksandrivna,

Student at the Department of Psychology and Special Education

Oles Honchar Dnipro National University

ositkovskaja32@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6837-352X>

Baiier Oksana Oleksandrivna,

Candidate of Psychological Sciences,

Assistant Professor at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy,
Psychology and Social Work

Alfred Nobel University

bayer.oxana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0651-1472>

According to the literature sources and information obtained from the specialists in the field, we found the lack of diagnostic measures for attention deficit hyperactive disorder (ADHD). At present, the hyperactive children behavior correction system is being actively reformed in Ukraine. One of the aspects of its modernization is the improvement and updating of the methodological base, primarily, the diagnostic methodology one. ADHD rating scales are actively used at all stages of ADHD treatment from diagnosis to correction of behavior. That is why it's important to increase the number of methodological tools of a psychologist during diagnostics.

Purpose: improvement and adapted of the “Strengths and Weaknesses of ADHD symptoms and Normal behavior” (J.M. Swanson) rating scale for the use in Ukraine.

Methods: calculation of psychometric characteristics of the Ukrainian version of the SWAN scales: correspondence of the empirical data to the normal distribution law (Gaussian function), internal consistency and reliability of parallel forms (by correlation analysis by r-Pearson criterion).

Results. We processed 76 questionnaires, the age category of children ranged from 6 to 13 years (class “The Intelligence of Ukraine”, children with existing CPR, inclusive and classic classes). Questionnaires were filled in by teachers who were able to observe students' behavior. The following psychometric indicators of the Scale were calculated: internal consistency ($r = 0.77$ at $p \leq 0.01$ for the scale “Inattention” and $r = 0.86$ at $p \leq 0.01$ for the scale “Hyperactivity” and “Impulsivity”) and the reliability of parallel forms (between the scales “Inattention” and “Hyperactivity/Impulsivity” according to the “SWAN” rating scale method ($r = 0.53$ at $p \leq 0.01$) and the sum of the points according to the scales “Hyperactivity” and “Impulsivity” in “Rating scale of ADHD” (Suxotina, N.K. & Egorova, T.I.) ($r = 0.56$ at $p \leq 0.01$)).

Conclusions. The obtained results are satisfactory, so the “Strengths and Weaknesses of ADHD symptoms and Normal behavior” rating scale is ready for use in Ukraine. We see further potential for the development of the problem in those goals that could not be realized due to the lack of resources and quarantine, namely: increasing the number of sample, checking retest reliability as well as expert and constructive validity.

Key words: ADHD treatment, hyperactive children, inclusive education, impulsivity, inattention.

Вступ

Розглянувши діагностичну базу спеціалістів, які працюють з дітьми з РДУГ, ми дійшли висновку, що фахівці відчують нестачу популярних у світі, ефективних останніх методик, адаптованих та стандартизованих

до вітчизняного застосування. Вони можуть використовувати перекладені, але не адаптовані діагностичні шкали, в чому вбачаємо проблему. Окрім цього, методика, спрямована на діагностику РДУГ, буде корисною для шкільних психологів під час психодіагностики дітей.



1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Основними компонентами повної діагностики РДУГ є клінічне інтерв'ю, медичне обстеження та рейтингові шкали оцінок батьків і вчителів. Інші інструменти, такі як безпосереднє спостереження, методики діагностики когнітивних процесів, не обов'язкові, проте добре доповнюють картину розладу (Taylor, 2009: 24). Постановка діагнозу проводиться на основі симптомів, прописаних у діагностичних посібниках DSM-6 чи МКБ-11. Частіше за все розлад діагностується у віці 7–8 років, проте іноді симптоми можуть чітко проявлятися і в віці 2–4 років (Hoseini, 2014: 448). Якщо це доросла людина чи юнак, то симптоми повинні бути наявні до 12 років (Kooij, 2019: 26).

Виділяють три групи симптомів. (Hoseini B. L., 2014: 447).

1) Симптоми неухважності:

- не вдається приділяти пильну увагу деталям або наявні необережні помилки в шкільній роботі;

- складно утримувати увагу під час виконання завдань чи гри;

- не вдається слухати, коли звертаються безпосередньо;

- не виконуються вказівки щодо завершення шкільної роботи чи завдання;

- є проблеми з організацією завдань та заходів;

- уникає завдань, які потребують стійких розумових зусиль (наприклад, шкільних робіт);

- часто губить іграшки, олівці, книги чи інструменти, які необхідні для виконання завдань чи заходів;

- легко відволікається.

2) Симптоми гіперактивності:

- активно рухає руками або ногами, гойдання на стільці;

- біжить або піднімається з місця в невідповідних ситуаціях;

- наявна проблема з грою або спокійною роботою;

- нездатний до довгої сидячої роботи;

- неспокійно спить;

- говорить надмірно часто.

3) Симптоми імпульсивності:

- відповідає до того, як питання будуть завершені;

- йому важко очікувати в черзі;

- перебиває або втручається в дії інших (втручається в розмови або ігри).

У людини можуть проявлятися симптоми як переважно з однієї групи, так і з декількох.

Найважче РДУГ діагностується у людей з неуважним типом, оскільки такі симптоми сприймаються як індивідуальні риси (Barkley, 1994).

Рейтингові шкали РДУГ є швидким інструментом оцінки поведінки, яких не вистачає. Існують три основні типи таких шкал (Taylor, 2009: 24–25).

1) Шкали, що оцінюють загальне поведінкове та психосоціальне функціонування. Прикладом є велика версія (80 запитань) «Шкали рейтингів Conners для молоді (CRS-R)» (Conners, 1997), яка має варіанти для батьків та вчителів.

2) Вузькоспеціалізовані шкали, характерні для симптоматики розладу. Прикладами є «Шкали рейтингів Conners для молоді» (коротка версія) (Conners, 1997), «Шкала дефіциту уваги Брауна» з версіями для дорослих та молодих людей, «Шкала оцінки РДУГ (ADHD-RS) IV», «Профіль уваги для дитини» (Barkley, 1990) та «Опитувальник домашніх ситуацій» (Barkley, 2006).

3) Додаткові рейтингові шкали, що використовуються для оцінки інших типів симптоматики психічного здоров'я, які співіснують або пов'язані з РДУГ, таких як тривожність, самооцінка, депресія та проблеми з поведінкою. Недоліком таких рейтингових шкал є ненадійність різних рейтингів, які відповідають за різні синдроми, порівняно з вузькоспеціалізованою оцінкою (Verhulst, 2006). Багато з них описують лише симптоми, а не їх відповідність розвитку чи рівень порушення.

2. Методологія та методи

Вибірка. SWAN розрахована на дітей від 6 до 13 років, заповнювати її повинен або близький дорослий, або вихователь чи вчитель дитини, тому в ролі вибірки було обрано вчителів 1–7 класів, які заповнили анкети за 76 школярів. Гендерний розподіл оцінюваних дітей у вибірці був таким: 53,9% хлопчиків проти 46,1% дівчат. В інклюзивному класі навчаються 6,6% дітей, дітей з наявним ЗПР було 11,8% та 6,6% з класу «Інтелект України». Інші 75% навчаються в класичних класах.

Заходи. На початку роботи ми звернулися до автора опитувальника Дж.М. Свонсона, щоб отримати дозвіл на переклад. До адаптації була залучена група з трьох фахівців-психологів з вільним володінням англійською та українською мовами. Переклад було узгоджено між експертами та зроблено версію зворотного перекладу, відправлену автору. Бланки наведено в додатках (додаток 1 та додаток 2).



Оригінальна англomовна версія рейтингової шкали

The SWAN Rating Scale
James M. Swanson, Ph.D.
University of California, Irvine

Name: _____ Gender: _____ Age: _____ Grade: _____

Completed by: _____

Date Completed: _____ Classsize: _____ Type of Classroom: _____

Children differ in their abilities to focus attention, control activity, and inhibit impulses. For each item listed below, how does this child compare to other children of the same age? Please select the best rating based on your observations over the **past month**. Compared to other children, how does this child do the following?

	Far Below	Below	Slightly Below	Average	Slightly Above	Above	Far Above
1. Give close attention to detail and avoid careless mistakes							
2. Sustain attention on tasks or play activities							
3. Listen when spoken to directly							
4. Follow through on instructions & finish school work/chores							
5. Organize tasks and activities							
6. Engage in tasks that require sustained mental effort							
7. Keep track of things necessary for activities							
8. Ignore extraneous stimuli							
9. Remember daily activities							
10. Sit still (control movement of hands/feet or control squirming)							
11. Stay seated (when required by class rules/ social conventions)							
12. Modulate motor activity (inhibit inappropriate running/climbing)							
13. Play quietly (keep noise level reasonable)							
14. Settle down and rest (control constant activity)							
15. Modulate verbal activity (control excess talking)							
16. Reflect on questions (control blurting out answers)							
17. Await turn (stand in line and take turns)							
18. Enter into conversations & games (control interrupting/intruding)							



Перекладена версія рейтингової шкали

Рейтингова шкала слабких та сильних сторін СДУГ та нормальної поведінки (SWAN)

Дж. М. Свонсон

Ім'я: _____ Стать: _____ Вік: _____ Клас: _____

Виконав: _____

Дата проведення: _____ Кількість учнів в класі: _____ Тип класу: _____

Діти різняться за своїми можливостями зосереджувати увагу, контролювати діяльність та гальмувати імпульси. Для кожного пункту з перерахованих нижче дайте оцінку, як ця дитина поводить порівняно з іншими дітьми того ж віку. Виберіть рівень, який найбільш наближений до реальності на основі ваших спостережень за **останній місяць**. Порівняно з іншими дітьми як цій дитині вдається виконувати такі дії?

	Надто складно	Складно	Не сильно складно	Нормально	Трохи легше	Легко	Надто легко
1. Приділяти пильну увагу деталям і уникати необережних помилок							
2. Утримувати увагу на завданні або ігрових діях							
3. Слухати, коли звертаються безпосередньо до дитини							
4. Дотримуватись інструкцій під час виконання шкільної роботи/завдання та доводити їх до кінця							
5. Організувати завдання та заходи							
6. Залучатись у виконання завдань, які потребують стійких розумових зусиль							
7. Слідкувати за необхідними для діяльності речами							
8. Ігнорувати сторонні подразники							
9. Пам'ятати те, що зробив за день							
10. Сидіти без зайвих рухів (керувати рухами рук/ніг або їх силою)							
11. Залишатися сидіти, коли цього вимагають правила класу/соціальні умови							
12. Керувати руховою активністю (гальмувати неналежний біг)							
13. Грати спокійно (тримати припустимий рівень шуму)							
14. Заспокоїтись та відпочити (контролювати постійну активність)							
15. Керувати мовною активністю (контролювати надмірну балакучість)							
16. Обдумувати питання (не викрикувати відповіді)							
17. Стояти в черзі/чекати чергу							
18. Вступати в розмову та в гру без втручання (не переривати/ не втручатись)							

Загалом було обчислено такі психометричні показники шкал, як внутрішня узгодженість та надійність паралельних форм (паралельною формою виступила «Шкала оцінки РДУГ» за критеріями МКБ-10), які були обраховані за допомогою коефіцієнта кореляції r -Пірсона.

Шкалу для адаптації ми вибрали з типу вузькоспеціалізованих шкал. Вона була оприлюднена у 2010 році (Swanson, 2012) та є популярною у США. Вона перекладена та адаптована в інших країнах, таких як Китай, Німеччина, Франція, Іспанія, Угорщина (Chan, 2014; Lakatos, 2010; Lakes, 2012; Robaey, 2007; Schulz-Zhecheva, 2019). Також вона відповідала таким вимогам:

- 1) нещодавно розроблена та актуальна;
- 2) така, що пройшла в оригіналі процедуру валідазації;
- 3) призначена для діагностування школярів;
- 4) окрім виявлення розладу, розкриває інші проблеми дітей цільової групи, що допоможе планувати дії з корекції;
- 5) популярна в інших країнах.

Рейтингова шкала сильних та слабких сторін РДУГ та нормальної поведінки містить 18 тверджень, які потрібно оцінити з огляду на поведінку дитини порівняно з іншими дітьми за допомогою шкали Лікерта від «надто складно» до «надто легко». Твердження, подані у рейтинговій шкалі, ґрунтуються на симптомах, перерахованих у DSM-IV. Вони поділяються на такі дві групи: симптоми гіперактивності/імпульсивності та симптоми неухвності, що допомагає віднести розлад дитини до певного типу РДУГ. Шкала Лікерта дає змогу виявити сильні та слабкі сторони поведінки дитини, на що варто звернути увагу під час корекції. У дослідженні, опублікованому у 2011 році (Swanson, 2012), було проведено випробування психометричних властивостей SWAN на дітях початкової школи та відзначено високу внутрішню валідність та помірну надійність повторного тестування. Важливо, що серед дітей із діагнозом РДУГ зазвичай існує високий ступінь згоди між SWAN та традиційними шкалами (Arnett, 2013; Greven, 2018).

Додатковою методикою для перевірки надійності паралельних форм було вибрано «Шкалу оцінки РДУГ» за критеріями МКБ-10 (Сухотина, 2008), яка складається з 18 тверджень та розрахована на діагностику РДУГ у дітей віком від 6 до 13 років. Шкала розроблена та протестована у 2008 році Н.К. Сухотиною та Т.І. Єгоровою (Сухотина, 2008). Існують дві версії цієї методики, а саме для вчителів та близьких дитини; вона вміщує 4 субшкали, такі як імпульсивність, гіперактивність, неухвність та загальний бал. Проте ця методика є суто російською та заснована на критеріях діагностики МКБ-10 порівняно зі SWAN, яка ґрунтується на RSM-IV. Окрім того, її достовірність менше за SWAN.

3. Результати та дискусії

З усіх дітей нашої вибірки у 21% (серед яких 87% хлопчиків) було діагностовано РДУГ за «Рейтинговою шкалою SWAN», у 10,5% розвинена неухвність (80% у хлопців), а у 7,9% – гіперактивність (порівну у дівчат і хлопців). Серед дітей із класичних класів РДУГ виявили тільки у 17%, серед дітей із класу «Інтелект України» – у 20%, серед школярів з інклюзивного класу, як і зі спеціального класу для дітей з наявним ЗПР, – у 50%.

Розглянемо процедуру перевірки надійності паралельних форм стосовно «Рейтингової шкали SWAN». Визначався коефіцієнт кореляції r -Пірсона між шкалами «Неухвність» та «Гіперактивність/Імпульсивність» за методикою SWAN та сумою показників шкал «Гіперактивність» та «Імпульсивність» за опитувальником «Шкала оцінки РДУГ». Отримані результати можна побачити у табл. 1.

Таблиця 1

Показники надійності паралельних форм для української версії методики SWAN (за критерієм r -Пірсона)

	Назви шкал опитувальників	
	«Неухвність»	«Гіперактивність та імпульсивність»
Значення коефіцієнта	0,53 за $p \leq 0,01$	0,56 за $p \leq 0,01$

Отримані значення коефіцієнта кореляції r -Пірсона дають змогу стверджувати наявність високої надійності кореляційних форм стосовно методики, яка адаптується. При цьому вона не дублює за змістом уже відому вітчизняним фахівцям методику «Шкала оцінки РДУГ» і надає дещо інші дані, зокрема показує сильні та слабкі сторони поведінки відносно здорової дитини та виділяє тип розладу дефіциту уваги та гіперактивності.

Наступним кроком було обчислено показники внутрішньої узгодженості методики. Питання, які належали до кожної шкали, було поділено на дві симетричні групи, обраховано сумарний бал за половинами шкал та визначено показники наявності кореляції між ними. Отримані показники представлені в табл. 2.

Як бачимо, значущі показники коефіцієнта кореляції r -Пірсона дають змогу констатувати наявність високої внутрішньої узгодженості обох шкал методики.

Таблиця 2

Показники внутрішньої узгодженості української версії «Рейтингової шкали SWAN»

	Назви шкал опитувальників	
	«Неухвність»	«Гіперактивність та імпульсивність»
Значення коефіцієнта	0,77 за $p \leq 0,01$	0,86 за $p \leq 0,01$



Висновки

Проведене оцінювання надійності паралельних форм та внутрішньої узгодженості методики дає змогу вважати, що зроблений нами переклад відповідає вимогам, які висуваються до психодіагностичних засобів, та може використовуватися на практиці для виявлення типу розладу дефіциту уваги

та гіперактивності сильних та слабких сторін поведінки дітей без розладу.

Подальший потенціал розвитку проблематики вбачаємо у цілях, яких не змогли досягти через брак ресурсів та карантин, а саме збільшенні кількості вибірки, перевірки ретестової надійності, перевірки експертної та конструктивної валідності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухотина Н.К., Егорова Т.И. Оценочные шкалы синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2008. № 18 (4). С. 15–21.
2. Arnett A.B. The SWAN captures variance at both the negative and positive ends of the ADHD symptom dimension. *Author manuscript*. 2013. № 17 (2). P. 152–162.
3. Barkley R.A. Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. New York : Guilford press, 2006. 770 p.
4. Barkley R.A. Attention Deficit Disorder: A handbook for diagnosis and treatment. *Behavioral disorders*. 1994. № 19 (2). P. 150–152.
5. Chan G.F. Clinical utility of the Chinese Strengths and Weaknesses of ADHD symptoms and Normal-Behaviors questionnaire (SWAN) when compared with DISC-IV. *Neuropsychiatric disease and treatment*. 2014. № 10. P. 1533–1542.
6. Conners C.K. A new self-report scale for assessment of adolescent psychopathology: factor structure, reliability, validity, and diagnostic sensitivity. *Journal of abnormal child psychology*. 1997. Т. 25. № 6. P. 487–497.
7. Greven C.U. From positive psychology to psychopathology: the continuum of attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*. 2018. № 59 (3). P. 203–212.
8. Hoseini B. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Children: A Short Review and Literature. *International Journal of Pediatrics*. 2014. № 2 (12). P. 445–452.
9. Kooij J.J.S. Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European Psychiatry*. 2019. № 56. P. 14–34.
10. Lakatos K. Screening childhood behavior problems using short questionnaires: The Hungarian version of the SWAN-scale (Strength and Weakness of ADHD symptoms and Normal-behavior) for screening attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatria Hungarica: A magyar pszichiatriai tarsasag tudomanyos folyoirata*. 2010. № 25 (6). P. 493–502.
11. Lakes K.D. The reliability and validity of the English and Spanish Strengths and Weaknesses of ADHD and Normal behavior rating scales in a preschool sample: continuum measures of hyperactivity and inattention. *Journal of attention disorders*. 2012. № 16 (6). P. 510–516.
12. Robaey P. French version of the Strengths and Weaknesses of ADHD-symptoms and Normal behaviors (SWAN-F) questionnaire. *Journal of the Canadian academy of child and adolescent psychiatry*. 2007. № 16 (2). P. 80–89.
13. Schulz-Zhecheva Y. ADHD Traits in German school-aged children: validation of the German Strengths and Weaknesses of ADHS Symptoms and Normal behavior (SWAN-DE) Scale. *Journal of attention disorders*. 2019. № 23 (6). P. 553–562.
14. Swanson J.M. Categorical and dimensional definitions and evaluations of symptoms of ADHD: history of the SNAP and the SWAN rating scales. *The international journal of educational and psychological assessment*. 2012. № 10 (1). P. 51–70.
15. Taylor E. Attention deficit disorder. London: The British psychological Society, 2009. 662 p.
16. Verhulst F.C., van der Ende J. Assessment scales in child and adolescent psychiatry. CRC Press, 2006. 220 p.

REFERENCES:

1. Arnett, A.B., Pennington, B.F., Friend, A., Willcutt, E.G., Byrne, B., Samuelsson, S. & Olson, R.K. (2013). The SWAN captures variance at the negative and positive ends of the ADHD symptom dimension. *Journal of attention disorders*, 17 (2), 152–162.
2. Barkley, R.A. (Ed.). (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. Guilford Publications. 770 p.
3. Barkley, R.A. & Poillion, M.J. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment. *Behavioral Disorders*, 19 (2), 150–152.
4. Chan, G.F.C., Lai, K.Y.C., Luk, E.S.L., Hung, S.F., & Leung, P.W.L. (2014). Clinical utility of the Chinese Strengths and Weaknesses of ADHD-symptoms and Normal-behaviors questionnaire (SWAN) when compared with DISC – IV. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 10, 1533–1542.
5. Conners, C.K., Wells, K.C., Parker, J.D., Sitarenios, G., Diamond, J.M. & Powell, J.W. (1997). A new self-report scale for assessment of adolescent psychopathology: factor structure, reliability, validity, and diagnostic sensitivity. *Journal of abnormal child psychology*, 25 (6), 487–497.
6. Greven, C.U., Buitelaar, J.K., & Salum, G.A. (2018). From positive psychology to psychopathology: The continuum of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of child psychology and psychiatry*, 59 (3), 203–212.

7. Hoseini, B.L., Abbasi, M.A., Moghaddam, H.T. (2014). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children: a short review and literature. *International Journal of Pediatrics*, 2 (12), 445–452.
8. Kooij, J.J.S., Bijnenga, D., Salerno, L., Jaeschke, R., Bitter, I., Balazs, J., & Stes, S. (2019). Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European psychiatry*, 56 (1), 14–34.
9. Lakatos, K., Birkás, E., Tóth, I. & Gervai, J. (2010). Screening childhood behavior problems using short questionnaires II: The Hungarian version of the SWAN-scale (Strength and Weakness of ADHD-symptoms and Normal-behavior) for screening attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatria Hungarica: A Magyar Pszichiatriai Tarsasag tudomanyos folyoirata*, 25 (6), 493–502.
10. Lakes, K.D., Swanson, J.M. & Riggs, M. (2012). The reliability and validity of the English and Spanish Strengths and Weaknesses of ADHD and Normal behavior rating scales in a preschool sample: Continuum measures of hyperactivity and inattention. *Journal of attention disorders*, 16 (6), 510–516.
11. Robaey, P., Amre, D., Schachar, R., & Simard, L. (2007). French version of the strengths and weaknesses of ADHD symptoms and normal behaviors (SWAN-F) questionnaire. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16 (2), 80 p.
12. Schulz-Zhecheva, Y., Voelkle, M., Beauducel, A., Buch, N., Fleischhaker, C., Bender, S. & Klein, C. (2019). ADHD traits in German school-aged children: Validation of the German Strengths and Weaknesses of ADHS symptoms and Normal behavior (SWAN-DE) Scale. *Journal of Attention Disorders*, 23 (6), 553–562.
13. Sukhotina, N.K., & Egorova, T.I. (2008). Ocenochnye shkaly sindroma deficita vnimaniya s giperaktivnost'yu [Evaluation scales for ADHD]. *Social'naya i klinicheskaya psixiatriya – Social and clinical psychiatry*, 18 (4), 15–21 [in Russian].
14. Swanson, J.M., Schuck, S., Porter, M.M., Carlson, C., Hartman, C.A., Sergeant, J.A. & Wigal, T. (2012). Categorical and dimensional definitions and evaluations of symptoms of ADHD: history of the SNAP and the SWAN rating scales. *The International journal of educational and psychological assessment*, 10 (1), 51 p.
15. Taylor, E. Attention deficit disorder. London: The British Psychological Society, 2009. 662 p.
16. Verhulst, F.C. & van der Ende, J. (2006). *Assessment scales in child and adolescent psychiatry*. CRC Press. 220 p.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2021.
The article was received 20 January 2021.

УДК 159.9.07:37.064-055.52-055.62
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-19>

ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ У РОДИНАХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Шевчук Вікторія Валентинівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

viktoriashevchuknpnu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7101-7617>

Мета статті полягає в аналізі результатів емпіричного дослідження особливостей дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку.

Методи. Для досягнення мети були використані такі психодіагностичні методики, як тест батьківських настанов (PARI) Е. Шефера і тест-опитувальник батьківського ставлення В.В. Століна й А.Я. Варги. Для виявлення статистичної відмінності в батьківському ставленні в різних групах застосували параметричний критерій Стьюдента.

Результати. Було проведено порівняльне дослідження 136 батьків дітей із порушенням опорно-рухового апарату та розумовою відсталістю, 152 батьків дітей зі складними мовленнєвими вадами в поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку та 184 батьків, які мають дітей із нормативним розвитком. Загалом у вивченні дитячо-батьківських взаємин у сім'ях, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку, взяли участь 472 батьків. Відмінність у батьківському ставленні до розумово відсталих дітей із порушенням опорно-рухового апарату і до дітей із комплексом мовленнєвих та інтелектуальних порушень полягає в поєднанні в перших більш високого рівня емоційного відкидання і водночас інфантилізації дитини. Батьки дітей, що мають інтелектуальне недорозвинення, намагаються захистити своїх дітей від труднощів, складнощів навколишнього світу, саме це є одним із фруструючих чинників, що проявляється в підвищеній дратівливості батьків. Батьки дітей із вадами розвитку більш схильні заохочувати залежність дитини, уважати дитину несамостійною й інфантильною. Батьки дітей із руховими й інтелектуальними порушеннями більш схильні сприймати свою дитину непристосованою до життя та невдахою.



Висновки. Найбільш несприятливі для дитини настанови та характер взаємин демонструють батьки, які виховують дітей із руховими порушеннями та розумовою відсталістю, порівняно з батьками дітей із порушеннями мовленнєвого й інтелектуального розвитку. Батьки, які мають дітей із логопедичними й інтелектуальними вадами розвитку, мають більш позитивний педагогічний прогноз їх виховання і навчання, отже, і можливу більш успішну соціальну адаптацію дитини в майбутньому.

Ключові слова: діти, дизонтогенез, батьки, порушення опорно-рухового апарату, розумова відсталість, мовленнєві порушення.

FEATURES OF CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS

Shevchuk Victoria Valentinovna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

viktoriashevchukpnp@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7101-7617>

Purpose. The purpose of the article is to analyze the results of an empirical study of the peculiarities of child-parent relationships in families raising children with complex developmental disorders.

Methods. To achieve this goal, psychodiagnostic techniques were used, such as E. Schaefer's Parental Attitude Test (PARI) and VV Parental Attitude Test Questionnaire. Stolina and A. Ya. Vargi. Student's parametric criterion was used to identify statistical differences in parental attitudes in different groups.

Results. A comparative study was conducted on 136 parents of children with musculoskeletal disorders and mental retardation, 152 parents of children with complex speech disabilities in combination with intellectual disabilities and 184 parents with children without developmental disabilities. A total of 472 parents took part in the study of child-parent relationships in families raising children with complex developmental disorders. The difference in the parental attitude to mentally retarded children with musculoskeletal disorders and to children with a complex of speech and intellectual disorders is a combination of the first higher level of emotional rejection and, at the same time, infantilization of the child. Parents of children with intellectual disabilities try to protect their children from the difficulties, complexities of the world and at the same time, this is one of the frustrating factors that manifests itself in the increased irritability of parents. Parents of children with disabilities are more likely to encourage the child's dependence, to consider the child dependent and infantile. Parents of children with motor and intellectual disabilities are more likely to perceive their child as an unadapted life and a loser.

Conclusions. The most unfavorable for the child attitudes and the nature of the relationship are demonstrated by parents who raise children with movement disorders and mental retardation compared to the parents of children with language and intellectual disabilities. Parents who have children with speech and intellectual disabilities have a more positive pedagogical prognosis of their upbringing and education of children, and hence the possible more successful social adaptation of the child in the future.

Key words: children, dysontogenesis, parents, musculoskeletal disorders, mental retardation, speech disorders.

Вступ

Проблема дитячо-батьківських відносин у сучасній психології є однією з найактуальніших. Це зумовлено впливом мікросоціальних умов на процес формування особистості дитини та її соціалізації. Характер дитячо-батьківських стосунків у сім'ях визначає особистісний розвиток людини і зумовлює в подальшому успішність соціалізації особистості дитини.

Соціальна адаптація дітей із комплексними порушеннями розвитку безпосередньо залежить від батьківської поведінки. Недоліки пізнавальної діяльності дитини перешкоджають становленню її повноцінної взаємодії з батьками, що ускладнює засвоєння соціального досвіду, формування способів міжособистісного спілкування, гальмує емо-

ційний розвиток. Особливості взаємин дитини з вадами розвитку з оточенням є вторинними ускладненнями основного дефекту і більше піддаються корекції, ніж первинні порушення. Навіть більше, взаємини дитини, яка має вади розвитку, з оточенням є найважливішим чинником розвитку її особистості. Отже, роль сім'ї в соціальній адаптації дитини величезна. Вивчення специфіки дитячо-батьківських відносин у сім'ях із дітьми, що мають комплексні порушення розвитку, є актуальним і значущим як у теоретичному плані, через неопрацьованість даної теми, так і з практичного погляду.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Вплив мікросоціального середовища на формування компенсаторних механізмів дитини за різних видів порушень розвитку підкреслюють у своїх роботах Т.Г Богданова,

В.В. Ткачова, Л.М. Шипицина й інші. Про необхідність психологічного супроводу родин, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку, свідчать такі результати досліджень: для 80% матерів і 60% батьків характерна емоційно-негативна оцінка себе; лише 19% батьків відчують емоційне прийняття дитини, 28,6% відчують емоційне відкидання дитини (Синягіна, 2001). Дана тенденція характерна ще більшою мірою для сімей із дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Більше половини сімей негативно впливають на розвиток, наприклад, розумово відсталості дитини, і лише приблизно 40% сімей мають позитивний вплив (Мастюкова, Московкіна, 2004). Наведені статистичні дані вказують на необхідність організації психолого-педагогічного супроводу родин, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку.

Вивчення особливостей дитячо-батьківських взаємин у сім'ях «особливих» дітей нечисленні. Л.С. Виготський підкреслював важливість адекватного сімейного виховання дітей з обмеженими можливостями як основи соціальної адаптації їх у майбутньому. У роботах багатьох дослідників підкреслюється ідея про взаємовплив батьків і дітей один на одного (Варга та ін., 2017). З одного боку, батьківське ставлення може викликати вторинні порушення в дитини, а з іншого – дитяча психопатологія призводить до різних спотворень батьківських стосунків.

Батьки, які виховують дитину із психофізичними порушеннями, перебувають у ситуації так званого батьківського стресу, стадії та зміст якого досить повно вивчені у психології (Hodapp, 2007; Scorgie, Sobsey, 2000; Singer, 2006; Александрова, Дерманова, 2019; Іванова та ін., 2017; Чеботарьова та ін., 2019). Дослідження показують, що матері таких дітей більше пригнічені, більше зайняті з дітьми і мають великі труднощі із самоконтролем негативних емоцій щодо дітей, ніж матері нормальних дітей (Hodapp, Blacher, 2007). У вітчизняній психології наявний дефіцит досліджень із проблеми впливу характеру та ступеня патології на батьківське ставлення до дітей із комплексними порушеннями розвитку. Тому важливо проводити порівняльні дослідження батьків, які мають дітей із різним типом дизонтогенезу.

2. Методологія та методи

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять психологія аномального розвитку дитини (О.М. Мастюкова, І.В. Філатова, О.В. Каракулова), психологія дитячо-батьківських відносин (А.Я. Варга, О.І. Захаров, Г. Ейдемільлер, В.В. Юстицкіс, В.В. Столін), сучасні уявлення про особливості дитячо-батьківських відносин у сім'ях,

які виховують дітей із порушеннями в розвитку (О.В. Александрова, І.В. Дерманова, В.С. Іванова, О.В. Гребенникова, І.Л. Шелехов, В.В. Ткачова), теорія і практика групової корекції та консультування батьків (Н.Ю. Синягіна, В.В. Ткачова, R.M. Hodapp, G.S. Singer, K. Scorgie, D. Sobsey).

У дослідженні з метою вивчення загальних батьківських настанов використовувалася методика PARI Е. Шефера, для вивчення стилю батьківського ставлення до дитини застосовувався відповідний опитувальник В.В. Століна й А.Я. Варги. Надійність і достовірність результатів дослідження досягалися репрезентативністю вибірки досліджуваних і застосуванням критерію Стьюдента.

3. Результати та дискусії

У дослідженні взяли участь 472 сім'ї, із них 152 мають дітей зі складними мовленнєвими порушеннями в поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку, 136 виховують дітей із порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальною недостатністю, 184 сім'ї, які мають дітей із нормативним розвитком.

У разі порівняння батьків дітей із порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальною недостатністю і батьків дітей зі складними мовленнєвими й інтелектуальними порушеннями виявлено, що в першій групі батьків значно вищі, ніж у другій групі дітей показники за шкалою відкидання тесту батьківсько-дитячих відносин ($t_s = 2,04$, $p = 0,045$). Отже, батьки емоційно відкидають своїх розумово відсталих дітей із порушенням опорно-рухового апарату більшою мірою, ніж батьки дітей із мовленнєвими й інтелектуальними порушеннями. Очевидно, так відбувається тому, що батьки дітей із порушеннями мовного й інтелектуального розвитку мають більш позитивний педагогічний прогноз виховання і навчання дітей із такими вадами, а отже, можливу більш успішну соціальну адаптацію такої дитини в майбутньому. Також виявлено відмінність за шкалою інфантилізації опитувальника А.Я. Варги та В.В. Століна ($t_s = 3,05$, $p = 0,0032$), тобто батьки першої групи сприймають своїх дітей більш інфантильними, нездатними до соціалізації, неспроможними, невдахами. Така батьківська позиція є одним із найбільш серйозних чинників, що перешкоджають соціальному розвитку дитини з розумовою відсталістю та порушенням опорно-рухового апарату, на відміну від батьків дітей із другої групи, показники яких за даною шкалою не критично відрізняються від результатів батьків дітей, які не мають вад розвитку. Більше статистичних відмінностей у групах досліджуваних батьків за результатами тесту Варги – Століна не виявлено, за опитувальником PARI статистично значущих



відмінностей не виявлено. Отже, єдина відмінність у батьківському ставленні до розумово відсталих дітей із порушенням опорно-рухового апарату і до дітей із комплексом мовленнєвих та інтелектуальних порушень полягає в поєднанні в перших більш високого рівня емоційного відкидання і водночас інфантилізації дитини. Таке ставлення може бути зумовлене наявністю чи відсутністю надії на поліпшення стану дитини. Якщо немає ймовірності різкого стрибка в розвитку інтелектуальних здібностей дитини, то батьки

не схильні помічати та підтримувати ознаки успішності дитини у психічному розвитку. Набагато більше відмінностей виявлено між кожною з розглянутих груп і батьками дітей із нормативним розвитком. Низка цих відмінностей збігаються.

Отже, вираженість шкали «Оберігання дитини від труднощів» PARI вище, ніж у батьків дітей із нормативним розвитком і у групі батьків розумово відсталих дітей із порушенням опорно-рухового апарату ($t_s = 2,16$, $p = 0,033$), і у групі батьків дітей із мовленнєвими

Таблиця 1

Особливості настанов батьків розумово відсталих дітей із порушенням опорно-рухового апарату і батьків дітей із нормативним розвитком (за результатами опитування PARI)

Шкали опитувальника PARI	Батьки розумово відсталих дітей з порушенням опорно-рухового апарату		Батьки дітей з нормативним розвитком		Знач. к-та Стьюдента	Рівень значущості к-та Стьюдента
	Середнє ариф.	Стандарт. відхилення	Середнє ариф.	Стандарт. відхилення		
Оберігання дитини від труднощів	63,648	2,88	58,784	2,16	2,162	0,033*
Роздратованість батьків	63,648	2,07	59,044	2,37	2,2667	0,026*
«Страждання» батьків	62,352	2,56	55,912	3,19	2,4231	0,017*
Рівність дитини та батьків						
Схвалення активності дитини	56,352	2,3	61,48	2,05	2,6246	0,01*
Фактор PARI демократичність	236,588	6,31	247,564	4,3	2,3118	0,023*

Таблиця 2

Особливості настанов батьків дітей зі складними мовленнєвими вадами та порушеннями розумового розвитку і батьків дітей із нормативним розвитком (за результатами опитувальника PARI)

Шкали опитувальника PARI	Батьки дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушенням		Батьки дітей із нормативним розвитком		Знач. к-та Стьюдента	Рівень значущості к-та Стьюдента
	Середнє арифм.	Стандарт. відхилення	Середнє арифм.	Стандарт. відхилення		
Оберігання дитини від труднощів	63,842	1,98	58,78	2,16	2,514	0,014*
Роздратованість батьків	62,844	1,31	50,04	2,37	2,206	0,03*
Схвалення залежності дитини від батьків	53,684	2,74	48,36	3,16	2,044	0,044*
Рівність дитини та батьків	14,395	2,57	62,68	2,64	2,235	0,028*
Схвалення активності дитини	57,58	2,65	61,48	2,05	2,515	0,014*
Фактор PARI демократичність	237,368	5,19	247,56	4,3	2,462	0,016*

й інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,51$, $p = 0,014$). Отже, обєригання дитини – подїбна тенденцїя у батькївському ставленнї до дїтей їз проблемами їнтелектуального розвитку. Аналогїчним чином вїдрїзняється вїд показникїв батькїв дїтей їз нормативним розвитком шкала «Роздратованїсть батькїв» тесту PARI у груп батькїв розумово вїдсталїх дїтей їз ДЦП ($t_s = 2,27$, $p = 0,026$) ї групи батькїв, якї виховують дїтей їз мовленнєвими ї інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,21$, $p = 0,03$). Отже, батьки дїтей, що мають їнтелектуальне недорозвинення, намагаються захистити своїх дїтей вїд труднощїв, складнощїв навколишнього свїту, водночас саме це є одним їз фруструючих факторїв, що проявляється в пїдвищенїй дратївливостї батькїв. Також виявленї статистично значущї вїдмїнностї мїж групою батькїв, якї виховують дїтей їз нормативним розвитком, ї групами батькїв дїтей їз комплексними проблемами розвитку, за шкалою «Рївнїсть батькїв ї дитини» опитувальника PARI. Вїдмїнностї у групї батькїв розумово вїдсталїх дїтей їз ДЦП ($t_s = 2,28$, $p = 0,025$) ї групї батькїв дїтей їз мовленнєвими ї інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,23$, $p = 0,028$) вказують на те, що данї групи батькїв не сприймають своїх дїтей як рївноправних партнерїв по спїлкуванню в сїм'ї. Дїти не мають рївних їз батьками прав у внутрїшньосїмейнїй взаємодїї. Водночас спостерїгаються вїдмїнностї за шкалою «Заохочення активностї дитини» мїж групами батькїв, якї виховують нормальних дїтей, групою батькїв дїтей їз розумовою вїдсталїстю та пору-

шеннями опорно-рухового апарату ($t_s = 2,62$, $p = 0,01$) ї групою батькїв дїтей їз мовленнєвими ї інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,51$, $p = 0,013$). Тобто батьки дїтей їз проблемами їнтелектуального розвитку не виявляють заохочення самостїйностї ї активностї своєї дитини. Отже, припускаємо, що батьки не надають дитинї можливїсть висловити свою думку, не зважають на неї, не спїлкуються з нею на рївних, не подїляють ї не заохочують її інтереси. Усї цї особливостї батькївських настанов вказують на бїльш низький рївень демократичностї в сїм'ях, якї виховують дїтей з їнтелектуальним недорозвиненням, порївняно їз сїм'ями, що мають нормальних дїтей. Це пїдтверджується вїдмїнностями за чинником «Вїдсутнїсть демократичностї у стосунках їз дитиною – демократичнїсть» опитувальника PARI. Вїдмїнностї показникїв вїдповїдного чинника батькїв дїтей без вад розвитку ї батькїв розумово вїдсталїх дїтей їз порушенням опорно-рухового апарату ($t_s = 2,31$, $p = 0,023$), а також батькїв дїтей їз мовленнєвими ї інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,46$, $p = 0,016$) є статистично значущими.

Отриманї нами результати за опитувальником PARI пїдтверджуються результатами методик А.Я. Варги ї В.В. Столїна. Показники за шкалою «Авторитарна гїперсоцїалїзацїя» у групї батькїв дїтей з їнтелектуальними проблемами значно вище, нїж у групї батькїв дїтей їз нормативним розвитком. Вїдмїнностї показникїв батькїв нормальних дїтей ї групи

Таблица 3

Особливостї ставлення батькїв розумово вїдсталїх дїтей їз порушенням опорно-рухового апарату ї батькїв дїтей їз нормативним розвитком (за результатами опитувальника ДБВ)

Шкали опитувальника	Батьки дїтей з їнтелектуальними та руховими порушеннями		Батьки дїтей їз нормативним розвитком		Знач. к-та Стьюдента	Рївень значущостї к-та Стьюдента
	Середнє арифм.	Стандарт. вїдхилення	Середнє арифм.	Стандарт. вїдхилення		
Прийняття – вїдторгнення	30,472	3,79	14,348	3,74	4,7389	0,00001***
Авторитарна гїперсоцїалїзацїя	22,236	1,41	17,564	1,57	3,4236	0,0009***
їнфантїлїзацїя	14,116	1,74	10,088	1,39	2,8703	0,005**

Таблица 4

Особливостї настанов батькїв дїтей зї складними порушеннями мовлення ї розумового розвитку та батькїв дїтей їз нормативним розвитком (за результатами опитувальника ДБВ)

Шкали опитувальника ДБВ	Батьки дїтей з їнтелектуальними та мовленнєвими порушеннями		Батьки дїтей їз нормативним розвитком		Знач. к-та Стьюдента	Рївень значущостї к-та Стьюдента
	Середнє арифм.	Стандарт. вїдхилення	Середнє арифм.	Стандарт. вїдхилення		
Авторитарна гїперсоцїалїзацїя	20,326	1,32	17,564	1,57	2,1429	0,035*



батьків дітей із порушеннями інтелектуальної діяльності й опорно-рухового апарату ($t_s = 3,42$, $p = 0,0009$), а також групи батьків дітей із мовленнєвими й інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,14$, $p = 0,035$) статистично значущі. Отже, батьки дітей із відхиленнями в інтелектуальному розвитку більш дратівливі, не сприймають своїх дітей як рівних партнерів по спілкуванню, не заохочують їхню активність, менш демократичні у взаємодії з дитиною, схильні до жорстких дисциплінарних вимог. Такі батьківські настанови і ставлення до дітей можуть зумовлюватися психологічним чинником, оскільки батьки сприймають своїх дітей як хворих, які потребують особливої опіки, поблажливості, жалості, водночас дитина дратує своєю несхожістю на інших, повільністю свого розвитку; соціальним чинником – досить жорсткі соціальні вимоги до поведінки дитини змушують батьків суворо контролювати своїх «особливих» дітей, найчастіше вони обирають авторитарний стиль виховання як найбільш легкий для себе і «найзрозуміліший» для дитини.

Порівнянням результатів груп батьків у нашому дослідженні ми виявили ще низку відмінностей між ними. Значущо відрізняються результати опитування PARI за шкалою «Заохочення залежності дитини від батьків» у групі батьків дітей із мовленнєвими й інтелектуальними порушеннями і групі батьків дітей із нормативним розвитком ($t_s = 2,044$, $p = 0,044$). Тобто батьки дітей із вадами розвитку більш схильні заохочувати залежність дитини, уважати її несаможитною й інфантильною. Такий характер батьківського ставлення може перешкоджати становленню самостійності й уповільнювати темпи психічного розвитку дитини. Показники групи батьків дітей із руховими й інтелектуальними порушеннями за шкалою «Страждання» опитувальника PARI значно відрізняються від показників батьків дітей, які нормально розвиваються ($t_s = 2,42$, $p = 0,017$). Тобто батьки дітей із руховими й інтелектуальними вадами більш схильні сприймати свою роль батька як таку, що вимагає жертв і великої кількості обмежень. Це може бути зумовлено тим, що дитина з порушеним розвитком потребує більше уваги, турбот і зусиль під час виховання. Батьки дитини із проблемами розвитку часто змушені кардинально змінювати спосіб життя, тому схильні сприймати батьківську роль як «страждальницьку». Найбільш значущими є відмінності показників шкали відкидання опитувальника А.Я. Варги та В.В. Століна у групі батьків дітей із руховими й інтелектуальними порушеннями і групі батьків дітей, які не мають вад розвитку ($t_s = 4,73$, $p = 0,00001$). Батьки дітей із руховими й інтелектуальними порушеннями більш схильні сприймати свою дитину непристосованою та невдахою, часто відчувають роздратування, образу

на своїх дітей, вони менше, ніж батьки дітей із нормативним розвитком і батьки дітей із мовленнєвими й інтелектуальними порушеннями, довіряють дитині і поважають її, батьки соромляться своїх дітей, намагаються обмежити їхні контакти з оточенням. Також виявлено відмінність за шкалою інфантилізації опитувальника А.Я. Варги та В.В. Століна між показниками групи батьків дітей із нормативним розвитком і батьків дітей із руховими й інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,87$, $p = 0,005$), які інтереси та судження своїх дітей сприймають як несерйозні чи безглузді, тому намагаються захистити їх від труднощів життя і суворо контролювати їхні дії. Це пов'язано насамперед із тим, що дитина повільно розвивається, складно адаптується в соціумі, батьки намагаються допомогти їй, водночас часто сприймають її як невдачу. Отже, батьки розумово відсталих дітей частіше, ніж батьки нормальних дітей, сприймають свою роль як «мученицьку». І більш, ніж батьки дітей із мовленнєвими й інтелектуальними порушеннями і батьки дітей, які не мають вад розвитку, схильні до емоційного відкидання своєї дитини, її інфантилізації.

Висновки

Результати дослідження свідчать про високу вираженість емоційного відкидання й інфантилізації дитини у групі батьків дітей із руховими й інтелектуальними порушеннями. Тому можемо припустити, що незворотність даних дефектів впливає на характер батьківського ставлення. Більш вузькі компенсаторні можливості дитини і менш позитивний педагогічний прогноз викликають у батьків складний комплекс негативних емоцій, що відбивається у специфіці ставлення до дитини з інтелектуальним недорозвиненням і порушенням опорно-рухового апарату. Якщо узагальнити результати порівняльного аналізу трьох груп батьків, ми можемо говорити про те, що найбільш несприятливі для дитини настанови та характер відносин демонструють батьки, які виховують дітей із руховими порушеннями та розумовою відсталістю.

Батьки дітей з інтелектуальним дефіцитом відчувають гостру необхідність у кваліфікованій психологічній допомозі. Вони часто пригнічені та переживають почуття провини через народження аномальної дитини; відчувають соціальну ізоляцію і фрустрацію своїх базових потреб. Систематична корекційна робота сприяє зменшенню емоційної напруги в батьків і зміні ставлення до дитини, а також підвищенню рівня їхньої компетентності в питанні виховання, однак програми психологічного супроводу сімей, які мають дітей із комплексними порушеннями розвитку, нині перебувають у стадії становлення. Тому в розробленні таких програм убачаємо перспективу своїх подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова О.В., Дерманова И.Б. Отношение взрослых родственников к тяжелобольному ребенку и оценка ими трудной жизненной ситуации в связи с характером его заболевания. *Психология человека в образовании*. 2019. Т. 1. № 7. С. 82–90.
2. Иванова В.С., Гребенникова Е.В., Шелехов И.Л. Личностные особенности матерей и родительско-детские отношения в семьях, воспитывающих детей-инвалидов с детским церебральным параличом. *Научно-педагогическое образование*. 2017. № 2 (16). С. 48–53.
3. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / авт.-сост. : И.А. Филатов, Е.В. Каракулова. Екатеринбург : УГПУ, 2017. 287 с.
4. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва : Владос, 2004. 407 с.
5. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско- родительских отношений. Москва : Владос, 2001. 136 с.
6. Шевченко Ю.М. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3 (99). С. 35–44.
7. Чеботарьова О.В., Гладченко І.В., Ярмола Н.А. Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку. Київ : Симоненко О.І., 2019. 92 с.
8. Hodapp R.M. Families of persons with Down syndrome: New perspectives, findings, and research and service needs. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 2007. № 13. P. 279–287.
9. Singer G.S. Meta-analysis of comparative studies of depression in mothers of children with and without developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*. 2006. № 111. P. 155–169.
10. Scorgie K., Sobsey D. Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental Retardation*. 2000. V. 38. № 3. P. 195–206.

REFERENCES:

1. Aleksandrova O.V., Dermanova Y.B. (2019). Otnoshenye vzroslykh rodstvennykh k tyazhelobol'nomu rebenku y otsenka ymy trudnoy zhyznennoy sytuatsyy v svyazy s kharakterom eho zabolevaniya [The attitude of adult relatives towards a seriously ill child and their assessment of a difficult life situation in connection with the nature of his illness]. *Psykholohyya cheloveka v obrazovanyy – Human psychology in education*. 7. 82–90 [in Russian].
2. Chebotar'ova O.V., Hladchenko I.V., Yarmola N.A. (2019) Osnovy diahnostychnoyi diyal'nosti korektsiynoho pedahoha v roboti z dit'my z kompleksnymy porushennyamy rozvytku [Basics of diagnostic activity of the correctional teacher in work with children with complex developmental disorders.]. Kyiv: Symonenko O.I. [in Ukrainian].
3. Fylatov Y.A., Karakulova E.V. (2017). Model' kompleksnoho soprovozhdenyya detey s tyazhelymy mnozhestvennymy narushennyamy rozvytyya, v tom chysle s rastroystvamy autystycheskoho spektra [Model of comprehensive support for children with severe multiple developmental disorders, including those with autism spectrum disorders]. Ekaterynburh: UHPU [in Russian].
4. Hodapp R.M. (2007) Families of persons with Down syndrome: New perspectives, findings, and research and service needs. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 13. P. 279–287.
5. Mastyukova E.M., Moskovkina A.H. (2004) Semeynoe vospytanye detey s otklonenyyamy v razvytyy [Family education of children with developmental disabilities]. Moskva : Vlados [in Russian].
6. Scorgie K., Sobsey D. (2000) Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental Retardation*. V 38. № 3. P. 195–206.
7. Shevchenko Yu. (2020) Osoblyvosti rozvytku ditey z intelektual'nymy porushennyamy v suchasnomu osvitr'omu prostori [Features of development of children with intellectual disabilities in the modern educational space]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya – Special child: education and upbringing*. 3 (99). 35–44. [in Ukrainian].
8. Singer G.S. (2006) Meta-analysis of comparative studies of depression in mothers of children with and without developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*. 111. P. 155–169.
9. Snyahyna N.Yu. (2001) Psykholoho-pedahohycheskaya korrektsyya detsko-rodytel'skykh otnoshenyy [Psychological and pedagogical correction of parent-child relations]. Moscow : Vlados [in Russian].
10. Yvanova V.S., Hrebennykova E.V. & Shelekhov Y.L. (2017). Lychnostnye osobennosti materey y rodytel'ko-detskiye otnosheniya v semyakh, vospytuvayushchykh detey-ynvalydiv s detskim tserebralnum paralychom [Personal characteristics of mothers and parent-child relationships in families raising disabled children with cerebral palsy]. *Nauchno-pedahohycheskoe obrazovanye – Scientific and pedagogical education*. 2 (16). 48–53. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 19.01.2021.
The article was received 19 January 2021.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 1

Коректура • *Н. С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. С. Семенченко*

Формат 60×84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 16,97.
Замов. № 0321/85. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46а
Телефон +38 (0552) 39 95 80
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

